

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 24 – Nº 70
Janeiro/Abril – 2018
Suplemento: Anais do X SINEFIL**

R454

***Revista Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 24, Nº 70, (jan./abr.2018) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 307 p. il.**

Suplemento: *Anais do X SINEFIL*

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

CDU 801 (05)

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
publica@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. M ^o Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. M ^o Anne Caroline de Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Dr ^a Maria Lúcia Mexias Simon

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	Luane da Costa Pinto Lins Fragoso,
Maria Lucia Leitão de Almeida	Maria Lúcia Mexias Simon
Mário Eduardo Viaro	Nataniel dos Santos Gomes
Regina Céli Alves da Silva	Renata da Silva de Barcelos
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva e José Mario Botelho
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

Editorial	7
1. A atuação do profissional na educação infantil.....	9
<i>Bruno Gomes Pereira e Rosângela Rodrigues dos Santos</i>	
2. Alfabetização funcional.....	19
<i>Maria Lucia Mexias-Simon</i>	
3. As fontes do <i>De Gestis Mendi de Saa</i> e o trabalho filológico de Armando Cardoso.....	28
<i>Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
4. Aspectos cognitivos minimizadores de dificuldade de aprendizagem	43
<i>Bruno Gomes Pereira e Moisés Ribeiro de Camargo</i>	
5. A visão de irregularidade verbal de Horácio Rolim de Freitas ..	52
<i>José Mario Botelho</i>	
6. Concepções de linguagens e o ensino de língua portuguesa	60
<i>Eliana Costa Bessa e Maria Leda Pinto</i>	
7. (Des)conhecimentos sobre variação e preconceito linguístico: um estudo com alunos do IFRJ, campus são Gonçalo	70
<i>Adriano Oliveira Santos, Laís Machado Marins e Sara Nazaré Carvalho Neves</i>	
8. Ensino de língua portuguesa: uma abordagem para a sala de aula	82
<i>Carlos Gustavo Camillo Pereira</i>	
9. Gêneros textuais: percepções e desafios.....	91
<i>Claudia Correa de Matos, Daniele Ribeiro Fortuna e Márcio Luiz Corrêa Vilaça</i>	
10. Introdução aos <i>Princípios de Morfologia</i> de Horácio Rolim de Freitas	102
<i>José Pereira da Silva</i>	
11. (Ir)regularidades ortográficas em livros didáticos do ensino fundamental II	115
<i>Aluiza Alves de Araújo, Francisco Igor Albuquerque Dantas, Patricia Jéssica Rocha Silva, Carla Freitas da Silva e Valtércio Duarte de Nóbrega</i>	

- 12. Leitura digital: desafios e perspectivas de textos em suportes online** 133
Elaine Vasquez Ferreira de Araujo e Márcio Luiz Corrêa Vilaça
- 13. Letramento escolar nas series iniciais: um panorama introdutório** 152
Bruno Gomes Pereira, Adriano Kerles de Deus Monteiro e Rosilene Alves Folha
- 14. Multiletramento e leitura enquanto prática social: um panorama histórico** 170
Nataniel dos Santos Gomes e Talita Veloso Cerveira
- 15. O discurso como atividade de seleção e poder: recursos expressivos e associações mentais**..... 177
Paula Pereira Soares da Silva
- 16. O estranho elemento na narrativa, do maravilhoso conto de Nalvo Franco de Almeida, na elucidação do fantástico** 190
Joilton Rosa dos Santos e Fábio Dobashi Furuzato
- 17. O livro didático e a língua portuguesa: um olhar para o tratamento dispensado à variação linguística** 200
Priscila Vieira e Vivian Antonino
- 18. Posicionamentos sociais e criatividade no ensino de morfologia ...** 213
Vítor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Wallace Bezerra de Carvalho, Carlos Alexandre Gonçalves, Tiago Vieira de Souza e Daniel Araujo Conceição (IFRJ)
- 19. Produção textual na escola** 223
Eliana Costa Bessa e Maria Leda Pinto
- 20. Sugestão de pesquisa em torno da transferência de marcadores discursivos a partir da polifonia discursivo-dialógica em Pero Juan Caballero** 235
Elissandro dos Santos Santana
- 21. Textos multimodais: construção de sentidos na era dos emojis ..** 246
Ariane Wust de Freitas Francischini, Dagmar Vieira Nogueira Silva, Vanderlis Legramante Barbosa e Nataniel dos Santos Gomes
- 22. Um estudo da prototipicidade dos pronomes tu e você em falas femininas** 258
Ludinalva Santos do Amor Divino

- 23. Variação linguística: proposta didática para trabalhar o léxico regional em sala de aula 273**
Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- 24. Vocabulário bilíngue Português/Inglês de Linguística Geral ... 282**
Márcio I. Yamamoto

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 70 da *Revista Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2018, em 269 páginas, com 22 artigos, dos quais 15 são de pesquisadores, que se apresentaram no X Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado de 02 a 04 de abril de 2018 na Universidade Veiga de Almeida (UVA), no Rio de Janeiro, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e coordenação local da Prof^a Dr^a Anne Caroline de Moraes Santos.

Neste suplemento, foram publicados os artigos dos seguintes 28 autores, alfabeticamente relacionados, com a indicação das páginas em que estão incluídos os seus trabalhos: Adriano Oliveira Santos (p. 70-81), Adriano Kerles de Deus Monteiro (p. 152-169), Aluiza Alves de Araújo (p. 115-132), Ariane Wust de Freitas Francischini (p. 246-257), Bruno Gomes Pereira (p. 09-18, 43-51 e 152-169), Carla Freitas da Silva (p. 115-132), Carlos Alexandre Gonçalves (p. 213-222), Carlos Gustavo Camillo Pereira (p. 82-90), Claudia Correa de Matos (p. 91-101), Daniel Araujo Conceição (p. 213-222) Daniele Ribeiro Fortuna (p. 91-101), Dagmar Vieira Nogueira Silva (p. 246-257), Darlan Machado Dorneles (p. 273-281), Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (p. 133-155), Eliana Costa Bessa (p. 43-52 e 223-234), Elissandro dos Santos Santana (p. 235-244), Fábio Dobashi Furuzato (p. 189-198), Felipe da Silva Vital (p. 213-222), Francisco Igor Albuquerque Dantas (p. 115-132), Joilton Rosa dos Santos (p. 189-198), José Mario Botelho (p. 52-59), José Pereira da Silva (p. 101-113), Laís Machado Marins (p. 69-80), Leonardo Ferreira Kaltner (p. 28-42), Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (p. 273-281), Ludinalva Santos do Amor Divino (p. 258-272), Márcio I. Yamamoto (p. 282-307), Márcio Luiz Côrrea Vilaça (p. 90-100 e 132-154), Maria Leda Pinto (p. 42-51 e 223-234), Maria Lucia Mexias-Simon (p. 19-26), Moisés Ribeiro de Camargo (p. 42-50), Nataniel dos Santos Gomes (p. 131-137 e 246-257), Patricia Jéssica Rocha Silva (p. 114-131), Paula Pereira Soares da Silva (p. 176-187), Priscila Vieira (p. 197-210), Rosângela Rodrigues dos Santos (08-17), Rosilene Alves Folha (p. 151-168), Sara Nazaré Carvalho Neves (p. 69-80), Talita Veloso Cerveira (p. 131-137), Tiago Vieira de Souza (p. 213-222), Valtércio Duarte de Nóbrega (p. 114-131), Vanderlis Legramante Barbosa (p. 246-257), Vítor de Moura Vivas (p. 213-222), Vivian Antonino (p. 197-210) e Wallace Bezerra de Carvalho (p. 213-222).

Este suplemento do número 70 da *Revista Philologus* contém os Anais do X SINEFIL, apesar de terem sido incluídos também alguns artigos provenientes de trabalhos não apresentados neste simpósio, mas resultantes de eventos realizados anteriormente.

Os números regulares da *Revista Philologus* têm umas 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento está com 269 páginas, e sairá também como parte da segunda edição do *Almanaque CiFEFiL 2018*, no mês de dezembro e será enviado aos autores em janeiro ou fevereiro de 2019.

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 possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 70 da *Revista Philologus* e *Anais do X SINEFIL*, 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.

Rio de Janeiro, abril de 2018.



A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruno Gomes Pereira (UFT)

brunogomespereira_30@hotmail.com

Rosângela Rodrigues dos Santos (UFT)

rosangela_smoreira@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo busca investigar a atuação do profissional de educação infantil e suas representações sobre o papel que desempenham. Para atingir o objetivo proposto, este estudo mostrou-se relevante por proporcionar uma reflexão crítica sobre a atuação e formação docente para a educação infantil, problematizando as “naturalizações” e contradições. Tomando como foco de análise o processo de formação de professores para a intervenção pedagógica na infância brasileira. Nesse sentido, são levantados aspectos das políticas públicas educacionais e da produção teórica de pesquisadores brasileiros sobre a infância e sobre a educação infantil, na tentativa de contribuir para o necessário (re)dimensionamento do papel dos professores em uma perspectiva que leve em conta a especificidade da produção cultural da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. História da educação. Representações.

1. Introdução

O papel do professor é fundamental e reflete em toda a sociedade, pois ele é um agente ativo na formação de um cidadão. As crianças necessitam de modelos a serem seguidos para que atuem em prol da igualdade no mundo, e seus únicos exemplos nos primeiros anos de vida são os pais, seguidos dos professores e amigos encontrados no ambiente escolar.

O professor que atua na educação infantil deve ter uma preocupação específica de como lidar com as crianças no dia-a-dia e em situações especiais. Ao se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar surgem situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares.

A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. Muitas vezes pais e educadores encaram esses acontecimentos com maior dificuldade que a própria criança que está passando por determinada vivência.

O ideal é que o professor tenha algumas atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar e até mesmo no seu dia a dia, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos, porém de forma meio que inconsciente.

Buscando compreender melhor o mundo infantil e a aceitação da criança nessa nova experiência sugerimos algumas dicas de como proceder no mundo infantil: buscar organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança; ao propor atividades para as crianças, conduzi-as da melhor maneira possível, de forma que essas venham lembrar-se do momento com saudade; preparar o momento da leitura com maior carinho possível, visto que se trata de um momento mágico para a criança, bem como estimula o crescimento do vocabulário preparando-a para a alfabetização; ter consciência que punições devem ocorrer para corrigir maus hábitos, porém, busque a melhor forma de realizar, fazendo com que a criança tenha consciência do erro. Ressaltando que o bom professor aprende junto com seus alunos, antes mesmo de propor a educá-los.

A educação infantil é primordial na formação de um indivíduo no que diz respeito não somente a transmissão de conhecimento, mas também ao englobar questões relacionadas ao amor, fraternidade, dignidade, solidariedade, responsabilidade, ética e outros valores fundamentais para a convivência harmoniosa do ser humano na sociedade.

2. O perfil dos profissionais de educação infantil

Ao imaginar as instituições de educação infantil como espaços onde ocorre o processo educativo, pelo qual os homens apropriam-se do desenvolvimento histórico-cultural. Por meio das relações que se estabelecem entre si, todos os profissionais que atuam nessas instituições desempenham a função educativa.

Aos diferentes profissionais que atuam na educação e exercem diferentes funções, cabe a importante tarefa de ampliar a experiência da criança, oportunizando-a, o acesso e a apropriação de conhecimentos que não são constituídos espontaneamente no ser humano. Também cabe a eles, garantir à criança a expressão de suas ideias, sentimentos e respeitá-la,

não a imaginando como ser incapaz, mas identificando as suas capacidades, a fim de oferecer a possibilidades de que elas sejam ampliadas.

Também é importante salientar o pressuposto de que aqueles que atuam em instituições educativas desempenham as funções indissociáveis de educar (cuidar). Conforme afirma Felipe (1998):

As pessoas, que têm a responsabilidade de cuidar/ educar crianças nesta faixa etária, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois servem de intérpretes entre elas e o mundo que as cerca. Ao nomearem objetos, organizarem situações, expressarem sentimentos, os adultos estão cooperando para que as crianças compreendam o meio em que vivem e as normas da cultura na qual estão inseridas. Portanto, os diferentes profissionais envolvidos na educação infantil têm uma importante tarefa a cumprir, na tentativa de contribuir para um desenvolvimento agradável e sadio. São, portanto, mediadores entre a criança e o meio. (FELIPE, 1998, p. 8)

No que diz respeito especificamente aos profissionais que atuam nas salas de aula da educação infantil, pesquisas comprovam que no Brasil a maioria não possui qualificação profissional, portanto, não é professor. Esta função é desempenhada por outros profissionais: babás, educadores, recreacionistas, monitores, atendentes, técnico educacional, estagiários, etc. Embora estes profissionais desempenhem a função de docência, devido a falta de formação específica, podem desqualificar o processo de ensino aprendido ofertado pelas instituições de educação infantil.

De acordo com o Ministério da Educação, citado por Garanhani (2010):

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (GARANHANI, 2010, p. 188)

Para efetivação dessa proposta curricular, é fundamental que o trabalho em sala de aula seja realizado pelo professor. Isto é realidade do município de Piraquara, pois todos os professores regentes que atuam na educação infantil possuem formação inicial em ensino médio (magistério), sendo que a maioria possui especialização e graduação.

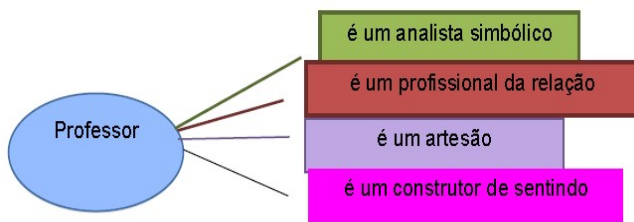
Entretanto, a formação inicial do professor deve ser complementada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais. Possibilitando que estes ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações e, conseqüentemente, redimensionem sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo assim a qualidade no atendimento.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, que fundamenta esta proposta, o professor desempenha o papel de mediador entre o conhecimento científico e conhecimento trazido pelo educando, em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, os professores que atuam na educação infantil precisam dispor, em suas práticas pedagógicas, de algumas características e especificidades.

Garanhani (2010, p. 193-195), fundamentada em Canário, explicita quatro dimensões essenciais para o professor da educação infantil.

3. *Dimensões essenciais para o professor da educação infantil*

Organograma das atribuições do professor de educação infantil:



O “professor analista simbólico”, além de conhecer as características do aprendizado e desenvolvimento das crianças e dominar os conteúdos que precisam ser sistematizados com estas, conhece e compreende a prática social em que estas estão inseridas e, a partir disso, seleciona e trabalha com conteúdos e metodologias adequadas a esta realidade.

O “professor profissional da relação” entende que toda criança tem uma história pessoal, que seu desenvolvimento ocorre numa dimensão cultural, na qual ele e a criança estão inseridos. Portanto, o professor deve estar atento e respeitar as individualidades e características de cada criança nas interações.

O “professor artesão” é inventa e reinventa práticas que sistematizem os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, adequadas às características dessa faixa etária.

O “professor construtor de sentidos” organiza suas práticas considerando o que a criança expressa, através de diferentes linguagens, a respeito das situações, práticas e fatos que vivencia.

A especificidade da docência na educação infantil poderá ocorrer pela integração das dimensões acima propostas em interação com as características elaboradas por Oliveira-Formosinho (2002). Esta autora defende a ideia de que o professor da educação infantil necessita compreender que a vulnerabilidade e dependência infantil, próprias desta fase de desenvolvimento, exigem dele, dos demais profissionais e dos responsáveis pela criança, atitudes de cuidado no educar.

Segundo Garanhani (2010):

Ser docente na educação infantil, com base no perfil apresentado, é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, conseqüentemente, fazer a sua elaboração por meio de um processo contínuo de formação. É ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças ainda pequenas. Formação humana que se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade e que se apresentam como ferramentas de trabalho, pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz pela oferta de possibilidades educacionais e, por fim, a clareza de que a professora da pequena infância é uma das profissionais responsáveis por proporcionar a conquista da autonomia e da construção de identidades das crianças pequenas do nosso país. (GARANHANI, 2010, p. 196)

Diante do exposto, são práticas que fazem parte da função do professor da educação infantil: promover e compreender a necessidade de um período de adaptação das crianças ao espaço e às pessoas; planejar e organizar os espaços da instituição; acolher às crianças e aos familiares, de maneira que estes se sintam seguras; realizar e orientar as crianças nos momentos de alimentação e higiene; acompanhar atentamente o momento do repouso – sono e proporcionar atividades para as crianças que não dormem; garantir a segurança das crianças em todos os momentos e espaços da instituição; promover a interação entre as crianças e os adultos da instituição; elaborar e efetivar planos de trabalho docente, que privilegiem a brincadeira, as diferentes linguagens e as interações e, através da avaliação, retomá-los, quando necessário, propondo novos encaminhamentos.

É importante ressaltar que essas práticas pedagógicas devem:

(...) ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre a razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da educação infantil não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito a sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (DCNEI's, 2009, p. 9-10)

Para que isso se efetive, além de empenho pessoal, é necessária a execução de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, valorização salarial, ingresso por concurso público, formação inicial mínima em ensino médio (magistério) e formação continuada em serviço.

4. O papel do professor na educação infantil

Engana-se quem pensa que o papel do professor é apenas ensinar. Ele também é um dos responsáveis por estimular atitudes respeitadas por parte das crianças: o professor ensina o seu filho a respeitar os demais colegas de classe, a aguardar a vez dele na fila, a ser gentil com as outras pessoas que trabalham na escola, entre outras atitudes que, conseqüentemente, serão levadas para fora do ambiente escolar.

O educador também é responsável por proporcionar às crianças experiências que auxiliam a desenvolver suas capacidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio e o bem-estar em um ambiente cheio de pluralidade. Para isso, ele promove atitudes, estratégias e comportamentos que favorecem a melhor aceitação e desenvolvimento da criança no ambiente escolar, sempre de maneira carinhosa, servindo de exemplo para os mais novos.

É na fase dos 0 aos 6 anos, chamada de primeira infância, que as crianças passam a perceber o mundo e despertam uma curiosidade nata e investigativa, sempre questionando e querendo saber o porquê das coisas. Com isso, a criança constrói sua própria identidade, baseada na exploração do meio em que vive, na construção dos relacionamentos interpesso-

ais, na obtenção do conhecimento e valores a ela ensinados, e nas brincadeiras, que são a forma mais produtiva de adquirirem conhecimento e se relacionarem com outros.

Por isso, na primeira infância, é primordial que o educador também ofereça, juntamente com os pais, todas as ferramentas necessárias para a construção dessa identidade. Vocês podem fazer isso criando situações que permitam agregar conhecimento, organizar o espaço físico, ensinar como manipular e explorar materiais concretos e harmonizar trocas orais constantes com crianças e adultos.

Dessa forma, ocorrerão às trocas afetivas, enfrentamentos e resoluções de conflitos, e vocês perceberão como a criança lida com frustrações e desafios.

O professor é uma figura fundamental na vida das crianças, e aqueles que atuam na educação infantil são verdadeiros pilares para o desenvolvimento do seu filho. A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar a adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo.

5. *Relação família x escola na educação infantil*

A escola por si só não é suficiente para suprir todas as necessidades educacionais de uma criança, assim como os pais sozinhos não são capazes de oferecer uma educação completa, e é por isso que a relação entre pais e educador é tão importante.

Quando você se relaciona com o profissional que conhece a sua criança, é possível abrir um canal de diálogo para saber, por exemplo, se a criança está com dificuldade de desenvolver a escrita na escola e pensar em estratégias que podem ser feitas dentro de casa para ajudá-la a passar por esse desafio.

Os pais que se comprometem em saber como está evoluindo o desempenho dos filhos estão mais dispostos a ajudarem o professor a vencer os desafios educacionais, adotando medidas complementares em casa. Isso é fundamental para que as crianças tenham um melhor desenvolvimento não só relacionado ao aprendizado intelectual, mas também a preservação de valores e atitudes que serão usadas por elas em todos os ambientes os quais estão inseridas.

Quando pais e profissionais da educação interagem de maneira contínua e tentam resolver conflitos juntos, considerando sempre as causas e dificuldades, é maior a probabilidade de que o problema seja resolvido rapidamente e de forma efetiva, favorecendo todos os envolvidos, mas principalmente a criança. Além disso, pesquisas comprovam que os pais que participam ativamente das atividades escolares das crianças criam filhos mais dedicados e esforçados, e eles sentem que recebem mais atenção e apoio dos adultos.

Os ambientes familiar e escolar são parte constante do pequeno universo das crianças e, por isso, é imprescindível que pais e professores sistematizem um processo educacional conjunto. Se você é pai, vai precisar acompanhar as atividades realizadas no colégio, conversar com o professor e discutir as melhores formas de aprendizado dos filhos, baseado no perfil da criança. As atividades e brincadeiras feitas em casa podem e devem complementar a educação da escola, proporcionando um desenvolvimento infantil integral para o seu filho.

6. Considerações finais

As professoras pesquisadas representam uma parcela de um campo educacional brasileiro que é eminentemente formado por mulheres. São mulheres que ingressaram na vida docente por diversos motivos, alguns coincidentes, outros nem tanto, contudo são partícipes de uma mesma cultura, sendo constituintes e constituídas por ela. São seres sociais dotadas de emoção, desejos, sonhos e frustrações. Ao mesmo tempo são sujeitos de sua cultura.

Foram crianças e aprenderam a desempenhar o papel de pais com seus cuidadores; tornaram-se jovens e aprenderam a sê-lo de acordo com o que seu grupo sociocultural colocou como correto; tornaram-se professoras, sofrendo as manifestações e expressões do que a instituição formadora incutiu em seu imaginário.

Contudo, tal busca subjetiva necessita vir acompanhada de uma profunda reflexão acerca de sua postura pedagógica. Não basta amar o que faz se não souber o que fazer. Portanto, leituras acerca de teorias educacionais seguidas de discussões em grupo traduzem-se em um suporte importante quando se pretende trabalhar o conflito de papéis.

Assim como abordar problemas como baixos salários, falta de estrutura, jornada de trabalho, investimento, formação dentre outros fatores

que incidem na atuação das professoras de crianças pequenas, refletir sobre a historicidade deste espaço, suas representações e discursos, são igualmente importantes, uma vez que auxiliam tanto na compreensão do processo de construção identitária da educação infantil, quanto à inserção de seus atores (no caso as docentes), tendo como ponto central qualificar este nível de ensino, no sentido de entendê-lo como um espaço educativo, onde atuam profissionais e não tias ou a segunda mãe.

Tornar-se ciente sobre si, seu grupo social, sua historicidade e o trabalho docente são passos importantes para amenizar o conflito existente na função de professora, abrindo portas para uma atuação profissional onde a mulher saíria da posição de vítima frente a uma exigência socio-cultural e passaria a protagonista de sua história, revendo conceitos e questionando certezas. E então, de forma sistêmica, moldaria suas ações pautadas em escolhas refletidas, pontuando um limite claro: até aqui sou mãe; daqui para frente sou professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinqueado, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1988.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria. *Convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-17.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência da educação infantil. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 187-200.

GOULART, Ana Lúcia; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Florianópolis: UFSC, 1999.

KRAMER, Sonia. *Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. In: *Infância e educação infantil*. Campinas: Papi-rus, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: GOULART, Ana Lúcia; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Florianópolis: UFSC, 1999.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas. *Educação & Sociedade*, ano XVI, n. 51, 1995.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil em uma perspectiva sociocultural. In: _____. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999, p. 243-268.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: _____. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ALFABETIZAÇÃO FUNCIONA INFANTIL

Maria Lucia Mexias-Simon (CiFEFiL)
mmexiassimon@yahoo.com.br

RESUMO

Considerações sobre o processo de alfabetização sua efetividade; menção dos movimentos visando à alfabetização, seus sucessos e fracassos; diferença entre alfabetização e letramento; a alfabetização de adultos, sua importância social e individual e sua efetividade; o letramento do jovem na atualidade; escola concorrendo com os meios eletrônicos; vantagens e desvantagens dos meios eletrônicos; a formação do hábito de leitura na atualidade.

Palavras-chave: Letramento. Hábito de leitura. Ensino de língua portuguesa.

Diante de meio milhão de zeros em Redação, numa das últimas provas do ENEM, professores, pais, governantes, tornaram-se, no mínimo, preocupados. Apesar disso, o assunto não teve o destaque que deveria ter, diante de fatos mais explorados pela *mídia*, como corrupção etc.

No Brasil, nas últimas décadas, implantaram-se vários programas de alfabetização de adultos, nenhum bem sucedido, a saber:

Em 1947: Campanha de Educação de Adultos

Em 1961: Implantação pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) do Movimento de Educação de Base (MEB), com base na pedagogia de Paulo Freire, e apoio do Governo Federal, também de algumas agências estrangeiras. Centrava-se, principalmente, nas regiões Centro-oeste e Norte-Nordeste. Utilizavam-se emissoras radiofônicas católicas, tornando-se uma das primeiras experiências de educação à distância. Pretendia respeitar as peculiaridades de cada comunidade a ser atingida, valorizando a oralidade.

De 1947 a 1963: Transcurso paralelo da Campanha de Educação de Adultos, seguindo o modelo criado pelo Prof. Lourenço Filho, com base em método criado por Frank Charles Laubach. Prometia alfabetização em três meses. Oferecia, ainda, curso primário em dois períodos de sete meses, com capacitação profissional e cursos supletivos noturnos, apenas para adultos. Obteve pouco sucesso, sobretudo nas regiões rurais. A visão era de analfabetismo criado pelas condições sócio-históricas. A partir dessa visão, o processo educativo só teria êxito com a interferência

na estrutura social.

A partir de 1963, implantou-se o Plano Nacional de Alfabetização, instituído pelo Prof. Paulo Freire, em 1958, no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Contou com a adesão de diversos movimentos populares, como União Nacional de Estudantes, sindicatos e Igreja Católica. Foi extinto em 1964, com o golpe militar.

De 1967/1969 a 1971: Criação, após, intervenção da UNESCO, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ao longo dos anos, diversificaram-se os programas, com extensão para as quatro primeiras séries do primeiro grau. Visava à profissionalização, pretendendo lançar campanhas comunitárias tratando, por exemplo, da educação para a saúde e para o esporte. Os professores não necessitavam de formação especializada. Pretendia, ainda, estimular a continuidade da formação dos alunos. Tinha, como objetivos traçada ampliação de competência comunicativa, a transmissão do que foi aprendido, o desenvolvimento pessoal, o reconhecimento de direitos e deveres (do cidadão, não do Estado) e a integração na realidade sócio-econômica nacional.

O MOBRAL foi criado pelo governo autoritário para ofuscar experiências anteriores (mesmo servindo-se delas de forma distorcida). Elaboraram-se projetos para impedir o avanço das comunidades eclesiais de base.

Nos anos 80, com o fim da vigência do MOBRAL, procurou-se adotar mecanismos de criação e manutenção de hábitos de leitura (MOBRAL Cultural) elaborando-se, até mesmo, uma Bíblia em quadrinhos e livros de receitas e remédios caseiros. Na vigência do Mobral, houve queda de 33% para 8% de analfabetos, entre as pessoas entre 15 e 64 anos.

Posteriormente ao MOBRAL, houve outros projetos de alfabetização de adultos, a saber:

De 1985 a 1990: Fundação Educar, pertencente ao MEC:

De 1989 a 1993: Projeto MOVA; foi criado na gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação do Município de São Paulo e posteriormente adotado em parceria e crescente articulação com movimentos populares. Pretendia tratar, também da pós-alfabetização. Tal projeto foi adotado pelas prefeituras administradas pelo Partido dos Trabalhadores.

Em 1990: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; elaborado pelo Governo Collor e pertencente ao MEC. Foi extinto com o

impeachment de Collor, sem ter sido aplicado.

Em 1996: Programa Alfabetização Solidária: (1996 em diante).

Em 2004: Programa Brasil Alfabetizado; esse programa trata de supervisão e acompanhamento junto às instituições civis e secretarias de governos estaduais que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus projetos. Incorporou parte dos técnicos do MOBREAL. É coordenado pelo Ministério da Educação e atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos. Nesse programa, não é função do MEC executar os trabalhos de alfabetização em sala de aula.

Na década de 90, deu-se prioridade ao Ensino Fundamental de crianças, assim “se extinguirá toda a necessidade de alfabetizar e de atender a jovens e adultos. Ou seja, uma espécie de ‘vacina’ preventiva, para evitar o ‘mal do analfabetismo’”. (PAIVA *apud* SOARES). Ocorreria terceirização de tecnologias e práticas pedagógicas e de financiamento com o MEC financiando a metade do custo de cada aluno:

De acordo com o IBOPE, existe a seguinte situação entre as pessoas de 15 e 64 anos:
25% alfabetizadas
8% analfabetas
67% analfabetas funcionais

Assim, como dissemos, nenhum dos programas obteve sucesso. A leitura com compreensão e alguma fixação é uma prática a ser desenvolvida ao longo da existência. Como outras práticas, quando abandonada, ocorre regressão. Daí, o insucesso dos programas de alfabetização, que não inserem o alfabetizando no hábito de leitura, com poucas exceções. Tal fato ocorre também entre os jovens dos Ensinos Fundamental e Médio, onde se está substituindo a leitura dos conteúdos por práticas ditas mais modernas e dinâmicas. Lembremo-nos, também, de que “leitura” vai além de alfabetização. Inclui leitura de gráficos, mapas etc. Enfim, o chamado letramento vai muito além da alfabetização, mesmo porque existem línguas não alfabéticas. Outro fato, é que o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa, ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. “Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área.” Em razão disso, a educadora diz acreditar que é preciso oferecer

contexto de letramento para todo mundo. “Não adianta simplesmente ler quem não tem o que ler nem o que escrever”. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos. E no caso dos professores dos ciclos mais avançados do ensino fundamental, é importante cuidar do letramento em cada área específica.

A taxa de analfabetismo no Brasil vem decrescendo, sim, porém num ritmo muito lento. Por que isso acontece, se praticamente todas as crianças vão à escola? O mais intrigante é, nos testes aplicados às 1ª. e 2ª. séries, os resultados serem, pode-se dizer, bons. Isto é, a criança aprende a ler. O que acontece daí em diante? Os alunos leem os pontos de História, Geografia? Existem “pontos”? Copia-se o ponto? Memoriza-se o ponto? Tais práticas são tidas como antididáticas, monótonas, antiquadas, em favor de recursos tidos como mais dinâmicos. Lecionar exige mais que boa vontade e compaixão. É técnica a ser aprendida e adaptada ao estilo de cada professor devem ser consideradas; de um lado, fatores externos à própria disciplina Português (fatores de natureza social política, cultural), de outro lado, fatores internos à disciplina (fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua).

Perdendo-se o hábito de ler a matéria para redigir respostas, perde-se, quase completamente o hábito de leitura, o que em alguns ambientes é tido até como “estar à toa”. Às meninas manda-se ajudar nos serviços domésticos, aos meninos, jogar bola, tida a leitura como atividade não muito masculina. Assim, as escolas regulares vão produzindo egressos que mal sabem soletrar, não fazem concordância, não têm ortografia. Note-se nas redes sociais. Nunca se escreveu tanto e tão mal. A tal situação alia-se uma visão distorcida de ser a linguagem “comunicação” e que se deve valorizar o falar do aluno. Diz-se ir o aluno, adquirindo, aos poucos, a forma padrão, pela convivência no ambiente escolar. O modelo típico de ensino tradicional está na sala que tem na sua posição mais em evidência uma grande mesa a qual irá se sentar o professor. Diante dele, estão as carteiras, onde se sentarão os alunos, muitas vezes em um degrau mais baixo. O tablado que separa o professor do aluno na arquitetura do Ensino típico do século XIX tem muito a nos dizer a respeito do um sistema de ideias para o qual ele fornece uma base material bem definida: o professor é o grande detentor do conhecimento que deverá ser transmitido. Situa-se em um plano mais alto da sala, ou pelo menos, em um plano em mais evidência. Mais abaixo se situa a multidão de Alunos, pobres recipientes vazios de conhecimentos, que deverão ser preenchidos pelo

Professor com tudo aquilo que dos necessitam saber. (d'Assunção, J. passim) A partir dos anos 50, começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português.

Em outros contextos, que não o escolar, observa-se a falta de compreensão e fixação do que se lê, até pela emissão de opiniões contraditórias e a falta de vocabulário. (mulheres terão prioridade em cirurgia de fimose – cartaz em uma casa de saúde). Fatores externos trazem uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola. Vai-se exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado, como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização. Democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, São também os filhos dos trabalhadores. Nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores embora estes fossem, já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de Língua e de Literatura, mas também de Pedagogia e Didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. (SOARES – passim).

Quanto à alfabetização de adultos, o quadro, embora menos preocupante, é mais sombrio. O analfabeto com mais de 50 anos pode ser alfabetizado. Porém, pelas mesmas razões que os jovens, isto é, falta de prática, retorna à condição de analfabeto.

Além disso, os analfabetos adultos são cada vez mais velhos e, em grande número, passaram por estabelecimentos de ensino, de onde não trazem boas recordações. Temendo repetir o fracasso, frequentam o programa de alfabetização por poucos dias, chegando a haver turmas com dois, três alunos. Ao fim de algumas semanas, recebem um certificado, contam-se no censo como alfabetizados, o que não lhes modifica em nada a maneira de viver, salvo poucas exceções, como vimos no filme “Conduzindo miss Daisy”. Se com os jovens é difícil cobrar a leitura, muito mais de uma pessoa que já deu conta de, pelo menos, dois terços de sua vida sem leitura alguma. O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser peixeiro, vigia de prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exi-

gem alfabetização. É lamentável a existência de analfabetos, porém alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. “Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, e em dez anos desaparece o analfabetismo” (Ministro da Educação José Goldenberg, Jornal do Comércio, RJ. 12/10/1991 *apud* SOARES).

Portanto, extremamente preocupante é o jovem, egresso do segundo grau, sem habilidade de leitura e de escrita. Sim, há analfabetos matriculados em faculdades, fazendo baixar, cada vez mais, o nível dos cursos, sobretudo os cursos da Área de Ciências Humanas, tidos como fáceis, que exigem menos, sendo, por isso, os menos prestigiados, pelo menos no presente momento. A popularização dos cursos superiores, contribuiu para tal situação, assim como uma visão mercantilista de que só vale a pena “perder” tempo com conhecimentos que servem para ganhar dinheiro. Esquece-se de que a falta de um razoável conhecimento de humanidades (dito por alguns, inutilidades) é excludente, perpetuando um *status quo* indesejado pela família e pela sociedade. Que grupos sociais estão hoje demandando a profissão de professores de Português e, para isso, frequentam as salas de aula dos cursos de Letras? Que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? Que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os futuros professores e os futuros alunos desses professores pertencem? Um grave problema é que há pessoas que se preocupam com alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos. “De que adianta alfabetizar se os alunos não têm dinheiro para comprar um livro ou uma revista?” (*idem*). A escola, além de alfabetizar, precisa dar as condições necessárias para o letramento.

Por outro lado, que grupos sociais têm hoje acesso à escola fundamental e média, quem são esses para quem os professores que formamos ensinarão Português? Em outras palavras; quem são estes que devemos formar como professores de Português, e quem são esses a quem ensinarão eles a língua? E mais: que expectativas, interesses, objetivos tem a sociedade em relação à escola e ao Português que se deve ensinar e aprender nela? Em que estrutura de sistema educacional se insere a escola e o ensino da língua?

Quando um aluno vai a Internet para fazer um trabalho, e copia e cola integralmente o texto que está postado em alguma página da Web, sem sequer indagar os seus limites, ele não está se envolvendo em um processo de produção do conhecimento, está meramente concordando em

ser o pólo passivo do uma transmissão do conhecimento. Usar a Internet para copiar e colar informação é usar uma ferramenta moderna para reproduzir uma postura antiga, é sintonizar-se com os tempos pré-jurássicos em que o Professor passava o tempo inteiro do uma aula escrevendo no quadro-negro algo que queria transmitir, e os alunos copiam passivamente.

Usar a Internet para produzir conhecimento, e não para meramente aceitar a transmissão do conhecimento, é comparar informações de origens diversas, conectá-las, problematizá-las, utilizá-las como meio para produzir um novo texto. Produzir conhecimento é fazer algo com a informação, e não simplesmente transferi-la da tela do um computador para a folha do papel impresso através do um processo em que praticamente não ocorreu uma maior intervenção da inteligência e da criatividade. Não é a ferramenta que precisa ser moderna: as cabeças - dos alunos e professores é que têm de ser modernas. A aula passou a se assemelhar a jogos eletrônicos, como já se assemelhava a brincadeiras de programas de audiótório. Se não houver um telão, a aula não será boa. Quem leciona, já vinha observando que os alunos copiam do quadro negro, mas não copiam do telão. Modernamente, isso foi contornado: os alunos fotografam o telão. Pergunta-se: para quê? Irão, mais tarde, reler o que foi projetado? Qual a vantagem entre arquivar, precariamente, o conteúdo numa pequena tela de *smartphone*, e a recebê-lo em papel?

O termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistas, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Afinal, a professora defende que, para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura” (*Idem*).

O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da

leitura e da escrita. Há possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada e não ser letrada e vice-versa. “No Brasil as pessoas não leem. São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento.” (*Idem*). Fala-se aqui de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas. Há, em contra partida, aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. “Como no filme *Central do Brasil* – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. No universo infantil, há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas.”

Para os professores que trabalham com alfabetização, recomenda-se: Alfabetize letrando sem descuidar da especificidade do processo de alfabetização, especificidade é ensinar a criança e ela aprender. O aluno precisa entender a tecnologia da alfabetização. Há convenções que precisam ser ensinadas e aprendidas, trata-se de um sistema de convenções com bastante complexidade. O estudante (além de decodificar letras e palavras) precisa aprender toda uma tecnologia muito complicada: como segurar o lápis, escrever de cima pra baixo e da esquerda para a direita; escrever numa linha horizontal, sem subir ou descer. São convenções que os adultos letrados acham óbvias, mas que são difíceis para as crianças.

Não há, entre nós, a noção de que o estudo regular é um processo, que começa na pré-escola e só termina com a morte.

Os cursos superiores deverão, por um lado, esforçar-se em recuperar seu prestígio e, por outro lado, conscientizar-se de que, sem alunos bem formados nos cursos Fundamental e Médio não conseguirão realizar um trabalho a contento. Por que é tão importante saber ler e escrever? Porque esse é um direito de todo cidadão. Só assim ele poderá exercer seu papel social. É uma questão de dignidade e de oportunidade. Um país alfabetizado cria mais possibilidades para o desenvolvimento. E mais que tudo isso, um país alfabetizado é um país mais justo e humano.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. (...) Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a ser-

viço da humanidade, dos seres humanos em geral; (...) de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (...) Entendemos então facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (PAULO FREIRE)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. O Ensino – “Modelos-limites”. Comunicação apresentada na XV Semana do Filosofia. Universidade Severino Sombra.

CASTRO, Claudio de Moura. Analfabetismo e hipocrisi”. In: *Veja*. de 30/08/17. p. 87

IOSCHPE, Gustavo. O ensino superior do futuro. In: *Veja*. de 22/02/12. P. 78-79

SOARES, Magda. *Atas de Congresso Nacional ABRALIN*. Edição 25.

**AS FONTES DO *DE GESTIS MENDI DE SAA* E O TRABALHO
FILOLÓGICO DE ARMANDO CARDOSO**

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Em nossa apresentação, debateremos o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso com as obras de São José de Anchieta (1534-1597), tendo como objetivo específico analisar o trabalho de edição crítica da obra novilatina de José de Anchieta. Debateremos o método filológico empregado por Armando Cardoso, seu levantamento de fontes, trabalho crítico e tradução dos poemas escritos em latim por José de Anchieta, em suas diversas publicações ao longo de décadas. Uma das questões a ser observada é relativa às fontes empregadas nas sucessivas edições do poema *De Gestis Mendi de Saa*, poema épico e histórico sobre Mem de Sá, que ocupa lugar de relevo na produção anchietana. Debateremos, além destas questões descritivas e analíticas, a atuação de Armando Cardoso como filólogo e a sua inserção na historiografia da linguística no Brasil, como referência nos estudos anchietanos.

Palavras-chave: Anchieta. Estudos anchietanos. Historiografia da linguística.

1. Introdução: as ideias linguísticas no Brasil quinhentista

O *corpus* anchietano está inserido no seu contexto de produção e primeira recepção, o Brasil quinhentista. A fim de iniciarmos considerações teórico-metodológicas sobre as possibilidades de abordagem de sua obra, e o trabalho moderno de reedição de Armando Cardoso no século XX, devemos ponderar sobre quais são as possibilidades de descrição do contexto linguístico em que se insere a produção textual anchietana, e o trabalho filológico de Armando Cardoso, principal editor de José de Anchieta, modernamente (MOUTINHO, 1999, p. 18). Por terem sido os textos de José de Anchieta produzidos em data recuada historicamente, a abordagem pela historiografia da linguística, ou o aporte de análise histórica das ideias linguísticas, com seu aparato teórico, pode situar uma análise linguística contemporânea do *corpus* anchietano.

Entretanto, pelo fato de o século XVI nas Américas caracterizar-se por ser uma época centrada no contato linguístico, entre comunidades linguísticas autóctones e aquelas que cruzaram o Atlântico, há uma possibilidade de descrição teórico-metodológica, pelo viés da ecolinguística, para uma análise da América portuguesa em seu período inicial e uma forma de se compreender os documentos coevos supervenientes, contex-

to da obra de José de Anchieta¹. Por fim, uma análise linguística da abordagem filológica do trabalho de Armando Cardoso, no trato com manuscritos e edições oriundas das tipografias renascentistas e outras fontes tardias, que compõem o *corpus* anchietano, é o método pelo qual podemos evidenciar e analisar questões de interpretação das obras de José de Anchieta em sua recepção contemporânea². Portanto, uma análise interdisciplinar é necessária para situar as obras de José de Anchieta nos estudos de linguagem contemporâneos e interpretá-las a fim de revelar as ideias linguísticas que estiveram presentes no período colonial do Brasil quinhentista.

As ideias linguísticas que circularam no Brasil quinhentista referiam-se, sobretudo, às tentativas de contato linguístico para o estabelecimento da colônia na América portuguesa. No século XVI, ainda que a expansão da colônia tenha se limitado ao território litorâneo, sucessivas tentativas de aproximação entre os povos envolvidos no processo marcarão o multiculturalismo inicial do Brasil, marca identitária esta que perdurou na época do Império independente, sendo contínua até os dias atuais. Para descrevermos a comunidade linguística que formava o Brasil quinhentista, um complexo ecossistema linguístico, devemos considerar alguns fatores de análise demográfica e de estimativas, através de documentos coevos, que representam os momentos iniciais de colonização e nos permitem ter uma visão parcial desta realidade.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) organizou uma obra intitulada: *Brasil: 500 anos de povoamento*, em que apresenta uma visão oficial do povoamento desde o início oficial do processo de colonização no Brasil. Os dados demográficos estimados dão uma ideia

¹ Tendo em consideração as especificidades de obras do Brasil quinhentista, somente uma abordagem interdisciplinar é capaz de situá-las em parâmetros de análise linguística contemporânea. Teorias do contato linguístico, como a Ecolinguística, auxiliam na análise e interpretação destes escritos, já a metodologia da filologia românica auxilia no trato com manuscritos e edições coevas e, por fim, a abordagem pela historiografia da linguística permite traçar a recepção destes documentos por linguistas e filólogos no Brasil, que resgataram e comentaram estes textos fundamentais, esse edifício de concepções teórico-metodológicas permite uma releitura contemporânea e análise das obras do Brasil quinhentista.

² A recepção da obra de José de Anchieta é um capítulo interessante do desenvolvimento da filologia e da crítica textual no Brasil, envolvendo esforços de documentação desde a época de sua morte, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ainda na época do Império, posteriormente em publicações da Academia Brasileira de Letras e nas obras de Armando Cardoso, que, por fim, buscou editar suas obras completas.

do que seria esta comunidade linguística inicial, o ecossistema linguístico do Brasil quinhentista. A população total da colônia variou de cerca de 15.000 indivíduos em 1550 para cerca de 100.000 indivíduos em 1600 (IBGE, 2000, p. 221), enquanto a população indígena total na época, no território do atual Brasil, foi estimada em cerca de 2.431.000 indivíduos de diversos grupos étnicos, distribuídos por todo o território (IBGE, 2000, p. 222). Inicialmente, a colônia estava organizada em núcleos litorâneos. Já a população africana, que desembarcou no Brasil e foi escravizada na colônia, pelo tráfico humano transatlântico, é estimada em cerca de 10.000 indivíduos entre 1531 e 1575 e cerca de 40.000 indivíduos, entre 1576 e 1600, totalizando cerca de 50.000 indivíduos em todo o século XVI (IBGE, 2000, p. 223). Os povos indígenas que integravam a colônia habitavam as missões religiosas, sobretudo as jesuíticas, a partir da segunda metade do século, enquanto a população branca e mestiça habitava as vilas, já a população negra escravizada era levada às senzalas dos engenhos, até que fundassem os primeiros quilombos, ainda no século XVI, como resistência ao regime escravocrata. Nesta comunidade linguística complexa, que é o ecossistema linguístico da colônia tropical da América portuguesa, o Brasil quinhentista, se desenvolveu a obra de José de Anchieta.

2. População brasileira no século XVI

Ano de estimativa	População estimada
1550	15.000
1576	17.100
1583	57.000 (25.000 brancos, 18.000 índios, 14.000 negros)
1600	100.000 (30.000 brancos, 70.000 índios e negros)

Tabela 1. Estimativa de população do Brasil quinhentista (IBGE, 2000, p. 221)

As ideias linguísticas no Brasil quinhentista referem-se sobretudo ao período inicial de colonização da América portuguesa e sua inserção nos domínios ultramarinos do reino absolutista de Portugal até a União Ibérica, entre 1580 e 1640, quando o controle territorial das colônias portuguesas passa da dinastia de Avis para os Habsburgos, ou Casa da Áustria, da Espanha, no final do século XVI (AGUILAR, 2002, p. 56). Dessa forma, dois elementos norteadores podem servir como elemento neste debate sobre as ideias linguísticas no Brasil quinhentista: a multiculturalidade, sob a égide do colonialismo quinhentista, e uma política de contato linguístico, que se desenvolvia inicialmente de forma empírica e, posteriormente, após institucionalização especializada pelas universidades

renascentistas e pela organização da educação humanística, passou a operar oficialmente como política de ocupação territorial e missionária.

Para a descrição e análise da influência das ideias linguísticas no período inicial da imigração e colonização, de que resultou a origem do Brasil, é necessário investigar os registros documentais da época em busca de se compreender principalmente a vida cotidiana e o contato entre os povos autóctones e os povos que imigraram pelo Atlântico, vindos tanto da Europa ocidental quanto da África costeira, dessa forma, logrando construir um discurso historiográfico além daquele que apenas ressalta os conflitos iniciais, para se compreender como a colônia se estabeleceu e posteriormente se expandiu. Assim, para se evitar uma visão reducionista, em que indígenas, europeus e africanos formassem apenas classes antagônicas e complementares, é interessante analisar os grupos de indivíduos, as comunidades, em suas identidades específicas, em uma perspectiva baseada no contato linguístico que originou alianças, antagonismos e contribuiu para a formação da América portuguesa. Ainda que o projeto colonial fosse único, sua execução se deu em ações independentes, envolvendo atores diversos e gerações sucessivas em redes de contatos e trocas culturais.

A disputa interna entre tribos e etnias indígenas em guerras constantes, pela ocupação da terra litorânea, desde a migração tupi, a rivalidade bélica e técnica entre reinos europeus pelo controle de rotas marítimas, os conflitos na África entre grupamentos islâmicos e tribais pela hegemonia territorial são fatores que demonstram ser inviável a construção de uma narrativa linear sobre a colonização do Brasil e dos atores envolvidos no processo. Não havia coesão entre indígenas, europeus e africanos no século XVI, a ponto de se pensar em uma concepção de nacionalismo ou uma ampla aliança. Ao mesmo tempo, para o olhar do século XXI, as maiores atrocidades da sociedade da época seriam o tráfico humano transatlântico, principalmente a diáspora africana, a escravidão, também a antropofagia indígena, esta largamente registrada em documentos da época, os métodos de tortura e execução, herança do período romano e medieval, empregados em disputas ideológicas e religiosas, pelos diversos grupamentos europeus. Outro fator relevante sobre questões demográficas na ocupação das Américas teria sido o contato dos povos indígenas autóctones com uma série de doenças da Europa, da África e da Ásia, desenvolvidas no contato milenar entre os velhos continentes, doenças estas que depauperaram populações indígenas inteiras em larga escala, como armas biológicas invisíveis, sendo equivalentes à peste bu-

bônica europeia medieval, agora no continente recém-batizado de América. Este fator, acrescido da escravidão compulsória, teria sido o principal responsável pelo despovoamento indígena do continente, tanto do México Asteca, quanto do Peru Inca, também do território do Brasil:

Conforme o antropólogo William Denevan, estima-se 50-60 milhões de pessoas viviam na América antes da chegada dos europeus. Até 1700, uma profusão de doenças introduzidas pelos europeus e seus animais reduziu esse número em 85-90%, para 6-7 milhões sobreviventes. O historiador ambiental Alfred Crosby chamou essa grande aniquilação de pandemia do solo virgem, pois os povos nativos não tinham imunidade às doenças introduzidas, que desembarcaram no que Crosby qualificou de “solo virgem.

A lista de doenças introduzidas abrange quase tudo que a medicina moderna conhece: varíola, gripe suína, sarampo, tuberculose, coqueluche, antraz, brucelose, leptospirose e malária. Algumas doenças eram portadas pelos animais que os europeus traziam consigo, outras pelas pessoas em si, que originalmente as haviam contraído de seus animais. Os hospedeiros mais prolíficos de doenças eram os porcos, trazidos às Américas como fonte de alimento nos navios.

As evidências genéticas sugerem que os primeiros americanos tinham pouca imunidade a doenças porque seus ancestrais haviam vindo de regiões remotas do que hoje é a Sibéria (locais isolados das culturas mais afetadas por doenças nas partes mais quentes e úmidas da Eurásia meridional). Outra razão para a falta de imunidade entre os primeiros americanos era a ausência de pecuária, que acarreta muitas doenças que podem passar para os humanos. Os únicos animais domesticados nas Américas eram lhamas e alpacas, nas montanhas da América do Sul, onde as temperaturas frias tendem a conter as doenças. (RUDDIMAN, 2015, p. 320)

Mesmo em uma sociedade com tão grandes dificuldades e carente de recursos tecnológicos, a ocupação territorial da América portuguesa foi bem-sucedida, tendo se desenvolvido uma civilização tropical incipiente, o Brasil, como colônia do vasto império ultramarino português, cujo principal aspecto seria o multiculturalismo inicial. Para o desenvolvimento da colônia, o contato linguístico seria fator central de desenvolvimento, tanto das atividades cotidianas, quanto de fortificação das vilas e missões indígenas. Dessa forma, devemos notar que não ocorrera uma linearidade neste desenvolvimento, havendo, ao contrário, registros de grandes descontinuidades, processos interrompidos e retomadas na tentativa de colonização, até que, por fim, como se por vida própria, em uma estreita faixa litorânea da América portuguesa, com uma comunidade linguística heterogênea, passasse a ver a si mesma como Brasil.

O marco zero na política de contato linguístico e a primeira tentativa oficial e registrada de contato no Brasil quinhentista estão descritos

na *Carta de Caminha*. A frota de Pedro Álvares Cabral, que contava com intérpretes, como Gaspar da Gama, e religiosos como o franciscano Frei Henrique de Coimbra, em sua breve passagem nas Terras de Vera Cruz, registrada pelo escrivão Caminha, estabeleceu um padrão de tentativa de contato com os povos indígenas empírico que não seria inicialmente bem-sucedido, na *Carta de Caminha* há também a alusão de que o “barulho das ondas” teria impedido o contato linguístico:

No maravilhoso texto da certidão de nascimento da terra do Brasil, Pero Vaz de Carninha afirma que ninguém era capaz de compreender a língua dos dois primeiros indígenas que subiram a bordo da nau capitânia. A língua hebraica e o árabe, dos intérpretes a bordo da expedição, não lhes foram de valia alguma. E eram pelo menos dois intérpretes, Gaspar de Lemos e o mestre João, também autor de uma pequena carta sobre o descobrimento do Brasil. O hebraico de nada valeu, nem o português, nem o latim e o grego dos frades e clérigos.

Em face da impossibilidade de um mínimo de diálogo, segundo o relato de Caminha, os portugueses mostraram aos índios alguns elementos da biodiversidade portuguesa, para ver suas reações. Como Deus fez desfilar os animais diante de Adão para ver suas reações ao nomeá-los, os portugueses apresentaram aos índios os animais presentes nas caravelas: papagaios, galinhas, carneiros... Diante do papagaio do capitão, não manifestaram surpresa alguma. Seguraram a ave com a mão. Indicaram haver muitas parecidas em suas terras. E papagaios não faltavam. A ponto de o Brasil ser apontado nos relatos de informantes italianos do século XVI como a terra dos papagaios. Um carneiro não despertou a atenção dos indígenas, mas uma galinha (possivelmente cacarejando e debatendo-se) assustou-os a ponto de fugirem desse estranho animal. (MIRANDA, 2004, p. 91)

Realmente, um oceano de mudanças e transformações linguísticas separava há milênios estes povos. Outra estratégia, a de deixar degredados e até a chegada repentina de naufragos às aldeias indígenas, teria resultados diversos, como ocorre com João Ramalho em São Vicente e o Caramuru na Bahia. Vejamos uma síntese em série de alguns momentos notáveis no século XVI, quanto à política de contato linguístico. Enumeramos fatos relacionados a uma história das ideias linguísticas para a compreensão da América portuguesa no século XVI, o Brasil quinhentista:

1500- 1600: série de navegações costeiras, para registro cartográfico, cujo padrão segue o da frota de Pedro Álvares Cabral, com o uso de “línguas” e intérpretes, como Gaspar da Gama, e a participação de religiosos como Frei Henrique de Coimbra, aos quais se acrescem especialistas em astronomia e cartografia, como Mestre João. Além da *Carta de Caminha*, há outros relatos desta viagem como a *Carta de Mestre João* e a *Relação do Piloto Anônimo*. Acrescem-se a estes relatos, por exemplo, outras navegações como a de Vespucci, relatada na *Novus Mundus*, a circum-navegação de Fernão de Magalhães, entre outras, que tiveram por objetivo mapear a costa das Amé-

cas e do Brasil, cujos registros cartográficos se encontram aglutinados na obra de Juan de La Cosa em 1500, *Planisfério de Cantino* de 1502, *Esmeraldo de situ Orbis* de 1508, *Atlas Lopo Homem-Reineis* de 1519 e *Roteiro do Brasil* de Luiz Teixeira de 1586. A viagem de Vespucci em 1503 ao Brasil redundou na fundação da feitoria de Cabo Frio em 1504, em terras do povo tupinambá, que depois cairia nas mãos de corsários franceses (MARINHA DO BRASIL, 2018).

- 1530- 1532:** Expedição do navegador e militar Martim Afonso de Souza às Américas, que culmina com a fundação da vila de São Vicente, tendo auxílio de João Ramalho e do chefe indígena Tibiriçá. A obra *Diário da navegação da armada que foi à terra do Brasil* de Pero Lopes de Souza é o principal registro desta época. A primeira aliança luso-tupi, entre portugueses e indígenas, em São Vicente, permitiria, efetivamente, o início do processo de colonização do Brasil, posteriormente o projeto das capitânias hereditárias e a percepção da necessidade de expulsão dos franceses, que contrabandavam pau-brasil na costa. Nesta época os portugueses haviam apenas fixado feitorias no Brasil, para extração de pau-brasil (SOUZA, 1839).
- 1533:** Registro de entrada dos primeiros africanos no Brasil, quando Pero de Gois, solicita 17 escravos para a fundação de um engenho de açúcar (PETRONE, 1995, p. 23).
- 1534:** Estabelecimento das capitânias hereditárias, para tentativa de colonização do território da colônia. Os principais registros das capitânias hereditárias são as obras *Tratado da Província do Brasil* e *Tratado da Terra do Brasil*, de Pero de Magalhães Gândavo, editadas em conjunto na *História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*, publicada em 1576 em Lisboa, a obra *Tratado descritivo do Brasil* de 1587, escrita por Gabriel Soares de Souza e a *História do Brasil*, de Frei Vicente do Salvador, publicada em 1627, mas que descreve eventos e fatos do século XVI (SILVA, 2014, p. 12 e seguintes).
- 1538-1548:** Missão franciscana *Mbicaça*, a primeira missão indígena no Brasil, entre povoados carijós, em Laguna no atual território de Santa Catarina. A missão foi destruída pela ação de caçadores de escravos indígenas.
- 1548:** Governo-geral em Salvador. O povoamento só se tornou possível após o estabelecimento de alianças com indígenas da região, o que está registrado na história de Camuru, desde as primeiras décadas do século XVI.
- 1549:** Segunda viagem de Hans Staden ao Brasil, que foi capturado por indígenas, cujo relato se encontra na obra escrita em alemão *Duas Viagens ao Brasil*, publicada em 1557. Ano de chegada dos jesuítas ao Brasil e início das missões jesuíticas, de fundação dos colégios e escolas jesuítas no Brasil.
- 1551:** Fundação do Bispado do Brasil.
- 1554:** Os jesuítas fundam seu segundo colégio, que dá origem posteriormente a São Paulo.
- 1554- 1567:** Confederação dos Tamoios entre indígenas tupinambás, goitacazes e aimorés, entre outros, liderada por Cunhambebe, em sua fase derradeira. Nóbrega e Anchieta ficaram reféns dos indígenas confederados. A obra de *De Beata Virgine Dei Matre Maria*, de José de Anchieta, foi escrita neste contexto.
- 1555- 1567:** Tentativa de colonização francesa no Brasil, do Rio de Janeiro a Cabo Frio, com o estabelecimento da França Antártica, em aliança com indígenas tupinambás. Na tentativa francesa de fundar uma colônia, financiada por Gaspar de Coligny, ha-

via calvinistas e católicos. As obras de Jean de Léry e André Thévet registram o episódio.

1555- 1673: Guerra dos Aimorés, que impediu a colonização de trechos de Bahia e Espírito Santo.

1572- 1577: Divisão do Brasil em dois estados, ao norte com a capital em Salvador, ao Sul, com o Rio de Janeiro, a administração é reunificada em seguida.

1573: Primeiro quilombo registrado no Brasil.

1580: União Ibérica, sob a Casa da Áustria.

1586- 1599: Guerra dos potiguaras, para a colonização da Paraíba.

1595: Captura do Recife por piratas ingleses.

1597: Morte de São José de Anchieta, no Espírito Santo.

Para o estabelecimento de vilas e cidades, no desenvolvimento das capitânicas, foram necessárias alianças entre portugueses e indígenas tupi, sobretudo para se opor à aliança entre franceses e tupinambás no século XVI. Em Salvador, Diogo Álvares Correia, o náufrago que se tornaria Caramuru, foi um dos responsáveis pelo estabelecimento da colônia e das alianças na região. Em São Vicente, João Ramalho e o chefe indígena Tibiriçá em sua aliança permitiram a criação da colônia, já no Rio de Janeiro, o chefe indígena dos temiminós, Arariboia, auxiliou Estácio de Sá e os portugueses nos combates contra franceses e os tupinambás, para a fundação do Rio de Janeiro em 1565. Em Pernambuco e na Paraíba, Piragibe, cacique dos tabajaras auxiliou a colonização portuguesa. Dessa forma, podemos evidenciar que o projeto de colonização no século XVI não foi exclusivamente uma transferência populacional europeia aos trópicos, antes foi um projeto de civilização construído por alianças locais. Da mesma maneira que os europeus dominavam as rotas marítimas no oceano Atlântico, os indígenas tupis dominavam as rotas terrestres na mata Atlântica, e apenas de uma aliança luso-tupi costeira a colônia poderia se desenvolver, graças a caciques como Tibiriçá, Arariboia, Piragibe e os que acolheram Caramuru.

Havia, então, em fins do século XVI, cerca de 14 vilas e três cidades no Brasil quinhentista, também feitorias e fortificações, além de igrejas, mosteiros e conventos de ordens religiosas diversas, a que se somam missões indígenas, escolas e colégios jesuíticos. Em relação às atividades econômicas, havia fazendas, engenhos e lavouras. De certa forma, pode-se afirmar que o Brasil quinhentista se integrava culturalmente aos reinos absolutistas europeus pelas navegações ao longo do século, e que, em fins do século XVI, já apresentava estabilidade:

Além da ação missionária da Societas Iesu no Brasil do século XVI, cuja ordem pontífice fora fundada no ano de 1534, com finalidade de levar o cristianismo aos confins do globo, outras ordens participaram do projeto de colonização da América Portuguesa, como os Franciscanos. Estes empreenderam uma missão no litoral de Santa Catarina, na localidade de Laguna, conhecida por *Mbiaça*, entre 1538 e 1548, com povoados carijós (COSTA, 2011, p. 1-2), a *Ordo Fratrum Minorum* ergueu conventos em Recife e Olinda em 1585, em Igarauçu em 1588, na Paraíba em 1589, e em Vitória em 1591. Já os Beneditinos ergueram mosteiros em Salvador em 1582, no Rio de Janeiro em 1590, tendo chegado a São Paulo em 1598. Os Carmelitas, por sua vez, ergueram conventos em Olinda em 1583, em Salvador em 1586, em Santos em 1589, no Rio de Janeiro em 1590, em Angra dos Reis em 1593, em São Paulo em 1594, o que marcava outro aspecto multicultural do projeto missionário. (KAL-TNER, 2016, p. 51)

Acresce-se a essa informação um mosteiro beneditino fundado em Olinda, cuja obra foi iniciada em 1599. A política missionária visava aprofundar o vínculo entre indígenas e europeus, o que evitaria conflitos e a predominância de uma militarização da colônia, logo o processo de ocupação territorial permitiria o surgimento de instituições mais complexas do que as feitorias iniciais, o que levaria a colônia a integrar-se culturalmente aos outros continentes, ainda que sob o viés do colonialismo:

O padre Manuel da Nóbrega, conhecido como o grande defensor dos índios, em suas décadas à frente dos jesuítas no Brasil, teve papel ativo no processo de colonização e catequização dos índios. Coube a ele colaborar ativamente na fundação da aldeia de Piratininga (1553), que tornar-se posteriormente a cidade de São Paulo, no Colégio de São Paulo (1554) e na cidade do Rio de Janeiro (1565). Entretanto, a maior contribuição ocorreu na área educacional, sendo sua contribuição ainda maior, pois sob seu comando foram fundadas cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). (SHIGUNOV NETO, 2008, p. 177)

As três cidades fundadas no Brasil quinhentista foram Salvador da Bahia de Todos os Santos, em 1549, São Sebastião do Rio de Janeiro em 1565 e Filipeia de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa, na Paraíba, em 1585. Além destas três cidades, havia cerca de 14 vilas, como descritas em tabela a seguir:

Nordeste	
1536	Vila de Igarauçu, em Pernambuco
1537	Vila de Olinda, em Pernambuco
1599	Vila de Natal, no Rio Grande do Norte
Leste	
1535	Vila de Porto Seguro, na Bahia
1536	Vila de São Jorge dos Ilhéus, em Ilhéus

1536	Vila de Santa Cruz, em Santa Cruz Cabralia
1551	Vila do Espírito Santo, no Espírito Santo
1551	Vila de Nossa Senhora da Vitória, em Vitória
1590	Vila de São Cristóvão, em Sergipe
Sul	
1532	Vila de São Vicente, em São Paulo
1545	Vila de Santos, em Santos
1558	Vila de São Paulo de Piratininga, em São Paulo
1561	Vila de Nossa Senhora da Conceição de Itanhaém, em Itanhaém
1600	Vila de São João Batista da Cananeia, em São Paulo

Tabela 2. Vilas do Brasil quinhentista (AZEVEDO, 1992, p. 29)

3. As fontes do DGMS

As obras de São José de Anchieta (1534-1597) representam diversos aspectos do Brasil quinhentista. É lugar-comum sempre notar que sua obra foi escrita em quatro línguas: português, espanhol, tupi e latim, sendo este um dos traços que marcam o processo de contato linguístico e intercultural da colônia. O principal editor da obra de José de Anchieta foi o filólogo e linguista Pe. Armando Cardoso, que ao longo de décadas publicou pesquisas pioneiras, em busca de editar os *Monumenta Anchieta-na*, as obras completas de José de Anchieta, em um trabalho filológico complexo.

Dos volumes que compõem os *Monumenta Anchieta-na*, o poema *epicum De Gestis Mendi de Saa* escrito em latim renascentista se destaca por ser a primeira obra editada por Armando Cardoso, também por ter sido o primeiro texto literário das Américas a ser publicado em livro, em Coimbra no ano de 1563, sendo uma epopeia anterior a *Os Lusíadas* de Camões. Armando Cardoso editou o *De Gestis Mendi de Saa*, a partir de duas fontes textuais: a *editio princeps* de 1563 e o *Manuscrito de Algorta*, fonte mais tardia. (ANCHIETA, 1970)

Armando Cardoso publicou em 1958 uma edição do poema *De Gestis Mendi de Saa* baseada na sua única fonte conhecida até então, o *Manuscrito de Algorta*, apenas em 1970, seria publicada uma segunda edição, já com o cotejo entre as duas fontes conhecidas da obra: a *editio princeps* de 1563, publicada em Coimbra e o *Manuscrito de Algorta*, sendo esta edição de Armando Cardoso o trabalho filológico e linguístico mais completo sobre o poema anchietano.

**Um excerto do poema, pela editio princeps de 1563
(ANCHIETA, 1997): versos 203-240**

<i>Mens eadem sanctis Rectorem auertere caeptis, Et tentare virum, si possint forte precando, Aut obtestando, quod menti insederat altae,</i>	205
<i>Consilium mutare, adeunt sermones omnes Instructi pariter Praetorem, ac talia fantur: “Magne gubernator, cui felicissimus orae Australis rex Ioannes commisit habenas Numinis aeterni auspicio, tibi tradita nostri Cura fuit, cunctos tranquilla ut pace gubernes, Invigilesque omni communi ex parte saluti, Turbine composito bellorum: qualia iura, Quasue paras leges crudeli imponere genti? Bella vetas Indis? Qua tandem pace fruemur Assiduo inter se certent nisi Marte, cruentos Explentes animos? Quanam ratione quod optas Posse putas fieri? Carnes dediscat amare Barbarus humanas? Laniatur uiuere tigres Desinat, aut uitulos saeui lacerare leones,</i>	210 215 220
<i>Innocuasue lupi pecudes? Prius aequare in alto Desierit vastum balena replere barathrum Piscibus, in vácuo timidas prius aere nisus Cesset aues raptare audax, leopresque volatu Tollere, summa petens pedibus louis armiger uncis, Quam gens humanas Brasillica mandere carnes. Ergo age quid tentes, cauta circumspice mente, Ne prohibe pugnis sese, belloque lacesant Mutuo, et hostiles immani funere carnes</i>	225
<i>Discerpant, assent, corrodant more paterno Morsibus assuetis, celebrent solemnia auorum Festa sine, immites ne in nos conuertere tentent Forte manus, penitusque feras crudelibus iras Exercere velint bellis, nosque ense trucidant, Vxores, natosque et multis cladibus urbem Incestent, tu tantorum, tu causa malorum, Perpetuaeque reus noxae, fusique cruoris Debitor unus eris, praedicimus ecce monentes, Indorum mores edocti ex tempore longo, Naturam gentis qui iam bene nouimus huius”</i>	230 235 240

Tradução

A mesma mentalidade em afastar o dirigente de seus sagrados afazeres,
Caso pudessem, por acaso, tentar o homem por imprecacões
Ou por objeções, pelo fato de que assentara no fundo da alma 205
Mudar suas resoluções. Todos se reúnem em suas falas,
Instruídos, igualmente, quanto ao governador e lhe falam tais palavras:

“Grande governador-geral, a quem o felicíssimo rei D. João III enviou para o comando do território do Sul, Com o auspício da eterna divindade, a ti foi oferecido	210
O cuidado de nós, para que nos governe reunidos em tranquila paz, E descansados, de toda parte, em comum segurança, Acalmada a tempestade das guerras. Quais direitos, Quais leis preparas, para impor à cruel gente?	215
Vetas as guerras aos índios? Então, fruimos de qual paz, Senão quando, com assídua guerra, entre si, eles combatam, externando Ânimos sangrentos? Por qual razão, pois, acreditas Poder, o que julgas, ser feito? Deixaria de amar carnes Humanas, o bárbaro? O tigre deixaria de viver	220
Sem o corpo dilacerado, ou os selvagens leões de lacerar novilhos, Ou os lobos, rebanhos inocentes? Antes, no alto-mar, Pararia a baleia de encher seu vasto bátrio Com peixes, antes a águia do mar no céu vazio cessaria De raptar aves, audaz; ou a águia de Júpiter, armada	225
Com suas garras, de capturar lebres em voo, buscando as alturas, Do que o povo do Brasil deixar de se alimentar de carnes humanas! Logo, age, observa o que tentas com a mente cautelosa: Não proibas que se destruam em combates e pela guerra Mútua, e estraçalhando as carnes dos inimigos em funeral	230
Terrível as assem, e corroam no costume paterno Com acostumadas mordidas; não deixes que celebrem as solenidades Dos antepassados sem festa, para que não tentem voltar-se contra nós furiosos Seus braços, porém; e queiram, internamente, direcionar sua feroz ira Em guerras sangrentas, e nos trucidem, esposas e filhos, pela espada	235
E manchem a nossa cidade com muitas calamidades Tu serás o único devedor e causa de tão grandes males, Réu, também, desta ruína perpétua, e do sangue derramado. Eis que, aconselhando o avisamos, nós conhecedores Dos costumes dos índios de longo tempo, Nós que já conhecemos bem a natureza desta gente”.	240

4. *Comentários*

Trata-se este excerto de um comunicado que os colonos europeus dão ao governador-geral Mem de Sá sobre a sua decisão de estender a legislação vigente na colônia da América portuguesa aos povos indígenas, garantindo-lhes direitos. A legislação portuguesa na época era baseada nas *Ordenações Manuelinas*. O discurso é um contraditório da população europeia à decisão do governador-geral e demonstra como os colonos agiram em relação à assimilação administrativa dos povos indígenas no estabelecimento inicial do Brasil quinhentista. Os argumentos centrais do discurso são as constantes guerras e antropofagia, como traços conflitantes entre colonos europeus e os povos indígenas naquela geração do sécu-

lo XVI que José de Anchieta descreve na Bahia.

Posteriormente, Mem de Sá, que não aceitaria a sugestão dos colonos, fundaria vilas, igrejas e auxiliaria a fundação das missões jesuíticas, surgindo uma sociedade colonial em que os indígenas que não integrassem o projeto colonial continuariam vivendo em suas aldeias tribais, até que o projeto colonial os atingisse. Já os indígenas cristianizados viveriam paralelamente em missões, separados dos colonos europeus, estes, por sua vez, em vilas e cidades, estando também apartados das fazendas e dos engenhos, em que predominava a população escrava, inicialmente indígena. Já a população africana escravizada viveria em senzalas, enquanto aqueles que conseguissem a liberdade pela fuga viveriam nos quilombos. Apenas a população miscigenada teria um trânsito livre entre esses espaços, que começavam a ser etnicamente delimitados.

As atividades cotidianas eram relacionadas sobretudo à subsistência, e o único empreendimento rentável que justificava a colonização eram inicialmente a coleta de pau-brasil em feitorias e o cultivo da cana-de-açúcar, após as primeiras décadas, a que se acresceriam produtos como tabaco, couro, entre outros, posteriormente. Enquanto as atividades econômicas se desenvolviam com maior produtividade no Nordeste, as vilas e cidades do Sul amargavam uma vida extremamente simples, no limiar da miséria, causada por doenças, fome e constantes conflitos.

5. Conclusão

Para uns, na época, o Brasil era um novo reino, para outros uma nova tribo, para uns era o cativo vitalício, para outros, terras de novos quilombos, para uns a oportunidade de navegar, enriquecer, saquear, para outros significava novas terras para plantio, lugar para renovar a fé. De qualquer forma, porém, a única certeza que havia sobre o Brasil quinhentista era a de que o que estava surgindo na América portuguesa era um novo mundo, uma nova sociedade, integrada ao velho mundo, como uma província, a última de suas fronteiras, antes de o mundo ser reconhecido como um globo, *orbis terrarum*, algo finito.

As memórias escritas desta época só chegam aos dias atuais como vestígios, apenas pela perspectiva dos letrados, cujos textos se conservaram, e os escassos resquícios arqueológicos, que nos permitem tecer considerações sobre esta época. No mais, a própria sociedade brasileira resguarda em si estas memórias longínquas do início do período colonial,

algumas traumáticas, como o racismo, resquício do período escravista, por exemplo. Há uma memória de fundo coletivo e anônimo na transferência e na manutenção da língua portuguesa no Brasil, perceptível nos costumes populares, na tradição oral, nas celebrações religiosas. As paisagens litorâneas paradisíacas e tropicais, lado a lado à resistência indígena e quilombola, a religiosidade, as festividades, se confrontadas aos textos que sobreviveram desde o século XVI no Brasil, podem nos ajudar a entender o mínimo sobre aquelas gerações de indivíduos que fundaram a antiga América portuguesa no século XVI.

A obra de José de Anchieta no Brasil quinhentista revela todo o aspecto multicultural do início do processo de colonização da América portuguesa, revelando seus conflitos, mas também o longo processo de construção de uma civilização tropical, cujo cotidiano está registrado em diversos autores e se desenvolveu ao se expandir de uma estreita faixa litorânea em direção aos sertões, ocupando grande território até o momento de sua Independência. Na obra de José de Anchieta, encontramos o registro de uma época em que a América portuguesa começava a se consolidar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Jurandir Coronado. *Conquista Espiritual*. A história da evangelização na Província Guairá na obra de Antônio Ruiz de Montoya, S.I. (1585-1652). Roma: Editrice Pontifica Università Gregoriana, 2002.

ANCHIETA, José de. *De Gestis Mendi de Saa*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1958.

_____. *De Gestis Mendi de Saa*. São Paulo: Loyola, 1970.

_____. *De Gestis Mendi de Saa*. Edição fac-similada. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1997.

AZEVEDO, Aroldo de. Vilas e cidades do Brasil colonial. *Terra Livre, Revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros*, n. 10, p. 23-78, 1992.

IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000.

KALTNER, Leonardo Ferreira. O latim na colonização do Brasil quinhentista. *Caderno de Letras da UFF*, vol. 26, n. 53, p. 39-60, 2016.

MARINHA DO BRASIL. Hidrografia e navegação 1500-1822. Disponível em: <<https://www.marinha.mil.br/dhn/?q=en/node/84>>. Acesso em:

02-03-2018.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. *O descobrimento da biodiversidade. A ecologia de índios, jesuítas e leigos no século XVI*. São Paulo: Loyola, 2004.

MOUTINHO, Murillo. *Bibliografia para o IV Centenário da morte do Beato José de Anchieta*. São Paulo: Loyola, 1999.

PETRONE, Pasquale. *Aldeamentos paulistas*. São Paulo: Edusp, 1993.

RUDDIMAN, William F. *Terra transformada*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acesso em: 02-03-2018.

SILVA, Nelson Ricardo da; NEPOMUCENO, Luís André. *A legitimação do Império: cronistas portugueses na colonização do Brasil (séc. XVI)*. *Revista Crátilo*, n. 7, p. 12-24, 2014. Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/665422/A-iso-8859-Legitimao_do_Imprio-cronistas_portugueses_na_colonizao-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 02-03-2018.

SOUZA, Pero Lopes de. *Diário de navegação de Pero Lopes de Souza 1530-1532*. Edição de Francisco Adolfo de Varnhagen. Lisboa, 1839.

VILAR, Gilberto. *O primeiro brasileiro: Bento Teixeira, poeta*. São Paulo: Marco Zero, 1995.

**ASPECTOS COGNITIVOS MINIMIZADORES
DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Bruno Gomes Pereira (UFT)

brunogomespereira_30@hotmail.com

Moisés Ribeiro de Camargo (UFT)

sesiomcamargo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como a finalidade ressaltar os aspectos cognitivos e algumas teorias, aplicadas no processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem do aluno. Entenderemos que é preciso conhecer o aluno, respeitando as diferenças e o limite de cada um, baseando-se nos aspectos cognitivos apresentados por cada indivíduo. Utilizaremos em parte o embasamento teórico de Jean Piaget, muito contribui para ensino aprendizagem com sua teoria cognitiva. A metodologia utilizada neste estudo será a pesquisa em fontes bibliográficas (livros, artigos). Os resultados que se pretende é conhecer um pouco como funciona a mente das crianças, e assim, aplicar as diferentes possibilidades de meios para que a criança possa desenvolver sua capacidade intelectual, afetivo, físico, emocional, social, ocasionando uma motivação interna para que sua aprendizagem ocorra satisfatoriamente.

Palavras-chave: Aspectos cognitivos. Teorias cognitivas. Dificuldade de aprendizagem.

1. Introdução

A psicologia cognitiva está ligada ao estudo dos processos mentais que influenciam o comportamento de cada indivíduo e o desenvolvimento cognitivo (intelectual). Segundo o pensador suíço Jean Piaget, a atividade intelectual está ligada ao funcionamento do próprio organismo, ao desenvolvimento biológico de cada pessoa.

A teoria cognitiva criada por Jean Piaget, psicólogo suíço que teve grande impacto no âmbito da educação, defende que a construção de cada ser humano é um processo que acontece ao longo do desenvolvimento da criança.

Existem dificuldades de aprendizagem que podem estar ligadas ao aluno, sendo de ordem orgânica, cognitiva ou emocional, ou podem se tratar de fatores ligados a problemas familiares, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, dificuldades de relacionamento com o professor, ou mesmo problemas com a proposta pedagógica.

Aprendizagem é um o processo de aquisição de conhecimento, habilidades, valores e atitudes, que esta só é possibilitada através do estudo, do ensino ou da experiência. Este processo pode ser analisado sob diversas perspectivas, pelo que existem diferentes teorias da aprendizagem. A psicologia condutista, por exemplo, descreve a aprendizagem de acordo com as alterações que se podem observar no comportamento de um indivíduo.

Pensando que, em diferentes níveis de ensino há dificuldades de aprendizagem e o papel do professor frente a elas é averiguar quais são essas dificuldades, tentando amenizá-las, de forma a contribuir satisfatoriamente no processo ensino aprendizagem, focada no aluno.

É necessário obter contato com o difícil, com o incomodo para desestruturar o já existente e em seguida estruturá-lo novamente, neste sentido esse processo se faz necessário para obter a aprendizagem, ressaltando que o difícil o incomodo, leva o sujeito a procurar formas de se organizar fazendo dessa organização uma forma de aprender, sendo que assim assimilados de forma importante para a melhor aprendizagem do sujeito

Sendo assim, consideramos que o professor é importantíssimo para o sucesso de seus alunos ele é quem estabelece relação entre teoria e a prática, pois uma sustenta a outra, tendo consciência do papel que exerce frente à sociedade, levando o aluno a desenvolver pensar, raciocinar, ser criativo com suas habilidades. Com conteúdos que fazem parte de seu cotidiano voltado a cada realidade. O professor nessa concepção é o sujeito mediador do processo, fazendo com que ocorra de fato a transmissão de conhecimento, apesar de suas dificuldades.

2. *Cognição e teorias cognitivas*

Aqui vamos discorrer sobre um assunto muito mencionado na área de neuropsicologia e desenvolvimento infantil não é tão simples falarmos desse assunto quanto parece. Para nós pesquisadores/estudiosos, novas descobertas a respeito deste tema têm cada dia evoluindo e atualizando nossos conhecimentos acerca de questões tão importantes para a compreensão do cérebro humano.

Falar sobre desenvolvimento cognitivo implica antes de tudo, falar sobre cognição. A definição de cognição até hoje não é tão clara quanto deveria, afinal, “qualquer coisa” que esteja relacionada ao cérebro

é chamado de cognição. No entanto, é importante sabermos um pouco mais detalhado sobre o assunto.

Vejamus uma definição a respeito do termo: cognição se refere a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Tais habilidades envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções.

O conceito de cognição, portanto, nos remete aos processos cognitivos que são desenvolvidos desde a mais tenra infância até os finais anos do envelhecimento. Importante notar que o desenvolvimento está diretamente relacionado à aprendizagem, ou seja, um não ocorre sem o outro. Este processo acontece em espiral crescente, dando-nos a noção de avanços no desenvolvimento em contínuo crescimento: a priori o que acontece no indivíduo em um processo de aprendizagem é uma sequência que ele passa, assim sendo ocorre o desenvolvimento de diferentes formas ele se desenvolve e depois ele passa por adaptações com a interação com o conteúdo e assim ele tem uma aprendizagem. Acorrido essas fases do processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento sobre o mundo ao longo da vida.

Adquirir conhecimento sobre o mundo ao longo da vida equivale a dizer que estamos sujeitos a adaptação ao meio praticamente o tempo todo. Assim, não é errado dizer que em condições normais, estamos nos desenvolvendo cognitivamente todos os dias enquanto vivermos.

Jean Piaget foi um dos primeiros estudiosos preocupado em estudar as fases do desenvolvimento cognitivo infantil. Seu interesse estava voltado para a investigação de quais habilidades estavam vinculadas em cada estágio do desenvolvimento. Para determinar essas fases, seus estudos duraram décadas e seus sujeitos de pesquisa foram seus próprios filhos.

O interesse de Jean Piaget estava voltado para o estudo de como os organismos se adaptam ao meio, sendo esta adaptação dependente de um “cérebro maduro”. Ou seja, era preciso que o cérebro estivesse pronto, desenvolvido o suficiente para responder às demandas do meio de forma inteligente.

Embora Jean Piaget tenha sido reconhecido pelo seu trabalho, foi também muito criticado por interpretações mal elaboradas de sua teoria. Atualmente temos concepções teóricas mais recentes que

complementaram suas ideias e outras que tomaram uma posição mais contrária. Inclusive, uma delas compreende que o desenvolvimento cognitivo não ocorre em fases progressivas, como se B só pudesse ser desenvolvido se A já o tivesse desenvolvido antes.

Jean Piaget diz que pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo. O ideal da educação não é aprender ao máximo, mas maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

A aprendizagem possui dois tipos de condições: as externas, na qual é comum a criança com problema de aprendizagem apresentar algum déficit real do meio devido à confusão dos estímulos, a falta de ritmo ou a velocidade com que são brindados ou a pobreza ou carência dos mesmos e, em seu tratamento, se vê rapidamente favorecida mediante um material discriminado com clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho e de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição e as internas que estão ligadas a três aspectos: o corpo como organismo que favorece ou atrasa os processos cognitivos, sendo mediador da ação; a cognição, ou seja, à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento; condições internas que estão ligadas à dinâmica de comportamento.

Neste contexto a aprendizagem será cada vez mais rápida quando o sujeito sentir a necessidade e urgência na compreensão daquilo que está sendo apresentado.

Sabe se que o aluno não se interessa por aquilo que não é para ele no momento interessante em aprender. Por isso hoje é importante o professor ser bem metódico quanto ao seu trabalho bem significativo que minimize suas dificuldades.

Fernández cita que:

É importante levar em consideração as estruturas cognitivas e a estrutura desejante do sujeito, porque um depende do outro, é necessário que o sujeito tenha desejo, pois este impulsiona o sujeito a querer aprender e este querer faz com que o sujeito tenha uma relação com o objeto de conhecimento. Para ter essa relação o sujeito precisa ter uma organização lógica, que depende dos fatores cognitivos. No lado do objeto de conhecimento ocorre a significação simbólica que depende dos fatores emocionais. Todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem e os seus meios de construir o próprio conhecimento, e isto depende de cada um para construir o seu saber. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 37)

O sujeito constrói esse saber a partir do momento que ele tem uma relação com o conhecimento, com quem oferece e com a sua história. Para que o conhecimento seja assimilado, é preciso que o sujeito seja ativo, transforme e incorpore o seu saber, esquecendo de conhecimentos prévios que já não servem mais, é importante também que o docente dê significado para este novo conhecimento, despertando o desejo de querer saber do discente. O modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento se repete e muda ao longo de sua vida nas diferentes áreas.

3. *Cognição e seu papel no contexto de ensino*

O aprender significa também “perder” algo velho, mas utilizando-o para construir o novo, é o reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete necessariamente, à autoria. Aprender é historiar-se, pois, sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, aprendizagem será apenas uma tentativa de cópia.

Para aprender precisamos entender e analisar a relação entre futuro e passado, assim entenderemos todo o processo de aprendizagem, ou seja, o sujeito tem que ser biógrafo de sua história.

O afetivo, o cognitivo e o executivo estão em interação constante no processo da aprendizagem, porque as suas funções são indissociáveis em termos neurofuncionais, e porque os seus substratos neurológicos têm de operar em sintonia.

O cérebro humano dispõe de substratos neurológicos que são responsáveis pela gratificação ou recompensa decorrente do êxito ou do triunfo adaptativo, por isso, somos a espécie mais dependente da aprendizagem, nascemos para aprender a aprender.

Porque as funções cognitivas bem aplicadas e bem sucedidas geram gratificação, recompensa, entusiasmo, curiosidade e satisfação e produz uma representação de valorização no próprio indivíduo, as suas funções cognitivas também são enriquecidas, resultando daí: mais empenho; mais esforço; mais motivação intrínseca que extrínseca; mais estudo; mais perseverança; mais atenção sustentada; melhor gestão do tempo; mais planificação de esforços; mais disciplina; mais poder de síntese; mais criatividade; etc. Numa palavra, o indivíduo investe mais no aperfeiçoamento das suas competências performáticas e aprende melhor e mais continuamente, reunindo assim melhores condições favoráveis à sua autorrealização.

Para ter sucesso escolar o estudante deve evocar um conjunto muito diversificado de competências executivas, a saber: estabelecer objetivos; planejar, gerir, prever e antecipar tarefas, textos e trabalhos; priorizar e ordenar tarefas no espaço e no tempo para concluir projetos e realizar testes; organizar e hierarquizar dados, gráficos, mapas e fontes variadas de informação e de estudo; separar ideias e conceitos gerais de ideias acessórias ou de detalhes e pormenores; pensar, reter, manipular, memorizar e resumir dados ao mesmo tempo em que, lêem; flexibilizar alterar e modificar procedimentos de trabalho e abordagens a temas e tópicos de conteúdo, aplicando diferentes estratégias de resolução de problemas; manter e manipular informação na memória de trabalho; auto monitorizar o progresso individual e do grupo de trabalho; auto regular e verificar as respostas produzidas e a conclusão, revisão e verificação de tarefas, projetos, relatórios e trabalhos individuais ou de grupo; refletir e responsabilizar-se pelo seu estudo e sobre o seu aproveitamento escolar; etc.

O estudante, por definição, é um ser executivo, sem pôr em práticas habilidades, aprender não vai ser fácil nem prazeroso para ele.

A maioria das tarefas escolares exige, de fato, a coordenação e a integração coerente das múltiplas funções executivas, não é de estranhar, portanto, que muitas crianças e jovens com disfunções ou dificuldades executivas ou com funções executivas vulneráveis e afuniladas, apresentem problemas de sobrecarga de informação, de produtividade, de eficácia e de precisão nos seus desempenhos escolares.

Ler e compreender, formular ideias e escrevê-las, apreender enunciados de problemas matemáticos e planejar uma série de procedimentos e operações para chegar à solução correta podem revelar a luta titânica que muitas crianças e jovens travam na sala de aula.

Em muitos casos, a rotura entre as competências dos alunos e as exigências do currículo é tão abismal que muitas disfunções executivas acabam por estar na raiz das dificuldades de aprendizagem e suas comodidades.

É a esse conjunto diversificado de competências mentais e frontais que denominamos por funções executivas, funções muito significativas que são exigidas para organizar e integrar informação disponível que não só nos surge hoje, muito mais vasta (exemplo da Internet), como é permanentemente sujeita a mudanças muito mais rápidas e imprevisíveis.

Nas escolas contemporâneas, cada vez mais se sujeitam os alunos a múltiplas tarefas, tais como: leituras longas; resumos, notas e apontamentos escritos complicados; resolução de problemas de matemática muito longos e complexos; projetos de trabalho prolongados; testes e exames exigentes; que objetivamente dependem, em muito, das funções executivas que estamos abordando.

Nesse contexto, é cada vez mais esperado que os alunos sejam proficientes: a tirar apontamentos; a estudar; a prepararem-se para testes mais frequentes, isto é, exige-se deles funções executivas muito eficazes e fluentes, para as quais, porém, nunca foram ensinados ou treinados intencionalmente e sistematicamente.

Sendo funções tão essenciais e necessárias ao sucesso escolar, a cultura da escola, os arquitetos dos currículos e os próprios professores, na maioria dos casos, desconhecem os processos executivos dos alunos, não os avaliando dinamicamente ou informalmente (em áreas fortes, em zonas de desenvolvimento proximal ou em áreas fracas), nem tampouco ensinam sistematicamente estratégias, para que eles sejam ajudados a compreender como eles pensam, se comunicam, agem e como aprendem.

Como é fácil perceber, o sucesso escolar dos alunos depende muito da sua habilidade para manejar as funções executivas, quer na escola, quer em sua casa ou na sua vida diária. Parece óbvio que a escola em geral e os professores em particular têm que compreender o papel dessas funções no sucesso escolar dos alunos, a sua formação profissional e educacional não pode continuar a descorar tais funções, nem desistir de ensinar estratégias dirigidas especificamente para o seu enriquecimento.

Trata-se de uma necessidade educacional essencial e atual, que não pode ser esquecida. Alunos com vulnerabilidades e fragilidades nessas funções são mais facilmente candidatos ao sofrimento emocional, ao insucesso e ao abandono escolar.

As funções executivas podem ser definidas como processos mentais complexos pelos quais o indivíduo aperfeiçoa o seu desempenho cognitivo, aperfeiçoam as suas respostas adaptativas e o seu desempenho comportamental em situações que requerem a operacionalização, a coordenação, a supervisão e o controle de processos cognitivos e conativos, básicos e superiores. De certa forma, reúnem um conjunto de ferramentas mentais que são essenciais para aprender a aprender.

Assim, no que tange à situação escolar, ao seguir as ideias de Koll (1999) tem-se que:

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. (KOLL, 1999, p. 64)

É muito importante essa participação da interação da criança com as outras e o meio a qual ela está inserida, fazendo com que se torne uma mútua troca de conhecimentos e aprendizagens entre si.

4. Considerações finais

Com esse trabalho foi possível refletir sobre os diversos conhecimentos envolvendo nos aspectos do cognitivo e as teorias de cognição no campo teórico e no processo de aprendizagem dos alunos.

O estudo dos trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget nos permite conhecer a forma como este teórico concebe o desenvolvimento mental da criança e como suas pesquisas a cerca da gênese do conhecimento pode permitir ao professor um repensar em sua prática na busca de uma práxis que conceba o sujeito como capaz de construir conhecimento a partir de sua inteligência, ação e interação com o meio.

A teoria piagetiana permite uma compreensão biológica e psicológica da evolução mental da criança, pois é importante conhecer como o organismo do sujeito reage ao receber uma informação nova do meio e ao tentar organizar essa informação em sua estrutura cognitiva.

É importante saber também como essas informações tornam-se conhecimentos por meio da ação do sujeito na busca de adaptar-se ao ambiente.

Concluimos que a aprendizagem é uma mudança de comportamento, assimilações e informações nas quais o sentido de aprender não é impor barreiras e limites para a criatividade e disponibilidade de cada ser. O desenvolvimento de uma boa aprendizagem é a integração de aspectos: afetivo, físico, emocional, social e intelectual do aprendiz, ocasionando uma motivação interna e construindo o conhecimento a todo o momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 14724*: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

FCTUC – *Psicologia educacional II* – 05/06. Disponível em:
<<http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>>. Acesso em: 13-02-2017.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

KOLL, Marta de Oliveira. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PIAGET, Jean. *A psicologia*. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

**A VISÃO DE IRREGULARIDADE VERBAL DE
HORÁCIO ROLIM DE FREITAS**

José Mario Botelho (FFP-UERJ e ABRAFIL)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Os estudos tradicionais apontam para uma descrição inconveniente e inconsistente sobre a conjugação verbal em português, já que se concebe um único Paradigma dos Verbos Regulares em “-ar”, em “-er” e em “-ir”. A partir desse modelo de conjugação, os verbos são classificados ou como “regulares” – aqueles que se conjugam exatamente como o paradigma, ou como “irregulares” – aqueles, cuja conjugação não se enquadra perfeitamente no paradigma. Diferentemente, Freitas (1997, p. 86-115), corroborando Câmara Jr. (1985, p. 111-6), descreve o fenômeno das variações das formas verbais sob a perspectiva do supletivismo, demonstrando, de modo claro e conveniente, a regularidade dessas formas, tidas como irregulares.

Palavras-chave: Supletivismo. Irregularidade verbal. Paradigma de conjugação verbal.

1. Introdução

O tratamento sobre verbos dado pela nossa Gramática Tradicional (GT) não se mostra adequado, uma vez que procurou omitir a real complexidade que envolve o assunto.

Os estudos tradicionais, que as nossas gramáticas normativas apresentam, apontam para uma descrição inconveniente e, sobretudo, inconsistente sobre a conjugação verbal em português. Tradicionalmente, concebe-se um único Paradigma dos Verbos Regulares em “-ar”, em “-er” e em “-ir”, a partir do qual os verbos são classificados ou como regulares – aqueles que se conjugam exatamente como o paradigma –, ou como irregulares – aqueles, cuja conjugação não se enquadra perfeitamente no paradigma.

A questão em pauta se refere ao fato de esses verbos, conhecido como “irregulares”, serem regulares em seu paradigma específico. Tais verbos, de fato, não se enquadram em nenhum dos modelos apresentados pelas nossas gramáticas, conquanto não se conjugam exatamente como o verbo paradigmático de uma das três conjugações. Contudo, apresentam entre si uma regularidade flagrante, se se reconhecer um segundo modelo de conjugação verbal – um paradigma especial.

A tal irregularidade³, disseminada pela GT, que se caracteriza por apresentar uma alteração na forma-base principalmente, constitui uma conceituação equivocada para o fenômeno gramatical que se efetiva na conjugação de certos verbos portugueses. Decerto, essa “irregularidade” pode, inclusive, gerar outras alterações quanto ao acréscimo de um dos morfemas categóricos de modo e tempo ou/e de número e pessoa em um pequeno grupo de verbos portugueses; porém, quando tais alterações não são as mesmas nos verbos desse grupo, são da mesma natureza – o que constitui uma regularidade⁴.

Por conseguinte, dois paradigmas de conjugação dos verbos portugueses devem ser considerados: um, em que se mantêm invariáveis as formas-base; outro, em que ocorrem variações regulares em suas formas-base.

Freitas (1997, p. 86-96), corroborando Câmara Jr. (1985a, p. 111-6), procurou descrever essas variações regulares das formas-base do grupo de verbos que a GT considera verbos irregulares e as denomina formas supletivas⁵. Assim, sob a perspectiva do supletivismo, demonstra, de modo clarividente e conveniente, que a tal irregularidade verbal da GT não constitui um conceito conveniente.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma resenha crítica da visão de irregularidade verbal, que, segundo Freitas (*Op. cit.*), trata-se de formas supletivas do verbo.

2. Conceito de “Irregularidade”, segundo Freitas

Primeiramente, convém observar que a nossa GT vem tratando a questão da conjugação verbal de forma limitada de modo a evitar a apli-

³ “Conceito da gramática descritiva, referente às formas linguísticas que ficam fora do paradigma (v.) correspondente às demais da mesma estrutura.” (Cf. Câmara Jr. 1985, p. 149 – verbete “Irregularidade”).

⁴ “Propriedade das formas linguísticas que se pautam por um paradigma (v.). O conceito oposto é a regularidade (v.).” (Cf. Câmara Jr. 1985, p. 208 – verbete “Regularidade”).

⁵ “Diz-se das formas heterônimas que suprem as deficiências de um paradigma gramatical (v.), aí introduzindo a heteronímia (v.) em vez da flexão (v.). Em português são dignos de nota as raízes supletivas que completam certos paradigmas verbais; ex.: *sou, és, fui*. Também há formas supletivas na oposição entre masculino e feminino, quando o gênero (v.) corresponde a uma distinção de sexo no reino animal; ex.: *cavalo – égua* etc.” (Cf. Câmara Jr. 1985, p. 230 – verbete “Supletivos”).

cação de novos termos e suas conseqüências. E depois, a introdução da noção de supletivismo verbal criaria uma ampliação da descrição da conjugação verbal, que, por si só, já constitui um estudo extenso e complexo.

Freitas inicia o item “Supletivismo”, do Capítulo II dos seus *Princípios de morfologia* asseverando que “Irregularidade é um conceito da gramática tradicional, impreciso e deficiente” (p. 86).

Em seguida, sugere reexaminar os conceitos de “regular” e “irregular”, de modo que se possa esclarecer o que vem a ser, de fato, uma forma irregular do verbo em português.

A abordagem feita por Freitas é de natureza histórica e, por conseguinte, resgata as noções que os pensadores gregos faziam dos termos *Physei* (natureza) e *Thési* (convenção).

Segundo o autor, os pensadores gregos da antiguidade já se preocupavam com tais temas quando estudavam a linguagem. Entre os pensadores gregos, havia os analogistas e os anomalistas. Aqueles eram mais práticos do que filósofos e objetivam fazer com que a gramática se livrasse da filosofia e se tornasse uma ciência autônoma. Usavam métodos rígidos e técnicos à semelhança dos usados nas ciências matemáticas e tinham a analogia como um princípio norteador da linguagem. Já os anomalistas acreditavam numa relação natural e verdadeira entre um ser e o que ele significa; preocupavam-se, pois, com a origem da palavra, que seria independente da vontade do homem, e viam no uso a explicação para os casos desviante do natural.

Com isso, Freitas afirma que “o conceito de regularidade/irregularidade se atribui aos anomalistas e que a forma primitiva pode tornar-se irregular ou anômala pelo uso” (Cf. p. 87).

Depois, ao admitir que o estudioso moderno não assume uma posição intransigente diante dos fatos linguísticos, mas se preocupa em explicar tais fatos e como se processam os desvios, adverte-nos para o fato de ter-se modificado o antigo conceito de “irregularidade”, afirmando:

O que parece uma anomalia em face do padrão geral pode representar tendência a uma uniformidade sob nova padronização. Assim explica-nos o prof. Matoso Câ-mara: ‘há nos padrões *especiais* organização imanente’ (o grifo é nosso) (FREITAS, 1985, p. 88)

A despeito dessa visão matosiana da variação da forma-base de certos verbos portugueses, os nossos gramáticos não descrevem o fenômeno de forma satisfatória. Nelas, aliás, repetem-se as mesmas asserções, como se

o assunto fosse simples e não carecesse de uma reflexão, seguida de esclarecimentos.

3. O que são “formas supletivas”

Como se pode confirmar em nossa literatura praticamente não há nada sobre supletivismo; os nossos gramáticos não fazem alusão ao assunto e também não são esclarecedores quanto à variação que ocorre na forma-base de certos verbos; e, além de repetirem a definição de verbos irregulares, concebem como “irregularidade” o fenômeno da variação verbal, em relação a um paradigma de conjugação caracterizado por uma das vogais temáticas: “-a”, “-e” e “-i”.

Freitas inicia o item “Formas supletivas” (p. 88) conceituando-as. Esclarece, primeiramente, que a distribuição lexical, que cria a oposição masculino/feminino, por exemplo, não pertence à morfologia vocabular, mas à morfologia flexional nominal e verbal.

Observa, em seguida, que, na visão dos estudos linguísticos atuais, tais oposições denominam-se supletivismo. Para ele, o supletivismo explicita formas paralelas aos paradigmas de um sistema, negando o conceito inconveniente de irregularidade, cunhado pela gramática de natureza filosófica.

Depois de discorrer sobre as formas heterônimas que têm sido consideradas femininas de certos substantivos, afirma que, no estudo da paradigmática geral de um dado sistema, os fatos linguísticos tendem a uma uniformização. E dessa situação surgem formas sob novos paradigmas; essas formas que não se enquadram no paradigma maior são denominadas formas supletivas. Logo, as formas supletivas são aquelas que não pertencendo a um paradigma instituído e que se agrupam num paradigma paralelo.

Para corroborar a sua ideia, Freitas faz referências a alguns autores, os quais conceituam o supletivismo.

Começa, citando Matoso Câmara: “(...) formas heterônimas que suprem as deficiências de um paradigma gramatical” (CÂMARA JR. 1964), a quem critica por ter usado o termo “deficiência”, já que se trata verdadeiramente de formas supletivas. Se bem que o termo também é usado por Silveira Bueno, em sua *Gramática normativa da língua portuguesa*, quando diz que “Supletivismo é, pois, o fenômeno morfológico pelo qual as flexões dos nomes e pronomes bem como dos

verbos deficientes se completam, recorrendo a outros temas diferentes” (BUENO, 1968).

Depois, sobre Ullmann, que diz: “(...) se juntam formas provenientes de dois ou mais temas separados” (ULLMANN, 1970, p. 92), observa que o autor se limita a “temas”, ignorando outros morfemas como os afixos.

Por fim, observa que na afirmação de Bloch-Trager: “(...) tanto há formas supletivas nas bases (radicais) como nos afixos” (BLOCH-TRAGER, 1942), se pode observar uma ampliação do conceito de supletivismo, que se estende aos afixos.

Define, pois, forma supletiva como sendo “uma forma linguística que, diferindo as de padrões gerais, aparece formando padrões especiais.

Para ilustrar o fenômeno, apresenta “amazona” e “aliá” como pares opositivos a “cavaleiro” e “elefante”, respectivamente, como formas supletivas para a expressão de feminino. E finaliza, lembrando que a alternância vocálica também pode ocorrer como elemento supletivo na indicação de gênero, como ocorre em “avô/avó” ou “formoso (ô)/formosa (ó)”.

Em seguida, passa a tratar dos verbos propriamente no item “Formas supletivas nos verbos”, cujas formas consideradas pelas nossas gramáticas como verbos irregulares podem ser agrupadas em “padrões especiais”. Segundo o autor, seria mais prático e útil reunir tais formas verbais em conjuntos supletivos do que tentar decorar extensas listas de formas, posto que apresentam o mesmo paradigma. E afirma:

As alterações que, às vezes, parecem tão distantes das formas de paradigma geral (“regular”), requerem, apenas, uma interpretação morfofonêmica, sob um critério sincrônico, sem o tradicional caminho da etimologia, das evoluções históricas. (FREITAS, *ibidem*, p. 91)

Anuncia que realizará a análise de algumas formas supletivas nos verbos e observa que os verbos “dizer”, “trazer”, “fazer” e “poder” apresentam um padrão geral uniforme por meio dos radicais (R), tirados da 2ª p. sg. presente do indicativo: *diz(-es)*, *tra(-es)*, *faz(-es)* e *pod(-es)*, para os seguintes casos: presente do indicativo (com exceção da 1ª p. sg: *dig(-o)*, *trag(-o)*, *faç(-o)* e *poss(-o)*); e para o imperfeito do indicativo (*diz(-ia)*, *traz(-ia)*, *faz(-ia)* e *pod(-ia)*).

Em seguida, descreve os padrões especiais desses quatro verbos, que compõem um grupo especial.

Na sequência, passa a descrever outro grupo especial, que reúne os verbos “vir”, “ter” e “pôr”.

Dando continuidade ao tema, passa a tratar da “Formas supletivas desinenciais”, que são exatamente as mesmas apresentadas pela GT: 1) “-o”, desinência alomórfica para a 1ª p. sg. no presente do indicativo (canto, faço, ponho) e “-i”, desinência alomórfica da 1ª p. sg. no perfeito (temi, parti, contei,) e no futuro do presente (temerei, cantarei, terei), uma vez que a desinência que caracteriza a 1ª p. sg., de padrão geral, é Ø (zero); 2) “-ste”, desinência alomórfica para a 2ª p. sg. do perfeito, e Ø (zero), no imperativo; 3) “-stes”, desinência alomórfica para a 2ª p. pl. no perfeito, “-i”, no imperativo, “-des”, desinência alomórfica para a 2ª p. pl. no futuro do subjuntivo e no presente do indicativo dos verbos monossilábicos da 2ª e 3ª conjugações e “-de”, desinência alomórfica para a 2ª p. pl. no imperativo dos verbos monossilábicos.

Depois trata das “Formas supletivas de participio”, as quais são abundantes em língua portuguesa e podem se reunir em dos dois grandes grupos de formas: 1) formas opcionais, dependendo do contexto (ilustra com uma pequena lista de exemplos); e 2) formas obrigatórias.

Por fim, expõe as seguintes conclusões sobre as formas supleti-vas:

- 1 – As formas supletivas constituem um padrão especial;
- 2 – tendem a uma uniformização dentro da estrutura de uma sistema linguístico;
- 3 – podem ser obrigatórias ou opcionais;
- 4 – o seu significante é heterogêneo em relação às formas do padrão geral;
- 5 – podem formar um conjunto supletivo que funciona no sistema sob um paradigma paralelo ao do padrão geral. (FREITAS, *ibidem*, p. 96)

Em depois, passa ao item “Análise mórfica dos verbos”, em que apresenta uma extensa descrição de mais 7 verbos do referido paradigma especial: “dar”, “ler e crer”, “ver”, “ser”, “haver”, “ir”, conjugando-os e expondo notas explicativas.

4. Considerações finais

Como já comprovamos anteriormente (Cf. BOTELHO, 2006), fundamentado na obra de Câmara Jr (1985b), as formas supletivas de certos verbos portugueses compõem um padrão especial que se repete.

Aqui, neste artigo, apresentamos a visão de Horacio Rolim de Freitas sobre o fenômeno das formas supletivas de 14 verbos portugueses, a qual corrobora aquelas visão matosiana.

Como é possível reuni-los em grupos, sob um mesmo paradigma, o conceito de irregularidade, difundido pela nossa Tradição Gramatical se torna impróprio à conjugação verbal em português.

Vimos que essas formas supletivas apresentam certa uniformidade dentro de estrutura do sistema linguístico da língua portuguesa; uniformidade que não obedecer ao padrão geral, que os nossos gramáticos têm considerado o paradigma de conjugação dos verbos portugueses, como se ele fosse o único modelo a ser seguido.

De fato, as formas supletivas se mostram diferentes em relação a esse paradigma geral, sob o qual a GT arrola a maioria dos verbos portugueses. Contudo, tais formas verbais não constituem a tal irregularidade harmoniosamente aceita e descrita pela nossa tradição gramatical.

Inquestionavelmente, as referidas formas supletivas compõem outro modelo de conjugação paralelo ao modelo mais amplo no sistema da língua portuguesa, porque nele se conjuga a grande maioria dos verbos da língua portuguesa; este deve ser entendido como o paradigma geral. Aquele, paralelo ao geral, deve ser concebido como um paradigma especial, como o fez Freitas (*Op. cit.*), porque nele se reúnem, em pequenos grupos, verbos que apresentam formas alomórficas afins ou heterônimas.

Logo, são dois os tipos de verbos portugueses quanto à classificação: os que seguem um paradigma geral e os que seguem um paradigma especial. Portanto, os 14 verbos (“crer, dar, dizer, fazer, haver, ir, ler, poder, pôr, ser, ter, trazer, ver e vir”) – considerados irregulares pela GT –, citados por Freitas (*Id., ibid.*), compõem uma classe de palavras que sofrem semelhante flexão – fenômeno fundamentalmente sistemático e regular –, sendo, pois, regulares em seu paradigma especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna,

na, 1999.

BOTELHO, José Mario. “A regularidade dos verbos tidos como irregulares um paradigma, constituído de formas supletivas”. In: *Anais do III CLUERJ-SG*, 2006.

_____. *O gênero imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho, 2004.

CÂMARA Jr. Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985a.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FREITAS, Horácio Rolim de. “Supletivismo”. In: _____. *Princípios de Morfologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1997. (Investigações Linguísticas). p. 86-115

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2005

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Eliana Costa Bessa (UEMS)
eliana-bessa@hotmail.com
Maria Leda Pinto (UEMS)
marialedapinto25@gmail.com

RESUMO

O presente artigo faz uma reflexão sobre as três concepções de linguagem: 1) A linguagem como expressão do pensamento, 2) A linguagem como instrumento de comunicação, 3) A linguagem como processo de interação verbal. O conhecimento dessas teorias é importante para o docente, pois subsidiará sua prática pedagógica de leitura, produção de textos, bem como nos estudos estruturais das variantes linguísticas. Todos esses aspectos são importantes para o desenvolvimento linguístico dos alunos. O discurso do texto está fundamentado em trabalhos dos autores: Geraldí (1984), Travaglia (2002, 2003), Marcuschi e Dionísio (2007), Antunes (2003), Possenti (1997), Koch (2002), Bakhtin (2003) e outros autores que apontam o dinamismo da linguagem refletido em diferentes momentos históricos e sociais como mostra o círculo de Mikhail Bakhtin, esses estudos têm revelado que os gêneros discursivos representam uma nova proposta de trabalhar com a oralidade, escrita e leitura, numa perspectiva dialógica.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros discursivos. Concepções de linguagem.

1. Introdução

O conhecimento das diferentes concepções de linguagens é relevante para a prática docente, especialmente para o ensino da língua materna. Somente após conhecer essas concepções o professor poderá definir a mais adequada a seu contexto uma vez que historicamente algumas mudanças vêm permeando o ensino.

Dessa forma, em meados da década de 1970 e início de 1980 iniciou-se a divulgação de uma nova abordagem para o trabalho com a língua, dentro de uma concepção de linguagem interacionista em que as regras gramaticais deixam de ser o eixo fundamental do ensino de linguagem e abre-se espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura numa perspectiva dialógica. Neste sentido, de forma geral pode-se afirmar que historicamente os estudos linguísticos têm sido definidos em duas tendências que são apresentadas por Antunes (2003, p. 41):

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realiza-

ções;

- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.

Atualmente os documentos oficiais reforçaram a necessidade de um ensino voltado para a tendência centrada na língua como atuação social conforme afirmou a autora citada. Entre eles, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1998) e recentemente *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017). Ao se repensar o ensino/aprendizagem na perspectiva interacionista, pretende-se valorizar as práticas de leitura, oralidade, escrita dentro de vários contextos a partir dos gêneros discursivos.

Nesta perspectiva, Vargas (2002, p. 23) sustenta essa afirmação ao mencionar que “O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensem sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização”. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é contribuir com a formação do professor visto que os indicadores apontam que precisamos melhorar o ensino de linguagem e a prática pedagógica no sentido dialógico pode ser um impulso vigoroso para trazer as mudanças que se almeja.

2. Concepções de linguagens e o ensino de língua portuguesa

O ensino de linguagem no Brasil tem se fundamentado nas concepções que são apresentadas na fala de Geraldi (1984) que correspondem aos apontamentos de Mikhail Bakhtin: (1) Linguagem como expressão do pensamento; (2) Linguagem como instrumento de comunicação e (3) linguagem como forma de interação. Dessa forma, a prática pedagógica do professor reflete as concepções de linguagem por ele adotada, conforme destaca Marcuschi e Dionísio (2007):

Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo ou cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 14)

Neste viés, ao se colocar em discussão ou análise uma língua é importante destacar cada uma das teorias que historicamente a compõe. O cruzamento dessas informações permite a construção de sentidos da leitura e escrita, além de tornar visíveis lacunas e contradições das teorias que norteiam as práticas pedagógicas no ensino de linguagem. Por isso, Travaglia (2002, p. 21) ressalta que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Mais do que isso, a língua é instrumento fundamental na convivência humana. O estudo das teorias da linguagem pode refletir positivamente na prática, conforme Antunes (2003):

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno de linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita ao conhecimento de regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português. (ANTUNES, 2003, p. 40)

Nesse sentido, a intensão desse trabalho é contribuir com a formação dos que trabalham com linguagem, partindo desse pressuposto, surge a necessidade de apresentação das concepções de linguagens.

3. *Concepção – a linguagem como expressão do pensamento*

Considerada a primeira concepção, “A Linguagem como Expressão do Pensamento” tem origem na Grécia, esta teoria teve um longo percurso dentro do sistema de ensino e até a década de sessenta no Brasil havia uma forte tendência para essa prática. A partir de então foram surgindo novas propostas para o ensino que até então era voltado para o estudo de textos literários e a metalinguagem.

Dessa forma, a escola era elitizada e poucas pessoas tinham acesso à educação formal e a orientação para os professores nesta concepção segundo, Zanini (1999, p. 81) é: “para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem”. Portanto, o estudo da formas e resolução de exercícios era a base das aulas de linguagem.

Nesta concepção, a linguagem reflete o pensamento, conforme retrata Travaglia (2002, p. 21), são elas que constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, que aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional. Ademais, o domínio da escrita está relacionado ao raciocínio lógico, por expressar o que está no campo interno da mente, sendo que o processo linguístico é individualizado e não altera no contato com contexto social sendo necessário seguir regras para organizar o pensamento.

O professor é visto como detentor do saber, que conhece e domina as regras gramaticais e o aluno é um ser passivo que recebe este saber sem interferir ou agir dentro do processo de aprendizagem. Assim, Koch (2002, p. 16), explica melhor esta visão: “O texto é visto como produto (lógico) do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel e essencialmente passivo”. Neste sentido, a leitura e a escrita são testes de capacidades, quem os realiza de forma satisfatória dominando as regras da gramática normativa é um indivíduo considerado dotado de pensamento lógico.

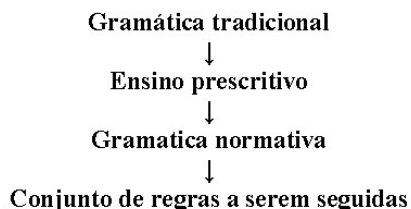
A língua considerada correta é a estruturada em regras, normatizada e precisa, enquanto as variedades linguísticas são consideradas erros que devem ser evitados. Além disso, os desvios dessa linguagem normatizada revelam a incapacidade do indivíduo humano de raciocinar logicamente. Travaglia (1996) define esta concepção de linguagem nas seguintes palavras:

(...) as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21)

Nessa lógica, a língua é um processo imutável, sem variação, já que variação implica em flexão de pensamento o que é inaceitável nesta teoria, que defende uma única forma correta de linguagem, concretizada no ensino de linguagem pautada na gramática normativa/prescritivas. Possenti (1997), afirma:

São todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender. (POSSENTI, 1997, p. 64)

Essa concepção de linguagem relaciona-se a:



Esta concepção está ligada à gramática normativa – modelo tradicionalmente e historicamente aplicado nas escolas, que prescreve aos estudantes o uso da norma culta, dessa forma, falar e escrever bem significa domínio dessa norma.

A *gramática normativa* destaca especificamente os fatos da língua padrão, da norma culta e da escrita, portanto desconsidera todas as variedades da língua. Travaglia (2009, p. 24), explica sobre esta visão; “... a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua, são desvios, erros, deformações, degenerações da língua...”. Essa gramática teórica – normativa, prescreve as regras da norma culta ao falante, pois considera esta a única forma correta, sendo que tudo que foge ao prescrito é considerado erro que deve ser evitado

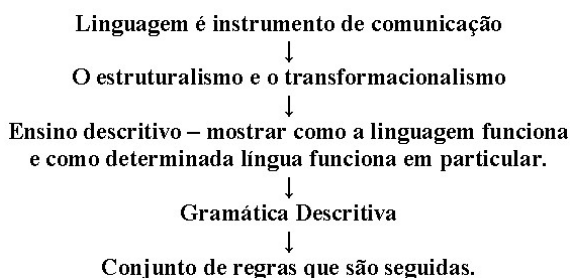
O papel da escola quanto à linguagem nessa teoria é ensinar a forma padrão, por meio de exercícios que visem à interiorização das normas linguísticas, para que seja efetivada aprendizagem da língua oral e escrita. Aos alunos cabem assimilar passivamente as prescrições com a resolução de exercícios, quem não os realiza são considerados transgressores ou incapazes de aprender.

4. Concepção – a linguagem é instrumento de comunicação

A base teórica dessa concepção é na teoria da comunicação, em que a língua é vista como um código, constituído de um conjunto de signos que combinam entre si, segundo regras. Os signos são utilizados para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor em papéis estáveis, ou seja, um receptor não se transforma em emissor, pois nesta concepção a visão da língua é monológica. O código precisa ser dominado pelos falantes, para que haja comunicação, neste sentido, essa proposta entende o sujeito como um indivíduo capaz de internalizar o conhecimento externo, por meio de exercícios repetitivos e respostas seguindo

modelos.

Dessa forma, a variedade padrão da língua é o instrumento usado para transmitir a mensagem e desenvolver a oralidade e a escrita e outras variedades da língua são desprezadas, portanto, esta concepção está ligada ao estruturalismo e a teoria da comunicação que concebem a língua como um código que transmite uma mensagem do emissor ao receptor. Neste sentido, o processo a língua como instrumento de comunicação limita ao estudo interno da língua e deixa de lado o contexto social. Assim o esquema a seguir aponta algumas características dessa concepção de linguagem.



Ligada à gramática prescritiva que se diferencia da gramática normativa por entender a gramática como um conjunto de observações sobre uma determinada variante o que permite a valorização de todas as formas linguísticas. Esta concepção parte do princípio que a língua nasce da fala por isso valoriza não só a escrita, mas também os aspectos da oralidade. *A gramática descritiva*, também conhecida como gramática dos linguistas é definida como um conjunto de regras que são seguidas pelos falantes. Tem como principal função descrever as línguas como elas são faladas e sua elaboração é baseada nas observações da língua em uso.

Nesta perspectiva, a proposta de interpretação nessa teoria é fechada e não abre espaço para o diálogo entre o interlocutor e o texto, basta encontrar as respostas já expostas no texto do livro didático e atividade estará concluída. Koch (2002) relata do assujeitamento nesta concepção:

(...) o sujeito é (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo. (KOCH, 2002, p. 14)

Conforme apontou a autora citada, não há um aspecto dialógico

entre o professor e aluno dentro dessa teoria, o aluno é assujeitado às propostas do mestre.

Ademais, esta concepção de linguagem norteou os a prática pedagógica dos professores até a década de 90, mesmo tendo a classe popular conquistado seu direito à escolarização e trouxe para dentro da escola seus padrões culturais e variedades linguísticas. A metodologia predominante era a prática e a repetição de exercícios sem interlocução ou questionamentos.

5. Concepção – linguagem como interação

Esta concepção tem como maior nome Mikhail Bakhtin, que vem contrapor as demais concepções, pois defende a língua viva, dinâmica. Um processo de interação verbal e social em que os indivíduos compartilham seus conhecimentos e o meio social determina como deve ser produzido o enunciado. Cazarin (1995), destaca as seguintes características dessa concepção de linguagem.

A preocupação básica é levar ao aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. (CAZARIN, 1995, p. 5-6)

Neste sentido, ao ensino da língua materna sob esta visão cabe levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, a utilização da língua como instrumento de interação social e ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca. Zanini (1999, p. 84), destaca que, “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade de padrão culta”. Com isso, todas as variantes são objeto de estudos e reflexão.

Ademais, a linguagem nessa concepção não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas). Nesta proposta o ensino da gramática deve ser ministrado de uma maneira contextualizada, sendo professores e alunos produtores e aprendizes de conhecimento. Contudo, houve uma distorção a partir dos anos

1980, com o entendimento de forma enviesada, priorizou-se apenas a leitura e a produção de textos ou o texto foi tomado como pretexto para o ensino gramatical.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), reforçaram também a discussão sobre o trabalho com texto, especificamente com os gêneros discursivos, mas na prática o que houve foi um mau entendimento, eram apresentados muitos gêneros aos alunos, apenas de forma superficial o que despertou nos pesquisadores interesse para este assunto e hoje temos consciência que os gêneros textuais são fundamentais no processo de apropriação da escrita. Para Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciadador e o destinatário. Na proposta de Bakhtin, há dois tipos de gêneros: os primários que estão presentes nas situações cotidianas informais de comunicações e na oralidade e os secundários são comunicações mais formais como discursos e na modalidade escrita.

Outros pesquisadores como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly tomaram os gêneros como objeto de ensino ao propor os cinco agrupamentos de gêneros: narrar, argumentar, relatar, instruir e expor, fundamentados nos critérios: domínios sociais de comunicação, capacidades linguísticas homogenia e a retomada as distinções tipológicas os quais seriam trabalhados por meio de uma progressão curricular. Ademais, Koch (2000), resume em algumas palavras a concepção interacionista de linguagem:

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação individual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2000, p. 09)

Dessa forma esta concepção está ligada à gramática internalizada que é a chamada gramática construída nas situações de interações sociais cotidianas do falante, que possibilita o uso da língua de maneira que as sequências das palavras são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua. Para Travaglia (2009):

Nessa concepção de gramática não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não haver entendimento das normas sociais de uso da língua(...) (TRAVAGLIA, 2009, p. 29)

Esta concepção está coerente com o conceito interacionista de linguagem defendido por Mikhail Bakhtin.

Portanto que essa tendência teórica apresenta uma visão mais ampla e dinâmica sobre linguagem por considerar os aspectos individual, social e por possibilitar um trabalho pedagógico interacionista.

6. Considerações finais

Este trabalho buscou retomar as concepções de linguagens a fim de apontar a importância do conhecimento dessas teorias para a aprendizagem, tendo em vista que os profissionais do ensino precisam definir qual dessas concepções é mais adequada aos diferentes momentos da sala de aula ou mesmo qual delas poderá priorizar na prática pedagógica.

Neste sentido, este artigo demonstrou que é necessário expandir as práticas discursivas que valorizem a leitura, escrita e oralidade para que haja a formação de leitores e autores críticos e autônomos, logicamente isso envolve uma série de fatores que devem ser repensados um a um nos cursos de formação continuada para os professores atuantes no ensino bem como um olhar mais atento ao material didático.

Portanto, os estudos das teorias da linguagem são importantes para ressignificar as práticas cotidianas dos professores; só conhecendo o processo histórico e as evoluções, poderemos construir metodologias mais coerentes com os contextos sociais em que os alunos estão inseridos. É relevante chamar atenção para as palavras: contextos sociais, interação e mediação, pois elas são as bases das novas teorias tanto de leitura quanto de escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAZARIN, Ercília Ana. Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa. *Coleção Cadernos Unijuí*, 1995, p. 5-6

GERALDI, João Wanderley. *A sala de aula é uma oficina de dizer ideias*. Nova Escola, 1984.

KOCK, Ingedore. Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva *et al.* *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Concepções de linguagem*. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, vol. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189/2854>>.

(DES)CONHECIMENTOS SOBRE VARIAÇÃO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO IFRJ, CAMPUS SÃO GONÇALO

Adriano Oliveira Santos (IFRJ/SG)⁶
adriano.santos@ifrj.edu.br

Lais Machado Marins (IC-IFRJ/SG)
laismmarins@hotmail.com

Sara Nazaré Carvalho Neves (IC-IFRJ/SG)
sara.carvalho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar dados obtidos, por meio de questionário semi-aberto, a respeito dos conhecimentos de alunos (do ensino médio técnico e do pós-médio), do IFRJ, campus São Gonçalo, sobre aspectos que tenham como eixo o fenômeno da variação no português brasileiro. Alguns entrevistados demonstraram desconhecimentos sobre o tema em questão e também sobre o que seja preconceito linguístico. Com base nas informações obtidas, algumas intervenções foram realizadas, entre elas, a oferta de palestra sobre o tema e a solicitação da inserção do conteúdo no programa de Língua Portuguesa de curso de pós-médio, o que foi prontamente atendida. Para a realização do estudo, foram utilizadas as seguintes bases teóricas: Scherre (2005), Bagno (2013) e Bortoni-Ricardo (2004). A pesquisa, que está em fase de conclusão, vem evidenciando a necessidade de se discutir, no âmbito escolar, a riqueza dos diferentes usos do português do Brasil e o respeito a esses usos nas interações comunicativas diárias.

Palavras-chave: Interações comunicativas. Português do Brasil. Usos da língua materna. Variação linguística.

1. Considerações Iniciais

Os atuais programas de ensino de português, para cursos regulares ou não, orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, em breve, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de diferentes redes de ensino, compartilham determinados conteúdos, entre os quais está o tema da variação linguística.

Sabemos que ensinar sobre a variação é mais do que ensinar diferenças entre um falar ou outro, ou apontar os diferentes modos como a

⁶ Adriano Oliveira Santos: Orientador e coordenador da pesquisa, Professor de Língua Portuguesa, IFRJ, campus São Gonçalo e Doutor em Estudos de Linguagem (UFF). Lais Machado Marins e Sara Nazaré Carvalho, alunas de Iniciação Científica do IFRJ, campus São Gonçalo.

linguagem se manifesta. Antes de tudo, é apresentar o português a partir de seus usos em diferentes contextos da comunicação humana.

Apesar de o tema da variação estar em ampla discussão nas escolas e universidades, ainda é possível notar comportamentos que desembocam no preconceito linguístico ou no desconhecimento sobre o assunto. Ideias equivocadas em torno da língua também reforçam o mito de uma língua homogênea, única e correta que deva sobrepor-se às demais variedades. Essa realidade não se distancia, a nosso ver, de alunos do ensino médio regular ou daqueles que já concluíram essa etapa de escolarização.

Por essa razão, nosso trabalho se centrará em buscar informações sobre conhecimentos, atitudes e opiniões de alunos (do curso Técnico em Química integrado ao ensino médio) e de alunos de curso concomitante/subsequente (curso Técnico em Segurança do Trabalho) a respeito de questões em torno da língua, como variação, preconceito e ensino. Nossa proposta, então, discute, com base em dados, os (des)conhecimentos sobre o que é variação linguística, preconceito linguístico e o ensino de língua portuguesa.

Os desafios para uma pesquisa deste cunho estão em conseguir obter dados que revelem o perfil de nosso alunado para um possível diagnóstico sobre sua realidade linguística, o que nem sempre o questionário alcança, já que muitos, ao responderem, nem sempre estão comprometidos com a verdade e a sinceridade. Porém, esse foi o melhor instrumento que nossa equipe encontrou e, por essa razão, acreditamos nele e em toda a execução deste projeto para o alcance esperado dos resultados.

Como a questão da variação é algo que precisa ser discutida, debatida e refletida no âmbito escolar, é importante que as atividades propostas pela escola e pelos programas de língua deem toda a atenção devida ao assunto e, mais do que tudo, permitam ao aluno aprofundar sobre a riqueza da variedade e de sua dimensão para a compreensão da dinâmica das línguas e das diferentes interações sociais e culturais. Como este trabalho se propõe a buscar informações sobre o modo como os alunos vêm percebendo essa realidade, a coleta de dados e sua discussão serão significativos para promover uma reflexão sobre o alcance (ou não) que os programas de Português, no âmbito do IFRJ, campus São Gonçalo, têm quanto a proporcionar ao aluno uma reflexão séria sobre tais questões. Isso servirá de base também para a promoção de atividades dentro e fora das aulas que ampliem essa discussão.

2. Da mudança linguística ao preconceito linguístico

Por algum tempo se pensava que a língua evoluísse até chegar a um ponto de perfeição. Com o tempo, essa ideia se esvaiu, pois não havia como negar as mudanças por que experimenta uma língua em uma ou várias fases de sua existência. Como ressaltam Dubois *et al.* (2006, p. 423), “A mudança, também chamada de *alteração*, é sem dúvida o caráter importante da linguagem”, porque a mudança, a nosso ver, é parte constitutiva da própria linguagem, de sua dinâmica, de sua essência como ser.

Para que haja mudança na língua, é necessário, de acordo com Azeredo (2008, p. 61), “(...) que a língua esteja em uso e integrada ao cotidiano dos que a falam. Uma língua não muda ‘de vez em quando’, mas continuamente”. Isso significa que, neste momento, em que estamos escrevendo este trabalho, em algum lugar, em algum grupo, o português brasileiro deve estar experimentando alguma transformação que poderá ser momentânea ou duradoura. São palavras ou construções novas que entram no idioma e dele saem.

Certas mudanças, conforme Azeredo (2008), podem ser percebidas facilmente, no léxico, por exemplo, pela a entrada de novas palavras e o desuso de outras. Outras mudanças, no entanto, podem não ser facilmente observadas ou serem mais lentas, por estarem relacionadas a questões de construção gramatical ou de pronúncia.

Como falantes que somos, percebemos essas mudanças e evidenciamos a língua não como um sistema homogêneo e estático, mas como algo dinâmico e permeado por variedades. Mesmo havendo sistemas de pressão, como a escola e parte da mídia, que tentam controlar a rapidez dessas mudanças, a língua continua diversa e em constante transformação, devido à sua natureza heterogênea:

As línguas são constitutivamente heterogêneas, pois através delas temos de dar conta das muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia. Elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações históricas. (CASTILHO, 2010)

Essa discussão nos dimensiona para outro aspecto relevante da língua: sua variabilidade. Em um dado momento de mudança, por exemplo, certos vocábulos ou construções entram em concorrência, antes que um ou outro deixe de existir, permitindo aos falantes notar a própria dinâmica da variação linguística e, mais para frente, o conjunto do processo de mudança. Diga-se de passagem que a existência do advérbio “muito”,

que, em um dado momento da língua, concorreu com “muito”, praticamente desapareceu na fala e na escrita correntes dos brasileiros.

Tal como a mudança linguística, a variação é um aspecto também inerente às línguas naturais. Sendo inerente, não podemos negá-la, tampouco desprestigiá-la, por ser parte da constituição da língua. Nesse ponto, temos de concordar com a ideia de que a homogeneidade ou uniformidade da língua não corresponde à sua realidade:

Já se disse várias vezes que o português do Brasil é uma língua uniforme. Sua uniformidade foi afirmada e elogiada por pessoas de diferentes formações – escritores, historiadores e linguistas. Mas a uniformidade do português brasileiro é em grande parte um mito, para o qual contribuíram 1) uma certa forma de nacionalismo; 2) uma visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta; e 3) uma certa insensibilidade para a variação, contrapartida do fato de que os falses se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala. (ILARO; BASSO, 2006, p. 151)

Os autores ainda mencionam as origens da concepção errônea de uma língua uniforme: a constituição de um nacionalismo, pois se a nação é algo que nos identifica, que nos leva a um sentimento de pertencimento a um grupo, a língua, de acordo com essa visão, também deve traduzir esse sentimento sendo “uniforme”, o que é insustentável, já que não se pode haver um controle sobre a natureza das línguas naturais.

Outro aspecto salientado é a “visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta”, que, de certo modo, também se relaciona com a visão estereotipada de nacionalismo. Esse dado apontado pelos autores é muito importante, pois é a raiz, em grande parte, do que estamos discutindo neste trabalho: o preconceito linguístico. Em nome de uma suposta língua ideal, não se reconhece, e até se subestima, o que dessa “língua” se distancie. E, por último, “uma certa insensibilidade para a variação”, ou, diríamos, um “tapar de olhos” para esse fenômeno, visto, provavelmente, como maculador da “língua ideal” ou dita “cultura”.

O advento de uma norma-padrão, no Brasil, começou no século XIX, de acordo com Faraco (2008, p. 82). A ideia de uma norma acabou sendo inspirada no modelo de uso da língua pelas elites letradas brasileiras, as quais estavam inconformadas com os rumos da “língua”, isto é, as variedades populares que dela começavam a surgir.

Faraco (*Op. cit.*) comenta que nos anos 1960 começaram as críticas à gramática normativa e ao ensino focado nela. Atualmente, esse desgaste continua por conta do adjetivo “cultura”, que, na concepção de

muitos autores, torna-se imprópria, pois significaria que as demais variedades seriam “incultas”, o que sugere certo desmerecimento às demais variedades. Neste trabalho, optamos pelo emprego do termo “norma-padrão”, de acordo com Bagno (2003), pois assim evitamos as controvérsias em torno da palavra “cultura”.

Em nome de uma suposta língua ideal ou de um padrão-normativo que deva superar as demais variedades, justificam-se alguns suas atitudes de preconceito e exclusão às variedades diferentes desse padrão. Não raramente, por essa razão também, muitas pessoas declaram sua aversão à língua portuguesa, por perceberem que sua escrita e fala não se ajustam aos modelos “canônicos” da norma. Por essa razão, é comum, sobretudo na escola, ouvirmos frases como “detesto português”, “essa língua é muito difícil”, “nunca aprendi português”, “não sei nada de português” e por aí vai. A confusão que se estabelece entre uma variedade da língua com o próprio nome dela é que torna a palavra “Português”/“Língua Portuguesa” uma expressão pouco ou nada empática dos falantes brasileiros, o que nos parece absurdo.

Não desprezamos o ensino da norma-padrão e de seus usos em determinados contextos, ao contrário, acreditamos que ela tem o seu valor tal como as outras variedades da língua. Compartilhamos da ideia de que seu ensino deva estar atrelado ao trabalho com o texto e dentro do texto e de que é dever da escola mostrar as circunstâncias em que a norma-padrão deva ser utilizada, valorizando a riqueza das demais variedades da língua. Um ensino que desperte a consciência do aluno para os diferentes usos de sua língua materna será mais produtivo e garantirá o uso da norma padrão para os fins que lhe são devidos (contextos formais de uso, por exemplo, para a escrita acadêmica, científica, jurídica entre outros), evitando que a norma se instrumentalize para a promoção de preconceito social e exclusão.

3. Metodologia

O trabalho é de natureza quantitativo-qualitativa, por envolver a quantificação de dados e sua amostragem em porcentagens e por promover também uma reflexão dos dados obtidos, para a aplicação de atividades de mediação ou intervenção. Por ter uma finalidade mediadora também ser caracteriza, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa-ação, pela proposta didática que envolve os participantes pesquisados.

Para a apreensão dos dados, aplicamos, em 2017/2, um questionário semiaberto para 40 alunos: 20 alunos do ensino médio integrado (do 6º ao 8º período), sem quantidade específica para cada período, e para os alunos do pós-médio⁷ (1º período). É importante ressaltar que este trabalho obteve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição⁸ (CAAE 71653617.9.0000.5268), uma vez que foi submetido aos trâmites da Plataforma Brasil designados pelo CEP. O questionário foi respondido de forma anônima e com caneta preta, obedecendo todos os procedimentos possíveis para evitar a identificação do participante.

As etapas de trabalho foram organizadas do seguinte modo:

- Estudo teórico do tema, com base na literatura corrente da área da Sociolinguística.
- Aplicação dos questionários.
- Organização e sistematização dos dados obtidos.
- Discussão dos resultados obtidos.
- Aplicação de atividade (palestra realizada por um especialista sobre os temas para os alunos da instituição e divulgação dos dados para a equipe de língua portuguesa, para uma possível atualização do programa de conteúdos).

O questionário foi estruturado em duas partes: dados do entrevistado (sexo, período escolar, idade entre outros) e questões para serem respondidas de forma objetiva (com alternativas para serem assinaladas) ou dissertativa. A aplicação envolveu 40 alunos (ambos os sexos) assim distribuídos: 20 alunos de qualquer um dos períodos finais do ensino médio integrado (do 6º ao 8º período) e 20 alunos do pós-médio, (do 1º período). A média de tempo para a resposta foi de, aproximadamente, 10 a 15. O anonimato foi um quesito para o seu preenchimento. A aplicação

⁷ O “pós-médio” designa a modalidade de cursos, normalmente técnicos, realizados pelo aluno que está concluindo ou já concluiu o ensino médio. Para o aluno concluinte receber o certificado ou diploma é necessário que ele tenha terminado todo o ensino médio, daí a razão do nome “pós-médio”. O curso de que estamos tratando é o de Técnico em Segurança do Trabalho, o qual tem duração de dois anos (quatro semestres). No primeiro período, é oferecida a disciplina de Português Instrumental.

⁸ Nossos agradecimentos especiais à Profª Paula Magalhães Souza Deccache, IFRJ/SG, que nos assessorou para a realização dos trâmites adequados par esse processo.

ficou por conta dos pesquisadores e foi realizada dentro da escola, fora do horário de aula.

4. Resultados e discussão

A primeira atividade do questionário solicitava ao participante da pesquisa que julgasse a atitude de um dos personagens de texto, do gênero tira, composto por três quadros, que lhe foi apresentado.

No primeiro quadro, aparecem um homem e uma mulher, personagens, que, aparentemente, têm um primeiro encontro amoroso; ambos parecem muito interessados um no outro. No segundo quadro, o homem, ao ver a mulher, diz “Oi! Tem pobrema nós bater um papo?”, enquanto lhe oferecia uma flor. Essa é a única cena em que aparece um texto verbal. A mulher, que a princípio aparentava bastante interessada, mostra-se, então, totalmente decepcionada e desaparece, sem dizer qualquer palavra. No terceiro e último quadro, o homem aparece com um ponto de interrogação, sem entender a atitude da mulher.

O quadro era um típico caso de preconceito linguístico. Os desvios da norma-padrão na fala do personagem demonstram ser o único motivo da decepção da personagem feminina. Para esta questão, esperava-se que o participante notasse e respondesse, conceituando aquela atitude, de forma direta ou não, como uma atitude preconceituosa. Com base nas respostas dissertadas, observamos que 75% dos alunos do ensino médio técnico reconheceram a atitude de preconceito linguístico, enquanto 25% não reconheceram.

Uma hipótese para a configuração desse resultado se deve ao fato de que o assunto é discutido no primeiro período, na disciplina de Língua Portuguesa I, e pelo fato de que o tema da variação, e isso toca a questão do preconceito linguístico de algum modo, está presente nas provas do Enem, o que seria mais fácil para o público-participante, alunos dos últimos períodos do ensino médio, reconhecer a atitude de preconceito no texto da tira, já que muitos estão se preparando para as provas. A outra hipótese nos parece estar relacionada ao fato de o próprio contexto da tira favorecer o reconhecimento de atitude de preconceito.

Quanto aos alunos do curso técnico (pós-médio), 45% reconheceram a atitude de preconceito da personagem e 55% não.

O público que compõe esse grupo é formado, em sua maioria, por alunos que já concluíram, há alguns anos, o ensino médio. Entre os participantes, dois eram graduados na área da saúde. Os que reconheceram o preconceito linguístico durante a leitura da tira o fizeram, de acordo com as respostas, de forma indireta ou tangencial. A explicação mais provável para o desconhecimento de alguns está no fato de que muitos não tiveram contato com assuntos relacionados à variação linguística no percurso do ensino médio ou antigo segundo grau.

A questão seguinte buscava averiguar se os participantes sabiam o que é variação linguística. A pergunta foi feita de forma objetiva (“Você sabe o que é variação linguística?”). Para aqueles que responderam afirmativamente, havia um espaço para que comentassem o que sabiam a respeito, pois a resposta dissertada nos ajudaria a saber se o participante realmente conhece o fenômeno.

Em relação ao ensino médio técnico, 60% responderam que sabiam do que se trata “variação linguística”, enquanto 40% não. O resultado demonstra que o público do ensino médio, em sua maioria, parece conhecer o assunto, como dissemos, pelo fato de os alunos terem discutido o tema no primeiro período na disciplina de Português I e pela própria preparação que muitos deles realizam para as provas do Enem, o qual costuma trazer algo relativo ao tema. Esperávamos que o percentual fosse maior, já que o percentual de alunos que reconheceram a atitude de preconceito linguístico, na análise anterior, foi de 75% e como variação e preconceito linguístico estão relacionados, parecia-nos mais provável que houvesse o mesmo percentual. Talvez o contexto da tira tenha favorecido o reconhecimento da atitude de preconceito linguístico, na análise anterior. De qualquer modo, o percentual de alunos que desconhecem o tema se mostrou alto (40%), o que sinalizou para os autores a necessidade de atividade de intervenção.

Mais da metade dos alunos do pós-médio (75%) responderam que não sabe do que se trata, enquanto 25% afirmaram que sabe a respeito do tema. A explicação dada para esses resultados parece ser coerente, se aplicada à reflexão dos resultados desse percentual. O público desse grupo é formado por muitos alunos que concluíram o ensino médio há bastante tempo. Alguns informaram, posteriormente, que nunca estudaram na escola o tema e que nunca ouviram falar dele por outros meios.

É comum a associação errônea entre o saber idiomático e o conhecimento da gramática normativa. Essa concepção é fonte para o pre-

conceito linguístico. Ao pensar que o saber do próprio idioma está atrelado ao padrão dito culto da língua, muitos se consideram pessoas que “não sabem português” ou acham que “português é muito difícil”. Isso é transferido também para o ensino de Português. Desse modo, muitos alunos ainda enxergam a aula de Português como uma aula de gramática tradicional, em que seu objeto de ensino não deva ser centrado no texto – leitura e produção (oral e escrita). Para termos uma percepção se esse modo de conceber a língua e seu conhecimento é comum ou não entre os participantes, perguntamos aos participantes sobre o que eles consideram a respeito de “saber português”. Daí, obtivemos os resultados seguintes: 60% dos alunos do ensino médio técnico responderam saber português é ter comunicação adequada pela leitura e produção de textos, enquanto 40% afirmaram que o domínio das regras gramaticais (normas) é que define quem tem mais domínio do idioma.

Embora haja um quantitativo maior daqueles que compreendem o desenvolvimento da leitura e da produção textual como elementos mais importantes numa aula de Língua Portuguesa, houve uma parcela bastante significativa entre os participantes do ensino médio que ainda consideram o domínio das regras gramaticais como elemento fundamental para se conceber o conhecimento sobre o próprio idioma e, provavelmente, para “medir” o conhecimento sobre a própria língua. Não encontramos razões para esse fato na análise que realizamos do programa de conteúdos das disciplinas de Português para o ensino médio, pois neles não um ensino centrado na gramática normativa. No entanto, os dados sinalizam que é necessário um trabalho efetivo do professor para auxiliar o aluno na compreensão da língua como um fenômeno amplo e complexo e não limitado ao domínio de regras gramaticais.

Quanto aos alunos do pós-médio, 70% afirmaram que o domínio das regras gramaticais (normas) é que define alguém que sabe o português, enquanto 30% responderam que saber ler e produzir textos de forma adequada é demonstra quem sabe o idioma. Muitos alunos deste grupo vieram de uma formação tradicional no que concerne a estudos da Língua Portuguesa. Trata-se de um ensino que ainda privilegiava os exercícios descontextualizados dos componentes da gramática normativa e também desarticulados do texto (escrito ou oral). Esse tipo de abordagem, que perdurou bastante há alguns anos, e, sobretudo, antes do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçou a ideia de que “saber português” correspondia ao saber da gramática tradicional, até porque a disciplina escolar conhecida como “Português” conduzia a percepção de

que a língua se resumia a conhecer a língua pelo viés da gramática normativa.

5. Atividades de intervenção

Após a análise dos dados, sentimos a necessidade de construirmos atividades que possibilitassem os alunos a: desenvolver noções sobre variação linguística e preconceito linguístico e, a partir delas, a importância do respeito à diversidade dos usos da língua; e desarticular o saber natural da própria língua materna de um saber sobre a língua, sistematizado em regras e adquirido nas fases da escolarização. Além disso, também observamos que era necessário sugerir a inclusão do tema da variação no programa de Português Instrumental para os alunos que mais apresentaram desconhecimento sobre os temas em questão – os alunos do pós-médios.

A primeira atividade foi uma palestra, realizada durante a Semana Acadêmica, com uma professora doutora na área de Sociolinguística. Embora a participação fosse livre, sem um número limitado de inscritos, e para qualquer público que interessado em participar, o desejo dos autores era o de que os participantes da pesquisa estivessem presentes. Participaram em média 45 alunos, oriundos do ensino médio e do pós-médio, entre os quais estavam os que participaram da pesquisa. A atividade teve bastante êxito, pois notamos o interesse dos participantes, com comentários e perguntas relevantes. Pelos comentários do público, durante e após a palestra, conseguimos avaliar que a atividade cumpriu seu propósito.

A segunda atividade promovida pelo grupo consistiu em apresentar os dados à equipe de Língua Portuguesa responsável pelo ensino da disciplina de Português Instrumental, oferecida a alunos do pós-médio, considerando que o público desse curso apresentou maior desconhecimento sobre os temas. Os professores de Português, responsáveis pela disciplina, acolheram com os resultados com satisfação e realizaram, com a aprovação do coordenador do curso, a inserção do conteúdo “variação linguística” e, a partir dele, a noção de preconceito linguístico. Consideramos esse fato como muito importante, pois, por meio dele, chegamos à conclusão da necessidade e da relevância do desenvolvimento desta pesquisa para o benefício dos alunos e, conseqüentemente, para o *campus*.

Atualmente, estamos elaborando a fase III da “intervenção”, com a montagem de uma exposição de imagens e frases que façam referência

ao preconceito linguístico e à importância de se respeitar as diferentes variedades da língua. A intenção é despertar a curiosidade e a reflexão de toda a comunidade escolar sobre o tema, o qual precisa ser conhecido e debatido dentro e fora de nossa escola.

6. Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou-nos observar que o fenômeno da variação linguística é algo ainda desconhecido, ao mesmo tempo, fez-nos refletir sobre o papel da escola na construção do conhecimento sobre esse fenômeno e seus desdobramentos.

É necessário que a escola seja o espaço para a discussão e a disciplina de Língua Portuguesa deve favorecer esse momento com abordagem adequada, pois é conhecendo a dinâmica da língua como um aspecto inerente a ela mesma será possível despertar o respeito pelos diferentes falares e modos de interagir em uma língua. Assim será também possível compreender as incoerências que se escondem no discurso preconceituoso de quem defende uma homogeneidade da língua, incapaz de existir.

Acreditamos que uma escola engajada e sintonizada no tempo presente tem o poder de fomentar uma cultura de respeito às diversidades, em todos os sentidos, tornando-se espaço de diálogo com as diferenças e, ao mesmo tempo, de descoberta das várias formas de ser e de viver, favorecendo a compreensão da língua como uma realidade, cujas diferenças são belas e não feias, estranhas ou erradas. Que pela escola se entenda que a noção de erro não está associada ao modo como alguém se apropria da diversidade linguística, mas à atitude inconsequente e ilógica de quem julga ou exclui em nome de uma suposta “língua correta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. In: *Veredas*. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, ju./dez. 2003.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 8. ed. São Paulo:

contexto, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FARACO, C.A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

ILARIA, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ABORDAGEM PARA A SALA DE AULA**

Carlos Gustavo Camillo Pereira (UVA)
gustavo.c.p@live.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal descrever o contexto atual do ensino de língua portuguesa tal como é hoje, adicionalmente será traçado a aplicação, uso e concepção da gramática normativa e descritiva, no entanto tal descrição será feita de maneira breve, visto que a abordagem exaustiva do assunto não poderia ser realizada neste trabalho. Finalmente, é estabelecida uma proposta de ensino voltada o reconhecimento dos padrões linguísticos presente na língua portuguesa, tal proposta está baseada nos procedimentos de análise científica da língua encontrada em Mário Alberto Perini. Para a aplicação deste método, é defendido também o uso de textos contextualizados, visto que, desta forma, textos que fazem parte do cotidiano do estudante poderão trazer mais sentido aos critérios de análises adotados.

Palavras-chave: Gramática descritiva. Gramática tradicional. Método científico.
Ensino de português.

1. O contexto atual

Ao refletirmos sobre os estudos iniciais da linguagem, bem como a fase saussuriana, é possível depreender que há diversas formas de lidar com o fenômeno linguístico, considerando-o, como um fim em si mesmo, sendo admissível estudá-lo sem levar em conta o falante.

Essa visão, no entanto, não foi adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), visto afirmar que a língua é produto e produção cultural, nascida por forças de práticas sociais, uma vez que o grande objetivo da linguagem é possibilitar interação e a comunicação com os usuários da língua. Isso posto, o ensino de língua portuguesa não deve basear-se na simples memorização, categorização e classificação da forma em detrimento da função.

Luft (2006) afirma, porém, que o ensino de língua materna tem se dado apenas na esfera gramatical, cujo objetivo principal é enfatizar a estrutura, fazendo com que a evidência da aprendizagem seja utilização puramente normativa da língua, como consequência, a não dominação deste conteúdo faz com que alunos, nativos da língua portuguesa, acreditem não serem sequer falantes da língua.

Chegamos assim ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical [puramente normativa]: a relação negativa do falante com sua própria língua. A convicção que se vai infiltrando de “não saber a língua”, e com isso o bloqueio da criatividade, inibição da linguagem, sensação de incapacidade e insegurança. (...) Daí conceitos bizarros tão difundidos entre nós: (...) falamos errado, a língua está em decadência etc. Por trás de tudo, a perigosa ideia: somos um povo inferior, cidadãos incapazes... Até na língua do país. (LUFT, 2006, p. 94)

Prova disso são os intermináveis exercícios de completar lacunas; conjugação do paradigma verbal; utilização do texto como pretexto para ensinar classificações e, muito raramente, a função de tais dispositivos na fala e escrita. Por conseguinte, continua-se a desconsiderar o ensino da língua em reais contextos de uso.

Como não me tenho cansado de afirmar: somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê, inclusivamente “frases soltas”, descontextualizadas, contrariando até mesmo o que fazem as crianças quando estão aprendendo os jeitos mais elementares de interagir verbalmente. Somente na escola a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções. (ANTUNES, 2014, p. 33)

Porém, é importante notar que Irané Antunes (2014) explicita que esta situação é recorrente devido à crença de que a gramática é encarada como um escopo de conhecimento irrefutável e que possui a capacidade de, por si só, instruir e construir conhecimentos aplicáveis. Para mudar esta concepção, a autora estabelece que é preciso desiludir os alunos e professores sobre o mito de que, estudando somente a gramática, eles irão aprender a escrever bons textos, ou ler textos mais elaborados cujo grau de complexidade é alto.

Sendo assim, reafirma-se a necessidade do uso de textos, diálogos e interação contextualizados, pois apenas assim será possível estabelecer uma nova abordagem eficaz, caso contrário, muito do conteúdo lecionado não terá sua importância reconhecida, fazendo com que se repita o discurso normalmente ouvido nas escolas: não sei para que utilizarei isto na minha vida quando eu sair da escola.

As práticas sociais de uso da escrita são situacionais e culturalmente determinadas: não faz sentido ensinar a ler jornais numa comunidade do sertão nordestino, onde não há sequer um jornal ou revista, sem antes ter criado a necessidade de ler jornais, isto é, sem antes ter introduzido o jornal na vida comunitária. (KLEIMAN, 2008, p. 69)

Com o objetivo de evitar este discurso, Silva (2012) enfatiza que a forma mais adequada de trabalhar o texto em sala de aula é por meio dos gêneros textuais, no entanto ela faz uma ressalva dizendo que não se de-

va focar nas tipologias geralmente focalizadas: narração, descrição, dissertação ou até mesmo a redação escolar. A autora continua e explica que um dos maiores fatores que impedem a criação textual dos alunos é a falta de espontaneidade, visto que tais produções, normalmente, são artificiais e sequer possuem destinatário.

O professor de língua portuguesa, antes de todos, precisa entender que o trabalho com os gêneros textuais tem a finalidade principal de libertar, de mostrar que textos, os mais diversos, circulam por nossa sociedade e que é de grande relevância para as pessoas saberem distinguir formas e funções. O trabalho com gêneros vai aproximar o aluno do mundo real à medida que os textos que eles produzem em sala representem esse mundo. Por mais que nem todos textos possam, de fato, circular socialmente, os alunos estarão produzindo a partir de situações que simulam o real, que eles veem para todos os lados que olhem, diferente da velha conhecida redação escolar nos moldes tradicionais (para não dizer antigos). (SILVA, 2012, p. 144)

2. Gramática normativa e descritiva: concepção, uso e aplicação

Todavia, antes de propor qualquer abordagem, é de fato importante compreender como surgiu a necessidade de existir uma gramática a fim de normalizar e direcionar o ato da fala. Sendo assim, é exposto de forma breve o percurso da gramática e a contraposição da que seria normativa à descritiva.

Durante os estudos saussurianos, foi criada a dicotomia sintagma x paradigma, ou seja, ela intenta compreender as relações de trocas de termos objetivando formar e criar enunciados mais complexos; logo, tal combinação pode ocorrer no campo do morfema, vocábulo, frases até a formação do enunciado comunicativo completo, que seria o texto. Tendo isso em mente, é possível dizer que as possibilidades de combinações são infinitas.

As questões que colocamos agora são: como se dá essa combinação? Os falantes combinam os elementos na frase no modo como bem entendem ou existem restrições impostas pelas línguas no que diz respeito a esse processo? Se existe restrições, qual a sua natureza? Elas provêm dos padrões de correção de uso da língua impostos pela comunidade? São arbitrárias? Refletem o funcionamento natural da mente humana, sendo, portanto, universais? (MARTELOTTA, 2013, p. 43)

Antes de proceder às respostas das perguntas supracitadas, Martelotta (2013) explica o fato de que os falantes de determinada língua não podem simplesmente combinar elementos de maneira aleatória e da forma como melhor acharem, pois a língua impõe limitações aos usuários,

em seguida o autor exemplifica que em língua portuguesa, quando existe a necessidade de utilizar a desinência “-s” para designar plural em um vocábulo, é comumente sabido que se deve colocá-la no final do vocábulo (casa/casas). É necessário frisar que tais tipos de restrições ocorrem em diversos níveis gramaticais, sendo, portanto, aplicados a todos os elementos linguísticos.

Consonante a este fato, há exemplos expostos que exemplificam mais esta relação de restrição na língua portuguesa.

- a) As suas conhecidas irmãs do Rio de Janeiro.
- b) As suas irmãs do Rio de Janeiro conhecidas.
- c) Suas irmãs conhecidas do Rio de Janeiro as.

Falando em termos gramaticais, apenas o enunciado a) é correto, visto que as palavras obedecem às regras de estrutura frasal da língua portuguesa; no entanto, o enunciado b) apresenta uma falta de ordenança, uma vez que o ideal é colocar o adjetivo próximo ao substantivo a que se refere; portanto, o sintagma deveria ser “irmãs conhecidas”. Adiante, a estrutura c) também apresenta problema uma vez que o artigo deve preceder o substantivo, porém, neste caso, ele deveria ser posto antes do pronome adjetivo suas, por isso, ao observar estas sentenças, é explicitado que há um modelo pré-estabelecido na língua e este deve ser utilizado para que seja possível realizar uma comunicação eficaz e inteligível.

A partir desde momento ficou notório que não cabe ao falante determinar de forma completamente livre a formação exaustiva das estruturas que utilizará, sendo assim, agora é necessário entender a natureza desta restrição no campo das combinações.

Desde a Antiguidade Clássica, os estudiosos da linguagem vêm sugerindo interpretações que reflipam a natureza e funcionamento das línguas, bem como propostas de sistematização descritiva apoiadas nestas interpretações. Com a evolução dos estudos linguísticos. Essas interpretações foram sendo aperfeiçoadas, abandonadas e até mesmo retomadas em função de novas descobertas científicas. O conjunto dessas interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua recebe o nome de gramática. (MARTELOTTA, 2013, p. 44)

É possível afirmar que a gramática é uma forma de estudo que visa entender como funcionam questões voltadas para estruturas da língua, tais como regularidade, irregularidade e até mesmo os padrões de fala e escrita que devem ser adotados. Por conseguinte, este tipo de obra possui em sua concepção mais profunda, desde a Antiguidade Clássica, função de orientar, normatizar e estabelecer regras.

Com o passar do tempo, Bechara (2014) sustenta a ideia de que gramática se tornou um termo polissêmico, visto que há diferentes formas de conceber este tipo de obra, todavia assim como o gramático, iremos categorizar em termos de concepção, uso e aplicação apenas dois tipos de gramática que seriam a tradicional e a descritiva.

2.1. Gramática normativa

Este tipo de gramática também é chamado de gramática tradicional ou gramática escolar e geralmente é utilizada em escolas, sua preocupação principal é voltada para aspectos estruturais, apreensão correta de prefixos, sufixos e análise sintática. Por este motivo, o padrão de língua adotado neste tipo de obra comumente não é utilizado no dia a dia, por isso sua forma de exemplificar usualmente é descontextualizada e pautada em estruturas que são de estranho pronunciar e uso sendo, portanto, geralmente inacessível a muitos falantes da língua.

A chamada gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para a abordagem e o ensino da nossa língua nas escolas, tem origem em uma tradição dos estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga. Os filósofos gregos se interessaram por estudar a linguagem, entre outros motivos, porque queriam entender alguns aspectos associados à relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade [...]. Ao lado dessa preocupação de caráter filosófico, a gramática grega apresentava uma preocupação normativa, ou seja, assumia a incumbência de ditar padrões que refletissem o uso ideal da língua grega. Podemos ver a tendência normativa da gramática grega na atitude de impor o dialeto ático como o ideal. (MARTELOTTA, 2013, p. 45 e 46)

Martelotta (2013) explica que essa tradição continuou firme na atualidade visto que os padrões gregos foram adotados pelos romanos e adaptados à língua latina. No entanto, aspectos de cunho normativos foram enfatizados uma vez que, devido ao crescimento do império romano, a unificação linguística tornou-se imprescindível.

A partir do século XVI, quando se elaboraram as primeiras gramáticas das línguas faladas no mundo da época, as gramáticas latinas foram fonte de inspiração, já que o latim, por seu prestígio como língua de expressão culta, servia como modelo para as novas línguas: quanto mais parecidas com o latim fossem as novas línguas, melhores elas seriam. (MARTELOTTA, 2013, p. 46)

Portanto, a gramática tradicional tem sua aplicação baseada no julgamento de valor, pois categoriza estruturas como certas e erradas e até mesmo melhores. A adoção deste posicionamento é altamente criticada pela linguística moderna, porque geralmente padrões considerados como corretos tendem a serem formas utilizadas por pessoas privilegiadas.

das cujas habitações são localizadas nas partes mais ricas do país.

Mais do que isso, ao conceber a existência de formas gramaticais corretas, os gramáticos tradicionais abandonam determinadas formas consideradas erradas, mas que são efetivamente utilizadas pelos falantes na comunicação diária. Com isso, essa gramática adota uma visão parcial da língua, sendo incapaz de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade. (MARTELOTTA, 2013, p. 47)

2.2. Gramática descritiva

Bechara (2014) categoriza a gramática descritiva como sendo uma disciplina científica, cujo objetivo é descrever um sistema linguístico em todos os seus aspectos e variedades, sem emitir um juízo de valor.

Sendo assim, obra supracitada geralmente descreve um sistema em um dado tempo; portanto, usualmente não há implicações diacrônicas. Diferentemente da gramática greco-latina, tradicional, a descritiva não está baseada no pressuposto de que há um padrão melhor que o outro. Adiante, Perini (2004) explica que a gramática descritiva possui cunho científico, uma vez que esta não procura impor normas e sim compreender estruturas e funcionamentos internos na língua em situações reais de uso. Por isso, sua exemplificação parte de diálogos cotidianos, autênticos e espontâneos.

Devido ao teor científico, estruturas consideradas não gramaticais, fora do padrão culto exercido, geralmente por classes privilegiadas, porém utilizadas no dia a dia do falante também são descritas e recebem a atenção que lhe são cabidas. Em adição, Perini (2014) estabelece:

Na língua padrão escrita não se utiliza o pronome *ele* como objeto direto. Assim, escreve-se *encontrei-a* – embora se diga *encontrei ela*. Colocada dessa maneira, a recomendação deixa claro que se trata de uma diferença entre o padrão escrito e o falado – mas é uma diferença que realmente existe, e pode ser observada na realidade. Não é uma preferência ou um desejo do gramático ou dos gramáticos. Note-se o início da regra: “Na língua padrão escrita...” (PERINI, 2014, p. 63)

Por esse tipo de abordagem, Perini (2009) indica que esta gramática deve ser utilizada preferencialmente na formação de educadores e profissionais da área de letras, visto que seria ideal obter conhecimento de todos os níveis da língua e tal discurso poderia causar estranhamento quando exposto na escola de forma inadequada. Somado a isso, é importante notar que a língua está sempre em constante mudança e que as normas e regras não são imutáveis, esse fato demanda a necessidade de

que haja compreensão não só de normas prescritivas da língua, mas também de seu real funcionamento.

3. Uma proposta para a sala de aula

A partir das ideias aqui elucidadas, propõe-se que o ideal é haver uma análise no conteúdo a ser ensinado, refletir sobre a necessidade dos itens lexicais, textuais, literários etc. Pois, ao fazer isso, é viabilizado o não enfoque em termos e abordagens exaustivamente metalinguísticos; por conseguinte, a fim de se alcançar tal objetivo, o ensino de língua portuguesa poderia e deveria continuar a utilizar bases gramaticais, desde que estas fossem contextualizadas e possuíssem uma abordagem científica, instigando os alunos a pensarem, reconhecer as regularidades na língua.

Tal abordagem científica no ato de ensinar a língua materna poderá habilitar o aluno a compreender o funcionamento do instrumento linguístico, bem como os padrões de aceitabilidade no que tange a prática oral e escrita, portanto Perini (2014, p. 48-58) afirma:

A justificativa tradicional da presença da gramática na escola é que ela seria um dos instrumentos que facilitam a aquisição da língua padrão escrita. No entanto, um exame dos fatos mostra que essa justificativa é falsa: aprende-se a língua padrão através da prática, principalmente da leitura e escrita, não através dos estudos gramaticais. Sustento que a gramática merece lugar no currículo como uma disciplina científica, ao lado da biologia, da geografia e da química. Por conseguinte, o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico – exatamente o que o ensino tradicional não faz (...) Em outras palavras, a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade do estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real. (PERINI, 2014, p. 48-58)

Ao pensarmos o ensino de língua materna nesta base, é importante estabelecermos como esta abordagem se daria em contraponto ao que é feito. Perini (2014) afirma que muitas das vezes, no ensino tradicional vigente, somos convidados a aprender, geralmente, por meio de decorações; logo, não há, de fato, uma análise do método de como foi obtido tais resultados; por conseguinte, o ensino gramatical não abre espaços para questionamentos, uma vez que se acredita piamente que todas as descobertas e usos da língua estão contidos nas páginas do livro normativo.

Todavia, é de suma importância enfatizar que a língua está em constante mudança, a todo o momento novas palavras são criadas e estru-

turas são modificadas a fim de facilitar o processo comunicativo, um básico exemplo disso é a mudança na estrutura “ter de” para “ter que”, visto que, quando usada na terceira pessoa do singular, “ela tem de” havia uma possível ambiguidade, pois se compreendia, muitas das vezes, “ela tende” do verbo tender; por isso, acreditar que toda a realidade linguística fora completamente sistematizada em gramáticas é, na melhor das hipóteses, ingenuidade.

Temos que concluir que o estudo da gramática, tal como praticado atualmente, contribui para a alfabetização científica dos estudantes; por fornecer resultados sem focalizar os métodos de obtê-los; por, muitas vezes, lidar com dados fictícios (como quando se diz que a frase *me dá ele aí* “não existe”); por desencorajar a dúvida e o questionamento; em uma palavra, por encorajar a crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas. (PERINI, 2014, p. 56)

Em suma, durante o ensino de língua materna, que é um ato científico, não há espaço para afirmações fundamentadas em autoridade e na negação de fenômenos presentes na realidade linguística diária.

O maior problema na gramática normativa, como se vê, não está em procurar ensinar uma variedade da língua às pessoas que dominam outra variedade; está em negar, primeiro, a validade de uma dessas variedades, colocando as coisas em termos de “certo” e “errado”, em vez de “adequado a este ou àquele contexto”; e, depois, em desprezar a necessidade de adequação aos fatos. (PERINI, 2014, p. 64).

4. Considerações finais

Conclui-se que a gramática tem seu lugar e importância no ensino de língua materna, no entanto é necessário que se estabeleça os seus limites de atuação e encará-la como uma forma de generalização do sistema linguístico e entender, acima de tudo, que é uma obra inacabada, portanto não contém nem conterá todas as variedades existentes em si o que proporciona uma ótima oportunidade para levantar questionamentos e promover soluções colaborativas, descentralizando o saber a língua de uma figura de poder ou padrão privilegiado imposto pequena parte da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, Maria Helena de Moura; GALVÃO, Vânia Cristina Caseb. (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores* Evanildo Bechara et al. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Terceiro e quarto Ciclos. Brasília: MEC, 1998.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André. (Org.) *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 6. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: _____. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, Mário Alberto. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, Maria Helena de Moura; GALVÃO, Vânia Cristina Caseb. (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores* Evanildo Bechara et al. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Gramática descritiva do português*. 4. ed, São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Para uma nova gramática do português*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A linguística textual e a sala de aula*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GÊNEROS TEXTUAIS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS

Claudia Correia de Matos (UNIGRANRIO)
caucorreiamatos@gmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)
drfortuna@hotmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)
professorvilaca@gmail.com

RESUMO

Com base nas na Lei de Diretrizes e Bases, número 9394, de 1996, por meio de seu Artigo 36, a língua portuguesa passa a ser regulamentada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando todas as atividades expressivas. Tais diretrizes educacionais influenciam a elaboração de documentos diversos, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que são propostos trabalhos com vários gêneros textuais nas aulas de língua materna. Com isso, atividades com gêneros textuais dos mais variados foram incorporadas às aulas, numa quantidade significativa. Não se trata que não se trabalhava com gêneros textuais antes. No entanto, podemos perceber que esse importante documento impulsionou maior destaque para esta questão. Pesquisadores debruçaram-se sobre esse tema nos mais diferentes segmentos do ensino no Brasil e desenvolvem trabalhos sobre a temática, por exemplo, Marcuschi (2008), Geraldini (2013), Koch (2011), Koch e Elias (2009; 2014) e Motta-Roth (2006). Este artigo tem por objetivo compreender o processo de mudança no viés do uso do texto em sala de aula, além de mostrar as implicações dessa mudança. Há indicação de que a inclusão de gêneros textuais variados no ensino não significa, necessariamente, que haja adequação quanto ao seu uso.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros textuais. Língua portuguesa. Lei de Diretrizes e Bases

1. Introdução

O uso de textos nas aulas de Língua Materna é inerente à própria disciplina. Fazendo um recorte temporal a partir do século XIX, de modo sucinto, pode-se afirmar que o ensino de língua materna consistia, tradicionalmente, em teoria e análise com base na tradição grega, cuja linguagem era vista como expressão do pensamento (Cf. CLARE, 2015).

Com os avanços nos estudos da Linguística Textual, pôde-se observar que o ensino de língua materna no país se dava pelo processo de decodificação. Até os anos de 1960, o ensino da língua adotava predominantemente a perspectiva gramatical, tendo em vista o domínio da norma culta e o desenvolvimento da metalinguagem. Isso significa dizer que se ensinava “sobre” a língua, e não sobre o seu uso (Cf. SOARES, 2015). Embora esse tipo de abordagem ainda aconteça com frequência, há maior

questionamento e defesa de novas formas de ensino, valorizando-se o trabalho com textos.

Nesse contexto de ensino bastante formal, os textos utilizados nas aulas eram prioritariamente literários, em parte até como forma de justificar o trabalho textual e de dar uma roupagem mais real ou moderna. No entanto, o trabalho com textos literários não garantia uma ruptura com a tradição.

Na década de 1970, para atender às demandas do processo de desenvolvimento e industrialização do país, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Esta estabelece que a abordagem da língua deve ser a de instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

A abertura para essa perspectiva não significou, entretanto, que o ensino de língua materna efetivamente avançasse. Pelo contrário, seu ensino permanecia ainda preso aos aspectos gramaticais e lexicais, voltado à tradição gramatical.

Apenas no final do século XX, novas teorias linguísticas começaram a fomentar a possibilidade de outros olhares para essas questões, e a mudança se deu de modo bem lento. Convém apontar que este trabalho não tem por finalidade propor um estudo de natureza histórica, mas esse breve passeio possibilita compreender as mudanças ocorridas.

Em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9394, são propostas novas diretrizes educacionais. Essa Lei contribui para apontar para algumas mudanças na forma de se entender o ensino da língua materna. Por meio do Artigo 36, a língua portuguesa passa a ser regulamentada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Isso significa dizer que seu ensino deveria contemplar todas as atividades expressivas. Convém ressaltar que uma lei, por si só, não garante mudanças, mas contribui para um cenário de novas discussões e entendimentos.

2. Diretrizes dos PCNs

As orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o trabalho com a Língua Materna seja desenvolvido por meio de vários gêneros textuais. Isso não quer dizer que não se trabalhava com gêneros textuais antes dos PCNs, e sim que havia predominância de alinhamento aos cânones literários, além de uma tradição de

estudos orientados intensamente para a gramática.

Com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais ganha visibilidade uma nova perspectiva para as aulas de língua materna. Como nesse viés o mais importante é o uso da linguagem –, e é por meio da linguagem que os indivíduos expressam ideias, pensamentos e intenções, – essa nova perspectiva do ensino gerou mudanças expressivas nas aulas de Língua Portuguesa. Com a mudança, foi representativo o enfoque dado à linguagem, de forma que os PCNs impulsionaram maior destaque para essa questão.

Cabe enfatizar que os PCNs não apresentam uma metodologia, mas passam a influenciar direta e indiretamente as práticas educacionais, inclusive por meio dos livros didáticos. Era comum, nos anos subsequentes aos PCNs, encontrarem-se nos livros ressalvas, informando que eles estavam em conformidade com esses Parâmetros.

O enfoque dado ao conceito “gêneros textuais” nos PCNs estimulou estudos sobre o tema e outros conceitos a ele relacionados. Nos últimos 15 anos, esse conceito tornou-se um dos mais discutidos na área de Letras, fato que pode ser observado pela quantidade significativa de publicações de livros, artigos e de pesquisas de pós-graduação.

Tendo como referência teórica Bakhtin (1997), pesquisadores do país debruçam-se sobre essa temática, dentre eles, podem-se citar: Marcuschi (2008; 2010; 2012), Geraldi (2013), Koch (2011), Koch e Elias (2009; 2014) e Motta-Roth (2006). Marcuschi apontava, por exemplo, que o tema não era novo, mas que estava “na moda”. De fato, a relevância do tema foi evidenciada, resultando em elevado número de estudos e publicações.

Primeiro, cabe lembrar a origem da nomenclatura “gêneros textuais”. Ela fora herdada da cultura greco-romana e fazia menção aos gêneros literários, por exemplo, a epopeia, o romance, a poesia e o conto (OLIVEIRA, 2007). O uso da terminologia com esse sentido perdurou até metade do século XX.

Com o maior desenvolvimento dos estudos linguísticos, a partir da década de 1960, surgem propostas para uma classificação mais satisfatória para os textos. Werlich, (1975 *apud* Oliveira 2007), propõe uma classificação em cinco categorias de texto, a saber: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo. Essa categorização diz respeito à estrutura interna dos textos, e nessa estruturação há o predomínio de um

desses tipos, isto é, ela não se dá de forma rígida.

Outro teórico, Charaudeau (2012), denomina a esse pequeno número de categorias que dispõe de critérios intratextuais como “modos de organização do discurso”. E esses “modos” de organização “constituem os princípios de organização da matéria linguística, princípios esses que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: enunciar, descrever, contar, argumentar” (CHARAUDEAU, 2012, p. 68).

Já para Marcuschi (2008), é necessário, em primeiro lugar, fazer menção aos “tipos textuais” ou a denominada “tipologia textual”, para posteriormente tratar-se dos “gêneros”. Segundo ele, tem de ficar claro que os tipos textuais são nomeados, na literatura, mais comumente como narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e injuntivos e que essas terminologias dizem respeito às características de sequências linguísticas que “norteiam” os textos.

Para Marcuschi (2008, p. 154), “o tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Parafraseando-o, “tipos” são sequências textuais que podem ser observadas dentro de determinado gênero, por meio dos mais variados elementos gramaticais, lexicais e sintáticos que nele figuram.

Esse pequeno número de categorias referentes às sequências textuais, os “tipos”, de Werlich (*Apud* OLIVEIRA, 2007), são os “modos de organização do discurso”, de Charaudeau (2012). Em meio a essa variada terminologia, adotarei aqui o termo “tipologia textual”, de Marcuschi (2008).

Como base no que foi exposto nessa seção, os termos “tipos”, “tipologia” e “modo” foram bastante discutidos entre os pesquisadores, o que desencadeou no país várias obras na literatura ou parte delas direcionadas ao tema. E a eles foi incluído o termo “gênero”. Essa variedade na terminologia gera confusão no universo escolar, pois esses termos muitas vezes confundem os próprios professores. Por vezes são citados de modo genérico, como sinônimos; noutras, como elementos distintos, o que causa hesitação, embaraço, mesmo no meio acadêmico. Tem-se, assim, uma das dificuldades ao se tratar dessa temática.

3. Os estudos de Bakhtin

Um dos autores que mais influencia os estudos de gêneros textuais no Brasil é Bakhtin, sendo possivelmente o mais influente, elemento, o que se revela pela quantidade de referências ao autor. Quanto à categorização dada aos textos, Bakhtin observa, no entanto, que ela não dá conta da complexidade que envolve os mais variados textos que se produzem. Oferece, então, um olhar mais amplo sobre o tema. Para ele, todas as esferas da atividade humana são relacionadas à utilização da língua. Bakhtin (1997) afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Em outras palavras, as esferas da atividade humana são os parâmetros de categorização dos textos. E essas áreas de atuação foram criadas para ordenar as práticas da sociedade, e são mediadas pela língua. Desse modo, a língua se manifesta por meio do que Bakhtin denomina de “enunciados”. São os enunciados, portanto, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas da atividade humana. E esses enunciados são orais e escritos.

Com isso, Bakhtin (1997) defende a ideia de que as esferas da vida social caracterizam-se por três elementos. São eles: seu *conteúdo temático*, seu *estilo verbal* e sua *construção composicional*, elementos esses que se fundem no todo do enunciado. E estes se marcam pelas especificidades que cada esfera apresenta.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) observou a relação que existe entre o processo de interação verbal e o enunciado. Ele afirma que essa interação se efetiva por meio de enunciados chamados “gêneros”. Esse teórico introduz, assim, o conceito “gênero do discurso”:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (...), uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Dizendo de outra maneira, gêneros do discurso são as formas padronizadas relativamente estáveis de enunciados tanto orais quanto escritos por meio dos quais os textos foram organizados pelas sociedades. Os

gêneros abrangem a uma imensa variedade de categorias que dizem respeito a outros critérios, que são extratextuais. É importante ressaltar a natureza “relativamente estável” dos gêneros, conforme podemos evidenciar pela grande quantidade de trabalhos que conceituam e discutem esse tema.

Ao se debruçar sobre os estudos de Bakhtin, Marcuschi (2008) propõe outra terminologia para as “esferas da atividade humana”, de Bakhtin. O pesquisador brasileiro sugere o termo “domínios discursivos”, e o adota em suas pesquisas. Nessa obra de 2008, em especial, Marcuschi faz um mapeamento dos gêneros discursivos, as áreas em que eles circulam e os cataloga, tanto os característicos da fala quanto os da escrita.

Ainda no âmbito da questão dos gêneros, Koch & Elias (2014) inserem o contexto e seus elementos constitutivos como integrantes do processo. Bazerman (2011b) dialoga nessa linha de raciocínio e afirma que além da forma, da função e do estilo, defendidos por Bakhtin (1997), deve-se trabalhar com a compreensão do funcionamento do gênero na sociedade e em sua relação com os indivíduos. Ou seja, deve-se considerar o gênero textual na situação em que ele ocorre.

E, se o objetivo é que a aprendizagem tenha sentido para o aluno (GERALDI, 2013), o contexto em que o gênero textual se situa é ou deveria ser o mais relevante, pois nessa perspectiva ocorre um alinhamento à proposta da aproximação com a realidade, com a sua funcionalidade.

Em face do exposto, os fundamentos propostos por Bakhtin são mais detalhados ou até rigorosos em relação à classificação dada anteriormente aos textos (narração, descrição e dissertação). Ademais, esses fundamentos ampliaram as perspectivas do ensino de língua materna no país.

Os trabalhos de Marcuschi e Koch, por exemplo, são intensamente referenciados em pesquisas e publicações. Consequentemente, esses pesquisadores direcionam o entendimento de conceitos como “gêneros textuais”, “tipo textual”, “domínio discursivo”, “intergenericidade”, além de outras terminologias que vão surgindo no desdobramento dos estudos.

4. *Inserção de variados gêneros textuais nas aulas de Língua Materna*

Por influência das perspectivas de Bakhtin (1997), são inseridos nos PCNs o conceito “gêneros” e os elementos que esse teórico considera inerentes a toda esfera da atividade humana: o conteúdo temático, o estilo verbal e construção composicional. Com base nesses três pilares, vai-se construindo e reforçando um “novo” direcionamento para o ensino. Logicamente, esse “novo” deve ser entendido de forma relativa.

Nesse cenário, os livros didáticos sofreram significativas modificações. Neles passaram a figurar gêneros textuais dos mais variados: notícias de jornal, crônicas, tirinhas, receitas culinárias, bilhetes, charges, por exemplo. O ensino de gêneros textuais passou a ter destaque na descrição dos livros e nas apresentações destes.

Ocorre, no entanto, que quantidade de gêneros textuais não significa, necessariamente, qualidade de ensino ou um trabalho diretamente mais elaborado, complexo ou comunicativo. Em outras palavras, da mesma forma que os gêneros podem possibilitar uma perspectiva mais discursiva do ensino de língua portuguesa, eles podem, em alguns casos, ser empregados como pretexto para o ensino ainda focado nas formas e normas gramaticais.

Podemos pensar, então, em dois níveis na utilização dos gêneros nas aulas de língua materna: um nível mais superficial (com base na visibilidade dos gêneros em práticas e materiais de ensino) e um nível mais profundo (de forma a inspirar trabalhos mais discursivos, interacionais, com propostas mais abrangentes sobre os gêneros). Além disso, existe a pertinência do ensino de determinado gênero relacionado aos objetivos, à metodologia, ao nível de ensino, entre outras questões.

Com o passar dos anos, fica cada vez mais evidente o papel atribuído aos gêneros textuais em livros didáticos, gêneros esses que são relativamente diversificados. Como consequência, estudos buscaram e buscam compreender como eles são trabalhados nos livros. Cabe questionar, por exemplo: Quais seriam os gêneros textuais mais representativos tanto da oralidade quanto da escrita para a realização da proposta dos PCNs para que os objetivos propostos sejam atingidos? Qual é a proporção dada a cada um deles? Até que ponto gêneros orais são abordados? Como se dá a relação dos gêneros com os níveis de ensino e as práticas discursivas dos estudantes?

De fato, com o desdobramento dos estudos bakhtinianos, observa-se que a função dos gêneros é mais relevante que a ênfase dada aos três elementos característicos dos gêneros: forma, conteúdo e estilo. Para

Marcuschi (2008), a função se faz dentro de uma dada realidade e deve ser o elemento norteador mais relevante nos estudos.

Isso implica dizer que a determinação do gênero se dá basicamente por sua *função*, pois é pela função que cada gênero tem um propósito que o determina e que lhe confere uma esfera de circulação. Portanto, os gêneros discursivos são “modelos” de textos, que são usados diariamente. E esses modelos representam padrões socio comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos que se materializam na integração de várias forças, forças essas que são históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008).

Conforme podemos notar, com base nesses estudos, surgem vários questionamentos. As propostas adotadas para a utilização dos gêneros dos mais variados nos livros didáticos levam em consideração essa diversidade de aspectos? Até que ponto a funcionalidade dos gêneros textuais está sendo priorizada? Com base nesses questionamentos, observa-se a complexidade que envolve o uso de variados gêneros textuais em sala de aula.

Cabe enfatizar também que a inserção do estudo dos gêneros textuais nas aulas de língua materna passou a influenciar tanto a leitura quanto o ensino de produção textual. Consequentemente, a inserção de gêneros textuais dos mais variados no ensino de língua materna desencadeou questionamentos entre os linguistas. E o que se propõe na atualidade é a busca de um equilíbrio entre as necessidades dos sujeitos em relação à formação profissional e à formação para a vida como um todo (MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2011a e 2011b).

Como exemplo específico de desdobramento dos estudos de Bakhtin, que vão sendo discutidos por linguistas brasileiros, pode-se citar a pesquisadora Motta-Roth (2006). A autora afirma que, independentemente do segmento de ensino que se atue, na escola ou na universidade, ocorrem dois princípios que são suficientemente gerais.

O primeiro é que o ensino de produção textual requer um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que significa escrever, quem é o seu interlocutor, qual é o objetivo da escrita, o modo como se deve escrever, sobre o que se escreve. O outro é que as atividades de produção textual devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja o contexto de atuação para ele mesmo (MOTTA-ROTH, 2006).

Assim, quando um aluno produz um gênero discursivo, um artigo acadêmico, por exemplo, isso lhe possibilita a construção de uma linha de raciocínio, com base nas leituras que faz, que darão seu suporte teórico. Por meio dessa linha de raciocínio, o aluno dialogará com os teóricos e criará seu olhar sobre o tema abordado, e nessa produção o aluno faz questionamentos e releituras.

5. Considerações Finais

Com base no que foi exposto, pode-se observar a complexidade que envolve o uso dos gêneros textuais em sala de aula. Eles são utilizados nas mais variadas situações para atender a seus respectivos fins; consequentemente, há uma série de implicações que se deve levar em conta.

É notória a importância da ampliação da variedade de gêneros textuais que passaram a ser utilizados em sala de aula. Os estudos de Bakhtin e seus desdobramentos muito contribuíram para o ensino no país, tendo em vista que proporcionaram um novo olhar, para pesquisadores, professores e alunos, sobre os usos da língua.

No entanto, novos estudos devem ser propostos, considerando-se, em especial, que os desdobramentos dos estudos implicam novos olhares sobre o que está “situado”, dado como pronto, satisfatório. Para a educação de um país tão plural e de dimensões tão expressivas, não se aplica a expressão “zona de conforto”.

Primeiro porque da dimensão e das especificidades do país surge a necessidade de se promoverem mais pesquisas sobre gêneros textuais, no âmbito dos que seriam considerados os mais relevantes, tanto os orais quanto os escritos, em todos os níveis de ensino. Além disso, não se deve perder de vista a importância da escrita, em cada um desses níveis.

Sabe-se que os livros didáticos devem acompanhar os desdobramentos das pesquisas relacionadas aos gêneros textuais. Com isso, deve-se buscar identificar quais são os gêneros que efetivamente contribuem para o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, o que é a proposta da Lei de Diretrizes e Bases.

E de que modo deve-se tratar dos gêneros textuais nos livros didáticos? Quais são esses gêneros? Perguntas difíceis de responder. Reavaliar essas questões é um grande desafio.

Isso requer pesquisas que tratem dos gêneros textuais tanto do âmbito geral quanto dos específicos, em todos os níveis de ensino, além de se propor um alinhamento entre eles, de acordo com cada segmento de ensino.

Observa-se, portanto, a dimensão do desafio a se enfrentar. Dada a complexidade, pode-se afirmar que a linguagem é o elemento por meio do qual converge todo esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2^a ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

CLARE, N. de A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950 - 2000). *Cadernos CNLF*, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: ago 2015.

GERALDI, J. V. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2.^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Ler e compreender: estratégias de produção textual*. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & Ensino*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Linguística do texto: o que é e como se faz?* São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

MOTTA-ROTH, D. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. Secretaria de educação média e tecnológica. MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: Ago 2015.

OLIVEIRA, H. F. de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés: 2007.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

**INTRODUÇÃO AOS PRINCÍPIOS DE MORFOLOGIA
DE HORÁCIO ROLIM DE FREITAS⁹**

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

RESUMO

Na “Introdução” de seu livro *Princípios de Morfologia*, Horácio Rolim de Freitas esclarece sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento de sua pesquisa sobre o processo de derivação na língua portuguesa, tomando uma posição metodológica firme e apresentando as justificativas suficientes para essa tomada de posição. Trata especialmente da visão sincrônica, destacando a importância das dicotomias saussurianas, estendendo as reflexões sobre as dicotomias *langue/parole* e *diacronia/sincronia*, concluindo com uma longa exortação sobre a importância do caráter metodológico e da simplificação no ensino da língua.

Palavras-chave: Derivação. Diacronia. Ensino. Metodologia.

1. Introdução

Pretende-se, aqui, dar uma interpretação ao processo de derivação na língua portuguesa que representa uma tomada de posição diante de um fato linguístico que merece um reexame sob critério sincrônico e valor semântico-funcional.

Os fatos gramaticais, segundo Horácio Rolim de Freitas, devem ser descritos de acordo com a função dos elementos que compõe a estrutura de um sistema num determinado estado de língua. Por isso, torna-se indispensável ao pesquisador a adoção de um método de trabalho: ou o pesquisador usa um critério sincrônico ou usa um critério diacrônico. Não são cabíveis preocupações diacrônicas para explicar fatos do sistema atual, fugindo de uma visão que deve ser exclusivamente sincrônica.

Para determinar os limites de uma interpretação sincrônica, não deve ser esquecido o aspecto dinâmico da língua, porque o movimento é contínuo e toda língua é o produto das forças centrífuga e a centrípeta que sobre ela atuam.

⁹ Versão da “Introdução” disponível em FREITAS, Horácio Rolim de. *Princípios de morfologia: visão sincrônica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1991, p. 17-28, atualizada e semiparafraseada por José Pereira da Silva (UERJ) – jpsilva@filologia.org.br

É assim que Horácio Rolim de Freitas apresenta o problema da derivação, declarando que o seu estudo apenas reúne dados para outras apreciações e para que se faça um levantamento definitivo dos afixos derivacionais em nossa língua. Além de estar certo de que o primeiro passo para isto é romper certas barreiras tradicionais, alerta que só haverá pesquisa, efetivamente, se o pesquisador adotar um método de trabalho.

2. *Visão sincrônica*

Para qualquer tomada de posição sobre os fatos linguísticos, é hoje indispensável que o estudioso ou o pesquisador adote um critério ou método de trabalho que se baseie num ponto de vista linguístico e que procure conceituar, com precisão, os termos em estudo.

Quando se fala em estruturalismo linguístico, é comum pessoas tomarem as últimas ideias doutrinárias como as verdadeiras, em oposição às mais antigas, supondo que estariam ultrapassadas. Tal conceito nem sempre é correto nem condiz com a evolução da ciência da linguagem.

Não é o estruturalismo¹⁰ que está “ultrapassado”, pois ele não é uma corrente ou uma tendência linguística. O estruturalismo é um ponto de vista epistemológico ou de metodologia científica. Logo, haverá tantos estruturalismos quantos “estruturalistas” existirem. Nem as ideias de Noam Chomsky, consubstanciadas na gramática gerativa, escapam à denominação geral de estruturalismo. É por isto que o professor Sílvio Edmundo Elia (1913-1998)¹¹, em precioso artigo na revista *Tempo Brasileiro*, dividiu o estruturalismo em duas fases: a fase descritivista e a fase gerativa, “das quais a segunda é um desenvolvimento e não uma antítese da primeira”.¹²

¹⁰ Foi regularizado o uso das iniciais maiúsculas de acordo com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, considerando que, em muitos casos, a letra maiúscula inicial é usada facultativamente, como se pode ver na base XIX, § 1º, letras c, f, g e § 2º, letra i (Cf. SILVA, 2010, p. 103-105).

¹¹ Estão sendo informados, neste trabalho, os nomes completos dos autores e o período em que viveram, como forma de homenageá-los e torná-los mais conhecidos, fugindo da tradição acadêmica de informar apenas o último item de seus nomes acadêmicos.

¹² Outros autores corroboram a ideia do Prof. Sílvio Edmundo Elia (1913-1998), admitindo ser a gramática gerativa-transformacional uma forma de estruturalismo: PIAGET, Jean William Fritz (1896-1980). *O estruturalismo*. Trad.: Moacir Renato de Amorim, do original francês *Le Structuralisme*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970, p. 66, 67 e 68. CÂMARA JR., Joaquim Matoso (1904-1970). O estruturalismo linguístico. *Revista Tempo Brasileiro*,

Com isto se quer dizer que este trabalho se apoia num ponto de vista linguístico, dentro das ideias estruturalistas e, para isto, inicialmente, serão definidos com precisão os termos *estrutura*, *sistema* e *língua*.

Neste esboço inicial, o autor partiu das ideias-motrizes do gênio suíço, Ferdinand de Saussure (1857-1913), pois ele considera sensatas as palavras de Bertil Frans Harald Malmberg (1889-1958): “a obra póstuma de Saussure constitui o ponto de partida da maioria das ideias-motrizes, que caracterizam a linguística moderna por oposição ao método histórico e comparativo do século XIX”.

Para Ferdinand de Saussure (1857-1913), a língua é uma parte essencial da linguagem, é um produto social representado por um conjunto de convenções que possibilita às pessoas o exercício dessa linguagem. Em síntese, a língua é “um sistema de signos que exprimem idéias”. Ao estudo desses signos, na vida social, Ferdinand de Saussure (2012) chamou de semiologia, ciência da qual a linguística é apenas uma parte. Assim, ele admite a língua como instituição social, sob influência de David Émile Durkheim (1858-1917), não absoluta, mas através do ambiente da sociologia francesa. Para Saussure (2012), assim como para Durkheim, a sociedade é uma estrutura que compreende um mundo de relações, a língua representa um feixe de relações que, em sua obra, aparece com a denominação de *sistema*.

Sabe-se que a linguística estuda as formas da expressão e do conteúdo, isto é, as *relações* que se estabelecem entre esses elementos, e não os elementos substantivos da linguagem. O conceito de *forma* coincide com o de *estrutura*, de onde provém o conceito de estruturalismo.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi o primeiro estruturalista nos estudos da ciência da linguagem, embora nem tenha usado o termo *estrutura* em sua obra póstuma.

A palavra *estrutura* com sentido específico que tem no estruturalismo aparece pela primeira vez no 1º Congresso de Filólogos Eslavos

n. 15/16, p. 33: "A característica fundamental, porém, da teoria de Chomsky é a natureza dinâmica do seu estruturalismo".

NIVETTE, Joseph. *Princípios da gramática gerativa*. Trad.: Nilton Vasco da Gama, do original francês *Principes de Grammaire Générative*, 1970. São Paulo: Pioneira, 1976, p. 5: "A gramática gerativa aparece, pois, como uma teoria estruturalista – visto que estuda a língua segundo o aspecto sincrônico, considera-a como uma estrutura e, ademais, propõe-se por alvo o sistema ordenado das unidades e das reações..."

(1929), no Círculo Linguístico de Praga. E é da expressão *estrutura de um sistema*, que derivaram as palavras *estrutural* e *estruturalismo*.¹³

É preciso reinterpretar a teoria saussuriana. Admitiu o sábio linguísta que a linguística é uma parte da semiologia. Ora, sabe-se que qualquer sistema semiológico necessita de linguagem para sua compreensão. Assim sucede com objetos, imagens e sinais nos quais a substância visual, por exemplo no cinema, na fotografia de imprensa, não tem autonomia, pois os significantes carecem da linguagem, ou seja, os significados só existem na linguagem.

Esta conclusão já era encontrada em Roland Barthes (1915-1980), para quem “a semiologia é que é uma parte da linguística”.

Outro conceito saussuriano que merece ser reinterpretado é a afirmação de que a “a língua é forma, não uma substância”. Não se esquecerá de que o conteúdo da mensagem é a substância, cuja manifestação se faz pela forma, pelas inter-relações dos elementos que constituem a estrutura – a língua. Contudo, Ferdinand de Saussure (1857-1913) chegou a matematizar a linguística, comparando-a às ciências matemáticas, onde tudo é forma. Nas ciências humanas há a base sociopsíquica, admitida pelo próprio Saussure (2012). Coseriu (1973), com a argúcia que lhe é peculiar, realça o valor da substância concluindo ser a *língua uma forma numa substância*, dizendo que

nos objetos culturais, a substância é determinada (escolhida) pela forma: são formas que assumem uma substância. Nestes últimos objetos, entre os quais a linguagem também é encontrada, a substância não é diferente nem pode ser ignorada. (COSERIU, 1973, p. 265)

3. *Língua e fala*

Dentre as várias dicotomias de Ferdinand de Saussure (2012), resalta-se em importância a de *langue/parole*. O mestre suíço distinguiu os dois campos, abrindo, assim, novas perspectivas para os estudos que sucederam à sua obra e que continuam a frutificar.

¹³ Confira em RICOEUR, Paul. “La structure, le mot, l’évenement”, em *Esprit*, France, nº 360, p. 805, 1967: “estrutura de um sistema, passa a adjetivo estrutural, para definir o ponto de vista que contém essas várias ideias e, finalmente, a estruturalismo, para descrever pesquisas que tomam o ponto de vista estruturalista como uma hipótese de trabalho, ou mesmo como ideologia e arma de combate” (tradução da citação de Liba Beider no artigo “Estrutura Linguística” na *Revista Tempo Brasileiro*, n. 15/16, p. 49).

A *língua* representa um conjunto sistemático de convenções, cujo objeto social é a comunicação, ao passo que a *fala* se caracteriza pelo aspecto individual que seleciona e atualiza.

Embora Saussure (2012) delimitasse os dois termos, eles se interligam e interdependem, pois, segundo Roland Barthes, “não há língua sem fala e não há fala fora da língua” (BARTHES, 1972, p. 19).

A língua, instituição social, não permite ao indivíduo sozinho modificá-la ou criá-la. Esse caráter social da língua compreende dois aspectos: o institucional e o sistemático que existem apenas na “massa falante”. Em resumo, a língua é o produto e o instrumento da fala. Daí a fala só poder ser estudada no que tem de linguístico, como processo de comunicação. Portanto, o que pertence à linguística é uma ciência da *língua* e não da *fala*.

Essa dicotomia de Saussure foi ampliada em termos mais formais por Louis Hjelmslev (1899-1965) que admitiu três planos da língua: 1º) o esquema; 2º) a norma; 3º) o uso.

O *esquema* corresponde ao conceito de *sistema* de Saussure, isto é, a *língua* em sentido rigoroso.

A *norma* compreende a língua como realização social, embora seja independente de peculiaridades de um determinado grupo social ou de determinada região.

O *uso* é a língua como conjunto de hábitos de certas regiões, dentro de certo limite cronológico, como se pode exemplificar com o *Dicionário de Usos do Português do Brasil*, de Francisco da Silva Borba (2002), que se baseia em um *corpus* de textos produzidos nos últimos cinquenta anos.

Em síntese, Louis Hjelmslev recria uma dicotomia esquema/uso que corresponde à *langue/parole* de Ferdinand de Saussure, formalizando língua e socializando a fala.

O conceito de *idioleto* que muitos definem como “a linguagem falada por um só indivíduo”, e que mereceu contundente e perspicaz crítica de Roman Jakobson (1896-1982) também é proveniente dessa dicotomia saussuriana. Baseando-se no aspecto social da linguagem, já defendido por Saussure, Jakobson (1971) afirma:

A propriedade privada, no domínio da linguagem, não existe: tudo é socializado. O intercâmbio verbal, como qualquer forma de relação humana, re-

quer, pelo menos, dois interlocutores: o idioleto é, afinal, uma ficção, algo indefensável. (JAKOBSON, 1971, p. 599)¹⁴

Vê-se, desse modo, quão intensas foram e continuam a ser as ideias de Saussure. Básicas nos estudos linguísticos, proporcionam a todos os pesquisadores novas reflexões e reformulações sobre o fato linguístico. Por isto, se tornarem necessárias as suas dicotomias para qualquer estudo pertinente às línguas.

Não é outra a opinião de Malmberg (1971, p. 63): “A distinção de Saussure entre *línguas* e *fala* revelou-se muito fecunda e constitui um dos fundamentos da linguística contemporânea”.

Retornando ao conceito de língua – um sistema de signos – faz-se necessária uma abordagem sobre o *signo linguístico*.

Os estudiosos têm encarado o signo linguístico sob vários aspectos, o que determina diferentes pontos de vista epistemológicos. Há, inclusive, uma tendência a tomar o *signo* por *significante* (quando se trata de uma realidade bifacial) conforme palavras de Barthes (1915-1980).

Embora se estudem os caracteres específicos do *significante* e do *significado* (mesmo com rigor científico e aspecto *imane*nte, como o fez Hjelmslev), estas duas faces do signo linguístico são indissociáveis na realização da língua através da fala. Esta é a ideia do mestre, ao afirmar que “as duas partes do signo são igualmente psíquicas”, do que se depreende que o essencial do sistema não é o significado ou o significante, mas a combinação desses dois elementos. É clássico e elucidativo o exemplo de Saussure (2012), da folha de papel. Quantas forem as partes cortadas da folha, cada uma delas apresentará sempre o *verso* e o *anverso*:



A teoria do signo linguístico foi enriquecida pelo critério da *dupla articulação* proposto por André Martinet (1908-1999), de quem se falará em outro momento.

Já foi visto que a língua é, ao mesmo tempo, uma instituição social e um sistema de valores. É com base nessa concepção que Saussure

¹⁴ “There is no such a thing as private property in language: everything as socialized. Verbal exchange, like any form of intercourse, requires at least two communicators, and idiolect proves to be a some what perverse fiction”.

encarou o signo linguístico. E a moderna teoria da comunicação, segundo Malmberg (1889-1958), veio “confirmar plenamente o bem fundamentado da concepção saussuriana”.

Como se procura justificar aqui, é quase impossível estudar um fato linguístico sem se precisar o critério e sem se basear num ponto de vista metodologicamente científico. Embora muito se critique e alguns até retifiquem alguns conceitos de Saussure, a verdade é que suas dicotomias continuam a despertar interesse, discussão e reformulação de ideias em todos os campos dos estudos linguísticos.

É oportuno lembrar que o campo semântico, tão discutido e estudado diacronicamente desde a Antiguidade pelos gregos, foi reformulado no aspecto sincrônico, graças à teoria do signo de Saussure, o que levou Malmberg (1971) a afirmar que “incluindo o significado na ideia do signo linguístico, Saussure lançou as bases da semântica moderna” (MALMBERG, 1971, p. 65).

4. *Sincronia e diacronia*

O ponto de partida da doutrina de Saussure foi o fato de ele considerar de real importância o *sistema*, que reúne os elementos constitutivos de uma língua, e através do qual a linguagem humana transmite um conteúdo. Assim, Ferdinand de Saussure se opôs à tradição dos neogramáticos que, apegados ao historicismo das línguas, estudavam os seus elementos isoladamente. Ora, ele comprovou a importância do sistema linguístico através do equilíbrio dos elementos constitutivos que, por distinções e oposições apresentam relações de interdependência. Daí a sua afirmação de que “na língua só há diferenças”. Ele colocou em destaque a importância do estudo descritivo a que chamou de *sincrônico*, a par da pesquisa histórica (a diacronia) em que o estudo de uma palavra ou de uma língua não descarta o estudo sincrônico e mesmo o pressupõe. A propósito, são elucidativas as palavras de Malmberg: “toda conclusão concernente à história da língua deve pressupor uma análise dos dados sincrônicos, não como fenômenos isolados, mas em suas relações mútuas”.

Naturalmente, em matéria de ponto de vista cientificamente metodológico, não faltou quem se opusesse às dicotomias saussurianas, como Émile Benveniste (1902-1976), Walther von Wartburg (1888-1971) e os *idealistas* que só concebiam a explicação de um fenômeno linguístico

através de sua história.

Entretanto, acredita-se que houve certo rigorismo descabido nesses opositores de Saussure. O autor do *Curso de Linguística Geral* não só ressaltou a importância dos estudos dos dois campos linguísticos (sincrônico e diacrônico), como trouxe, inegavelmente, uma renovação aos próprios métodos históricos, ao encará-los dentro do conjunto de um sistema e não mais como elementos isolados. Acertadas são as palavras de Lepshy (1971), em cuja obra o Prof. Horácio Rolim de Freitas buscou apoio: “é preferível não ler no *Curso de Linguística Geral*, nem mesmo polemicamente, noções que são estranhas a ele”.

De fato, não se nega que toda linguagem está em evolução em todos os momentos de sua história. Aliás, foi o próprio Saussure quem disse: “o sistema nunca é mais que momentâneo; varia de uma posição a outra” (SAUSSURE, 2012, p. 130).

Em outra passagem, algumas páginas adiante, o mestre torna a frisar que não há imutabilidade absoluta no *estado* de língua: “Na prática, um estado de língua não é um ponto, mas um espaço de tempo mais ou menos longo, durante o qual a soma de modificações ocorridas é mínima” (SAUSSURE, 2012, p. 146).

Portanto, ninguém duvida de que as línguas estão continuamente em processo de transformação. Há um conjunto de traços, no sistema sincrônico, provenientes de estados anteriores e, ao mesmo tempo, o germe de novas transformações. Encarado o fato linguístico num determinado *estado*, tudo é sistemático. Logo, um ponto de vista é o sincrônico (estudo dos sistemas, num dado estágio de língua) e outro é o ponto de vista diacrônico (estudo das transformações dos sistemas).

Naturalmente se conclui que Saussure não esqueceu nem menosprezou a diacronia, antes, ao contrário, deu-lhe novos métodos de pesquisa, através da sincronia, tão descuidada pelos neogramáticos.

Está fora de dúvida a importância do estruturalismo sincrônico graças a Saussure. Haja vista a repercussão que teve em nomes tão importantes como: Leonard Bloomfield (1887-1949), desenvolvendo os estudos descritivos, através de métodos distributivos; Louis Hjelmslev (1899-1965) e Knud Dag Nielsen Togeby (1918-1974) com o método imanente da glossemática, onde a estrutura adquire autonomia; ou ainda com Nikolay Sergeyevich Trubetzkoy (1890-1938) no campo fônico, onde a fonologia representa o máximo de desenvolvimento sincrônico.

Essa importância dada aos estudos sincrônicos não indica que Ferdinand de Saussure não admitisse que a língua está evoluindo sempre, como parece acreditarem alguns críticos de sua obra. Realmente, sua pretensão foi a de determinar os métodos de trabalho, delimitando os campos de estudo e pesquisa, e objetivando as explicações coerentes do fato linguístico. Não poderiam ser mais lúcidas e precisas as suas palavras na seguinte passagem do *Curso de Linguística Geral*:

Com efeito, a imobilidade absoluta não existe; todas as partes da língua estão submetidas à mudança; a cada período corresponde uma evolução mais ou menos considerável. Esta pode variar de rapidez e de intensidade sem que o princípio mesmo seja enfraquecido; o rio da língua corre sem interrupção; que seu curso seja tranquilo ou agitado é consideração secundária. (SAUSSURE, 2012, p. 193)

Desse modo, também a diacronia se enriqueceu com as conquistas realizadas no plano sincrônico. As mudanças passam a ser tratadas dentro do sistema em que ocorrem, como mudanças em processo, identificadas nas variantes entre a língua dos idosos e a língua dos adolescentes.

Hoje, já não se põe em dúvida o verdadeiro caráter linguístico de uma descrição sincrônica. Procura-se confirmar a possibilidade de uma linguística diacrônica estrutural através da comparação das descrições sincrônicas de estados linguísticos sucessivos no tempo. O avanço nos estudos sincrônicos trouxe novos critérios de pesquisa na evolução das línguas, sem o historicismo biológico e físico dominante no século XIX.

Parece que as críticas feitas a Saussure decorrem de um estrito e limitado paralelo entre suas dicotomias: *langue/parole*, paradigmática/sintagmática e sincronia/diacronia.

Nas duas primeiras dicotomias, como bem observou Lepschy (1971), há verdadeira correlação; o que não ocorre com a terceira (sincronia/diacronia), onde a relação entre os termos é assimétrica e “a sincronia tem prioridade lógica”.

A partir dessa assimetria, deduz-se que o estudo sincrônico independe do estudo diacrônico, ao passo que este pressupõe aquele, inclusive e principalmente porque o falante comum não raramente percebe que a língua está em constante mudança.

Em suma, o fato linguístico pode ser estudado sob dois aspectos:

a) sob o aspecto *diacrônico* – suas transformações de um estado de língua a outro;

b) sob o aspecto *sincrônico* – um estado linguístico através do seu funcionamento e da sua estrutura, não se levando em conta o modo como aí chegou.

As palavras de Saussure ecoaram profundamente em muitos outros linguistas que vieram ratificar e ampliar os estudos sincrônicos, dentre os quais se destaca o eminente Martinet (1964), que escreveu em seus *Elementos de Linguística Geral*: “convém que a descrição seja estritamente sincrônica, quer dizer, que se baseie apenas em fatos observados num lapso de tempo suficientemente curto para, na prática, se poder considerar um ponto no eixo do tempo” (MARTINET, 1964 e 1968).

Logo, o estudo de fatos do sistema deve procurar explicar como funcionam os elementos constitutivos dessa estrutura, pois, como bem assevera Martinet (1964, Prefácio, p. VIII): “*só um ponto de vista, estritamente sincrônico*, permite depurar os fenômenos lingüísticos” (grifo nosso).

5. *Caráter metodológico e simplificação no ensino da língua*

Considerando a importância do fator metodológico no ensino da língua, é necessária uma sistematização coerente dos elementos linguísticos. Cabe ao pesquisador penetrar na estrutura linguística e procurar explicar o seu funcionamento dentro da norma e uso predominantes num país. Pois isto o presente trabalho começa com a precisão das dicotomias básicas em questão de linguagem.

Um aspecto que não deve ser descuidado é a relação *langue/parole* que, embora possa ser estudada separadamente, mantém uma interligação capaz de levar o estudioso a conclusões errôneas, se ele não ficar atento ao fato de que ambas dependem uma da outra.

A *língua* é o sistema que proporciona comunicação e entendimento às pessoas do grupo social. Contudo, é claro que ela só se realiza na *fala*, que é uma atividade dos sujeitos-falantes. Essa atividade, o uso na linguagem-padrão de uma comunidade, dará ao investigador os fatos reais num dado estado de língua, permitindo-lhes sistematizá-los sincronicamente.

Como fica exposto no item sobre sincronia/diacronia, o estudo de uma língua exige método, investigação de caráter científico. O valor das dicotomias saussurianas, como uma questão de método, fica ainda mais

evidente naquele tópico.

O aspecto sincrônico, hoje tão desenvolvido pelos linguistas, deve ser encarado como um método de investigação. A delimitação de Ferdinand de Saussure entre sincronia e diacronia visava antes e principalmente a uma metodologia para o pesquisador. Não se pretende ver a língua como um produto *estático* e um produto *evolutivo*, pois, na essência, ela é sempre um produto dinâmico. Esse dinamismo da língua, porém, permite encará-la em estados, apenas em um estágio ou em comparação com outros estágios.

Daí provém a necessidade da coerência na exposição do sistema linguístico e da simplificação no ensino da língua. Baseado nesses preceitos, é que se combaterá a mistura dos pontos de vista sincrônico e diacrônico do investigador. Por isto, repete-se que não se trata de considerar a língua como um produto estático ou produto evolutivo, mas de deprender o sistema, o funcionamento de seus elementos, as suas interdependências, de acordo com o uso das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. Ora, se um elemento não tem valor distintivo num estado de língua, do ponto de vista sincrônico, por que explicá-lo diacronicamente, buscando na história um elemento desconhecido para os que se comunicam hoje?

Também para os que ensinam, a simplificação dos fatos linguísticos se torna indispensável.

A sincronia trata, normalmente, da língua-padrão de uma comunidade em determinada época, sistematizando seus elementos nos campos da fonologia, da morfossintaxe e da semântica.

No campo morfossintático, por exemplo, a coerência na relação dos elementos que compõem a relação fechada da língua é indispensável. Por que a presença de um afixo inicial na palavra *transport* é clara? Há gramáticos que juntam exemplos díspares na relação de prefixos, considerando, por exemplo, a existência de prefixo em *traduzir*, com a mistura dos métodos sincrônico e diacrônico.

No trabalho proposto no livro *Princípios de Morfologia*, o Prof. Horácio Rolim de Freitas encara os elementos de derivação num âmbito sincrônico.

Atualmente, quando é dada tanta ênfase à comunicação, será oportuno lembrar que o homem se vale de sistemas de signos para exprimir suas ideias. A linguagem, no entanto, representa o sistema semió-

tico mais importante da comunicação, diante do qual os demais sistemas são “acessórios ou derivados”, conforme as palavras de Jakobson (1969, p. 18).

O objetivo do emissor é transmitir uma mensagem, usando um código conhecido pelo receptor. Código esse que é o repositório de elementos constitutivos de um sistema assimilado pelas pessoas de uma determinada comunidade. Assim, a linguagem representa uma parte integrante da vida social e a língua será o primordial instrumento de comunicação.

Enfim, segundo Jakobson, “a propriedade privada no domínio da linguagem não existe: tudo é socializado” (JAKOBSON, 1969, p. 18).

6. *Enfim*

Enfim, no X Simpósio Nacional de Estudos Filológicos, em que o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos homenageou o Prof. Horácio França Rolim de Freitas, pretendemos apresentar uma síntese do que foi o trabalho mais conhecido deste ilustre e pouco conhecido linguista e filólogo, apresentando rapidamente o seu livro de *Princípios de Morfologia*, cuja leitura sugerimos como uma das mais úteis, relativamente a este tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Trad.: Izidoro Blikstein, de *Éléments de Sémiologie*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

BEIDER, Liba. Estrutura linguística. In: *Revista Tempo Brasileiro*, n. 15/16, p. 45-53.

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. O estruturalismo linguístico. In: *Revista Tempo Brasileiro*, n. 15/16, p. 5-44.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

_____. *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Gredos, 1973.

FREITAS, Horácio Rolim de. *Princípios de morfologia: visão sincrônica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1991.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad.: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. Results of a Joint Conference of Anthropologists and Linguists. In: RUDY, Stephen (Ed.). *Selected Writings*, vol. 2 – Word and Language. The Hague: Mouton, 1971, p. 554-567.

LEPSCHY, Ciro Giulio. *A linguística estrutural*. Trad.: Nites Therezinha Feres, da obra *La Linguistica Strutturale*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MALMBERG, Bertil Frans Harald. *As novas tendências da linguística*. Trad.: Francisco da Silva Borba, da edição francesa *Les Nouvelles Tendances de la Linguistique*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.

MARTINET, André. *Elementos de linguística geral*. Trad.: Jorge Moraes Barbosa, do original *Éléments de Linguistique Générale*. Lisboa: Sá da Costa, 1964.

_____. *La Linguistique Synchronique*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

NIVETTE, Joseph. *Princípios da gramática gerativa*. Trad.: Nilton Vasco da Gama, do original francês *Principes de Grammaire Générative*, 1970. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean William Fritz. *O estruturalismo*. Trad.: Moacir Renato de Amorim, do original francês *Le Structuralisme*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

RICOEUR, Paul. La structure, le mot, l'évenement. *Esprit*, France, n. 360, p. 801-821, 1967. Disponível em:
<<https://esprit.presse.fr/article/ricoeur-paul/la-structure-le-mot-l-evenement-24459>>.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehayé, com a colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio à edição brasileira: Isaac Nicolau Salum. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, José Pereira da. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 2. rev. e atual. Niterói: Impetus, 2010.

**(IR)REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS
EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Aluiza Alves de Araújo (UECE)

aluiza.araujo@uece.br

Francisco Igor Albuquerque Dantas (UECE)

igor.albuquerque@aluno.uece.br

Patricia Jéssica Rocha Silva (UECE)

patricia.jessica@aluno.uece.br

Carla Freitas da Silva (UECE)

carlinha.freitas@aluno.uece.br

Valtércio Duarte de Nóbrega (UECE)

valtercio.nobrega@aluno.uece.br

RESUMO

O aluno está em contato com o ensino das normas ortográficas, principalmente, na educação básica, por meio dos materiais didáticos adotados pelo Ministério da Educação. Sabendo que o livro didático é o principal recurso utilizado pelos professores para esse ensino e conhecendo que ele é um dos principais campos de dificuldade dos discentes, este trabalho tem como objetivo analisar todas as atividades de ortografia, além de reformular uma delas, da coleção Português: linguagens, para o ensino fundamental II, à luz dos pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, de Artur Gomes de Moraes (2002), de Jorge Luís Lira da Silva (2010), de Marcia Lisboa Costa de Oliveira (2013) e de Vinicius da Silva Vieira (2016); da aula de português como um lugar de encontro e interação, de Irlandé Antunes (2003); e do ensino situado com foco na linguagem como interlocução, de Maria Helenice de Araújo Costa (2010). Os resultados de nossa análise revelam que a maioria das atividades não atende aos princípios de regularidade e irregularidade da ortografia (MORAIS, 2002), além de não promoverem a reflexão destas pelos alunos. Chegou-se à conclusão de que os professores devem readequar as atividades, a fim de obterem resultados satisfatórios quanto ao ensino das normas ortográficas.

Palavras-chave: Ensino. Ortografia. Livro didático.

1. Introdução

Em uma sociedade organizada por relações interpessoais, que, por sua vez, são mediadas também por textos escritos, o domínio da ortografia é um dos elementos fundamentais, para que essa sociedade funcione de maneira adequada, ou seja, sem ruídos na comunicação. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental na formação da escrita dos cidadãos. E, nela, essa responsabilidade acaba incidindo, principalmente, sobre o professor de língua portuguesa, que, por seu turno, precisa ensinar aos

alunos, entre outros conteúdos, a ortografia que é “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (MORAIS, 2002, p. 18).

Como vivemos em sociedade e temos, cada um, nosso estilo de falar, é necessário que as normas ortográficas regulem a escrita, a fim de que as marcas da oralidade sejam minimizadas nos textos escritos e, assim, haja uma comunicação mais eficaz entre os interlocutores.

Dessa forma, um cidadão que queira estar inserido em nossa sociedade, deve, além de outros requisitos, possuir o domínio das regras ortográficas. Porém, podemos perceber que nem sempre há pessoas com esse domínio. Conforme Morais (2002),

(...) no mundo atual temos a cada dia mais e mais textos para ler, a correção das mensagens escritas é um aspecto fundamental para facilitar a comunicação escrita. Escrever, segundo a norma, é, assim uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. (...) ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita. (MORAIS, 2002, p. 24)

Infelizmente, devido a um ensino não situado, fragmentado e descontextualizado da realidade dos alunos e, também, ao despreparo dos professores, o tratamento que o ensino da ortografia demanda é deixado de lado, tanto pela escola quanto pelos professores e alunos.

Devemos entender a aula de português como um lugar de encontro e interação, conforme Antunes (2003), em que o professor coaduna teoria e prática à sua conduta de ensino; e o aluno participa ativamente, coatuando nesse processo de ensino aprendizagem. Ou seja, o docente não pode agir como detentor do conhecimento, mas precisa estimular, consoante Morais (2002), a curiosidade dos alunos e mudar de atitude ante ao erro do aprendiz.

Portanto, o ensino de ortografia ainda precisa melhorar. Segundo Morais (2002),

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia (...) parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. (MORAIS, 2002, p. 28)

Os materiais didáticos das escolas devem apresentar atividades que ajudem o docente no ensino e desenvolvam, no aprendiz, a aprendizagem e a reflexão sobre a ortografia. Por isso, nosso objetivo é analisar todas as questões ortográficas dos livros do 6º ao 9º ano da coleção *Por-*

tuguês: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, para observar se estão de acordo com os pressupostos teóricos que adotamos neste estudo.

Ademais, nosso trabalho está disposto da seguinte forma: inicialmente, levantamos um breve apanhado sobre alguns trabalhos que envolvem a temática da ortografia em materiais didáticos; depois disso, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; em seguida, analisamos nosso *corpus*; e, por fim, seguimos com as considerações finais.

2. *Fundamentação teórica*

Muitos estudiosos da língua portuguesa têm se dedicado aos estudos da ortografia sob vários aspectos. Entre eles, podemos citar os trabalhos de Morais (2002), sobre ensinar e aprender ortografia, em que se enquadram três tipos de regularidade: diretas, contextuais e morfológico-contextuais. Das regularidades diretas, podemos citar “as relações letra-som que incluem as grafias *p, b, t, d, f* e *v*” (MORAIS, 2002, p. 29); das regularidades contextuais, que são várias, exemplificamos, consoante Morais (2002),

a “disputa entre o R e o RR reflete o que estamos tratando agora. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos de usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som de R, que alguns chamam “brando” (...) usamos só R, como em “careca” e “braço”. (MORAIS, 2002, p. 30)

Além de o caso da escrita do *r* e *rr*, existem outros casos de relação contextual, como o uso do *g* ou *gu*, do *c* ou *qu*, e várias outras elencadas por Morais (2002, p. 31). Para encerrar o caso das regularidades letra-som, estão os casos morfológico-gramaticais, que, como exemplo, trazemos as palavras “portuguesa”, “francesa” e demais, adjetivos que indicam o lugar de origem, que se escrevem com *esa* no final. Também, Morais (2002, p. 33 e 34) elenca outros da mesma ordem.

Já os casos de irregularidade não ajudam o aprendiz, pois, de acordo com Morais (2002, p. 35), não há uma relação entre letra-som e, sim, uma disputa. Como exemplo, citamos o emprego da inicial *h* (hoje,

helicóptero), a concorrência do *l* com o *lh* (família e toalha), entre outros.

Além disso, lançamos mão dos trabalhos de Vieira (2016), sobre a ortografia nos livros didáticos da educação de jovens e adultos (EJA) das séries finais do ensino fundamental; de Silva (2010), sobre o ensino de ortografia nos livros didáticos de português pós-PNLD das séries finais do ensino fundamental; e de Oliveira (2013), sobre os desafios teórico-metodológicos para o ensino da ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Para nossa análise, além de os estudos supracitados, lançamos mão dos estudos de Antunes (2003), segundo o qual defende que a aula de português enquanto espaço de interação, e, aqui, focamos na aula de ortografia, em que aluno e professor, juntos, em uma relação dinâmica, atuam ativamente na construção e na reflexão do conhecimento da língua portuguesa.

Entendemos que esse momento de interação deve ser planejado pelo docente e passível de mudanças, pois, como sabemos, a sala de aula é um ambiente heterogêneo por natureza. E, durante esse planejamento prévio, o professor deve ter em mente que os livros didáticos não dão conta dos vários níveis de conhecimento dos alunos. Então, o docente, com foco em um ensino situado e contextualizado, conforme defende Costa (2010), deve não só (re)adequar, mas criar atividades que, de acordo com Morais (2002), estimulem a curiosidade dos alunos sobre a reflexão acerca da norma ortográfica. Além disso, “com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente o seu trabalho” (MORAIS, 2002, p. 28).

Finalizada essa parte, passaremos agora aos passos metodológicos da nossa empreitada.

3. Metodologia

Para este trabalho, escolhemos a coleção da editora Saraiva – *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do ensino fundamental II, por ter sido adotada pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 2014 e 2016 e usada por diversos alunos das escolas públicas em todo o território nacional.

A coleção, composta de quatro livros, atende aos alunos do 6º, 7º,

8º e 9º anos, respectivamente. O foco do nosso estudo é analisar todas as atividades de ortografia da referida coleção.

Os livros dessa coleção estão divididos em unidades, compostas por capítulos, que são formados por várias seções, e, entre elas, está aquela destinada ao ensino da ortografia, intitulada “De olho na escrita”.

E, somando-se aos trabalhos de Morais (2002), de Vieira (2016), de Silva (2010) e de Oliveira (2013), propomos, além da análise das atividades de ortografia, a readequação da seção destinada ao uso do *g* e *j*, presente no livro do 7º ano, de Cereja e Magalhães (2012b), visto que, como veremos em nossa análise, ela não está adequada aos princípios de Morais (2002) sobre as regularidades e irregularidades, nem promove a reflexão do aluno sobre esse caso específico da ortografia.

4. Da ortografia em livros didáticos do ensino fundamental

Neste momento, iniciaremos a análise das referidas atividades no material de Cereja e Magalhães (2012), começando pelo livro do 6º ano até chegarmos ao livro do 9º ano.

4.1. Da análise da ortografia no livro do 6º ano

O livro do 6º ano, de Cereja e Magalhães (2012a), está dividido em quatro unidades e cada uma delas possui três capítulos, divididos em seções. Com exceção do capítulo um da primeira, segunda e terceira unidades e do último da quarta unidade, todos os outros possuem uma seção destinada ao trabalho com a ortografia. Os assuntos tratados nessas seções estão dispostos na seguinte ordem: fonema e letra; emprego da letra *h*; dígrafo e encontro consonantal; encontros vocálicos; divisão silábica; sílaba átona e sílaba tônica e palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; e, por fim, acentuação (I) e acentuação (II).

Todas essas seções iniciam-se com uma atividade mediada por algum tipo de texto, como anúncios, folhetos, tirinhas, piadas e fragmentos textuais. Essas atividades mesclam perguntas de interpretação textual com outras perguntas referentes ao assunto de ortografia tratado naquela seção. Depois dessa atividade, há uma breve explicação sobre o tema da seção e a definição do assunto em questão. Por exemplo, na unidade um, a seção do capítulo três, destinada ao ensino da ortografia, trata do emprego da letra *h* e se inicia com uma tirinha da turma da Mônica, que é o

mote para uma atividade de duas questões, em que a primeira trata da reflexão sobre o uso da letra *h* e tem como suporte um *box*, explicando a origem das palavras da língua portuguesa. Nessa questão, o item pede que o aluno leia em voz alta as palavras: *hoje* e *humor* e pergunta se a letra *h* é pronunciada, e o item b pede para que ele leia o *box* e responda por que o *h* foi mantido nessas palavras. De acordo com Morais (2002), essa questão está bem formulada, pois leva o aluno a refletir sobre a origem das palavras da língua portuguesa que incorporou inúmeras palavras e expressões de várias outras línguas. Depois dessa parte, a seção dá algumas orientações breves sobre o uso da letra *h*, e, por fim, ela traz outra atividade de três questões sobre esse assunto.

Doravante, a próxima seção trata de dígrafo e encontro consonantal. Ela se inicia por uma reportagem, e, depois, existem dois itens: a e b. O primeiro pede ao aluno que observe as seguintes palavras: *nobre*, *primeiro*, *desenho* e *milhão*, que estão em um *box*, e que perceba os encontros das letras *br*, *pr*, *nh*, e *lh*, e, por fim, pergunta em quais delas as duas letras correspondem a um único fonema; logo a seguir, o item b solicita que o aprendiz repare na correspondência entre o número de letras e o número de fonemas das palavras *nobre* e *desenho* e pede para que ele responda quantas letras e fonemas tem cada uma delas. Após essa atividade, a seção traz uma definição de encontro consonantal e dígrafo e, ainda, alguns exemplos. Em seguida, uma atividade de três questões é proposta, mas, segundo Morais (2002), não coaduna prática e reflexão sobre a escrita dos dígrafos e encontros consonantais, pois trata apenas do aspecto de cópia e memorização.

No capítulo três dessa mesma unidade, a seção “De olho na escrita” inicia o estudo dos encontros vocálicos: ditongo, tritongo e hiato, inicialmente, ancorada por uma tirinha e por dois itens: a e b, solicitando que o aluno, nas palavras *Suriá* e *Sônia*, diga em qual delas a letra *i* é pronunciada de maneira mais forte e mais fraca, respectivamente. Em seguida, ela oferece uma breve explicação com exemplos sobre os três tipos de encontros vocálicos e, enfim, dirige um pequeno texto ao aluno que serve de apoio para uma atividade de três questões, nas quais as duas primeiras referem-se aos encontros vocálicos.

Passando para a unidade três, a seção do capítulo dois ocupa-se do ensino da divisão silábica e, mantendo a proposta do livro, um texto é o gancho para esse assunto. Com a finalidade de abordar o assunto em questão, o texto mostra seis palavras divididas: *depende*, *profundidade*, *viscosas*, *Heloísa*, *Faculdade* e *profundidade*, e, em seguida, a questão

pede ao aluno que explique o motivo dessas palavras estarem separadas. A seguir, outro texto é proposto em que há uma palavra grafada da seguinte forma: *ca – va – lo*, e o item *c* dessa questão solicita ao aprendiz que volte ao texto e, pelo contexto, explique por que essa palavra está escrita dessa maneira. Após isso, a seção oferece uma breve explicação sobre a divisão silábica nos hiatos, ditongos, tritongos, dígrafos e encontros consonantais e depois aparecem mais duas questões.

Dando prosseguimento ao estudo da ortografia, a seção do capítulo três dessa mesma unidade dá conta do ensino das sílabas átona e tônica e das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Mais uma vez, as questões não ampliam a reflexão do aluno sobre esse assunto, pois solicitam apenas que ele identifique, copie e classifique as palavras quanto à sua tonicidade.

E, por fim, na última unidade deste livro, estão as seções que tratam da acentuação das palavras, distribuídas em dois capítulos. Seguindo a ideia das seções anteriores, as questões são elaboradas a partir de um texto curto no início da seção. Infelizmente, as questões da atividade continuam trabalhando apenas aspectos superficiais, pois pedem aos alunos que indiquem e copiem algo. Por exemplo, a segunda questão traz um *box* com as seguintes palavras: *verificar, sanatório, capaz, louco, vários, parabéns, parede, você, responsável e está*, e pede para que o aprendiz identifique as sílabas tônicas com acento. Outra questão é apresentada em outro *box* com as seguintes palavras: *médico, máquina, último, próximo, sábado e público*, e solicita que o aluno classifique essas palavras quanto à posição da sílaba tônica. E as outras questões seguem o mesmo modelo, sempre pedindo ao aprendiz que indique ou copie.

Finalizada essa parte, passaremos à análise das questões do 7º ano.

4.2. Da análise da ortografia no livro do 7º ano

Agora, serão analisadas as questões ortográficas pertencentes ao livro do 7º ano. Este livro é composto de quatro unidades e cada uma contém três capítulos. As questões ortográficas estão distribuídas em sete seções que observaremos a seguir.

No capítulo um, “O nascimento de um herói”, da unidade um, *Heróis*, é abordada a primeira seção ortográfica, “De olho na escrita”, que traz o uso das letras *g* e *j*. Podemos observar que a seção inicia com um

tipo de dificuldade ortográfica irregular, pois há poucas regras para a escrita dessas letras. Nesse caso, o aluno deve conhecer a palavra memorizando a escrita. Segundo Moraes (2002, p. 35), “a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual”.

A seção inicia com uma tirinha de Jean Galvão, que apresenta as palavras *sargento* e *sarjeta*, discutidas na primeira questão, em que se pede ao aluno para observar a grafia destas palavras e, em seguida, indaga-se se ambas apresentam o mesmo som e qual seria ele. Na segunda questão, é solicitado que o aluno leia em voz alta as duas sequências de palavras, atentando novamente para o som das letras *g* e *j*, porém as palavras descritas são *gata*, *gota*, *gula*, *japonês*, *jogador* e *juramento*, *ajudando*, assim, o aluno é levado a refletir sobre outro som da letra *g*. Na terceira questão, indaga-se ao aluno a qual conclusão pode-se chegar, ao observar as questões anteriores em que são elencados cinco itens, contendo as seguintes afirmativas: as letras *g* e *j* têm o mesmo som antes de *a*, *e*, *i*, *o* e *u*; as letras *j* e *g* têm o mesmo som antes de *e* e *i*; antes de *a*, *o* e *u*, a letra tem som de “guê” e a letra *j* tem o som “gê”; na grafia de algumas palavras da língua portuguesa, nem sempre um som (fonema) corresponde a uma única letra; na grafia das palavras da língua portuguesa, cada som é representado por uma única letra. Podemos perceber que as questões proporcionam ao aluno uma reflexão sobre a grafia e o som das letras.



Imagem 1: Livro do 7º ano (CEREJA & MAGALHÃES, 2012b, p. 33)

Após essas questões, é explicado ao aluno que nem sempre um fonema corresponde a uma única letra e em seguida são fornecidas algumas orientações ortográficas para o uso adequado da letra *j*. Por fim, são trabalhados dois exercícios, um sobre derivação das palavras *jeito* e *no-jeito*, auxiliando o aluno a perceber, a partir do exemplo, que o radical se mantém. No último exercício, é solicitado que o aluno observe as palavras *algema*, *contágio*, *ultraje*, *digestão*, *despejar*, *projetar*, *lisonja* e *gorja*. Em seguida, pede-se ao aluno, com base nas grafias informadas, que complete as palavras com a letra *j* ou *g*, dessa forma, finalizando a

seção. Seria mais interessante para o aluno memorizar a grafia irregular de *j* e *g*, em vez de trabalhar com uma questão de completar. Nesse caso, para o exercício de memorização, poderia ser trabalhada uma questão de caça-palavras, na qual o aluno olharia várias vezes para a escrita das palavras, mas isso seria feito de forma lúdica.

A seção seguinte continua com a ortografia de *g* e *j*, explicando que, na seção anterior, o aluno aprendeu a usar a letra *j* e agora o aluno aprenderá como empregar a letra *g*. Explica que se usa a letra *g*, quando há palavras derivadas de outras que apresentam a letra *g*; palavras com terminações *-agem*, *-igem*, *-ugem*, exceto as palavras *pajem* e *lambujem*. Em seguida, apresenta as terminações *-ágio*, *-égio*, *-ígio*, *-ógio*, *-úgio*. Por fim, traz um exercício para a fixação. A atividade inicia solicitando que o aluno leia os quadrinhos para responder as questões um e dois, visto que, nos quadrinhos, algumas palavras estão sem as letras *g* e *j*. Na primeira questão, é solicitado que o aprendiz reescreva as palavras incompletas, acrescentando as letras *g* e *j*. Na segunda questão, é trabalhada a interpretação do quadrinho e a terceira questão pede que o aluno complete as frases, empregando a palavra *vijagem* ou *viagem*, depois de apresentada uma explicação sobre o uso de cada uma.

Na terceira seção, “De olho na escrita”, inicia-se o conteúdo sobre a acentuação dos ditongos e hiatos com uma tirinha da cartunista Laerte. Depois, é desenvolvida uma atividade sobre as palavras que estão na tirinha. A explicação sobre o conteúdo é feita brevemente em um *box*, ancorado pelo motivo de se tratar de uma revisão sobre os encontros vocálicos. Ainda na mesma questão, as palavras do primeiro item são reutilizadas no próximo item com o objetivo de que o aluno compare e perceba o tipo de encontro vocálico que aparece em cada grupo, bem como as palavras que devem receber o acento gráfico e classificá-las de acordo com a posição da sílaba tônica.

Na segunda questão, pede-se ao estudante que faça a comparação quanto à acentuação e que deduza qual regra pode ser inferida. Após a atividade, apresentam-se as explicações sobre a acentuação de ditongos abertos, com vários exemplos. Depois, aborda a acentuação dos hiatos, iniciando com uma tirinha. É solicitado ao aluno, após a leitura da tirinha, que observe as duas palavras, neste gênero, que possuem hiato. Ainda na mesma questão, pede-se que o aluno faça a divisão silábica e responda em qual situação o *i* recebe acento gráfico. Repete-se o pedido de comparação entre os dois grupos de palavras, observando-se que nem todas recebem o acento gráfico e questionando em quais situações as vo-

gais *i* e *u* dos hiatos recebem ou não o acento. Após a atividade, é feita uma breve explicação que responde as perguntas da atividade. Por fim, é realizado um exercício com cinco questões, reforçando o conteúdo trabalhado.

A quarta seção ortográfica do livro didático do 7º ano, de Cereja e Magalhães (2012b), inicia-se com a solicitação de leitura de uma tirinha, de Jean Galvão. Após a leitura, é explicado que todos os elementos, explícitos e implícitos, contribuem para a construção de sentido. Em seguida, há perguntas sobre as informações explícitas, depois o leitor é indagado sobre a classe gramatical das palavras *por/pôr* e o tempo verbal das palavras *pode/pôde*, direcionando a atenção do aprendiz para as diferenças entre as palavras.

Posteriormente é realizada uma explicação, respondendo à segunda questão e é apresentada uma definição sobre o acento diferencial. Além disso, é feita uma breve explicação sobre o acordo ortográfico. Por fim, é trabalhado um exercício com três frases, nas quais o discente deve identificar as palavras que necessitam receber o acento diferencial, ou seja, uma atividade superficial e de pouco incentivo ao aprendizado do aluno.

A quinta seção cuida do emprego dos vocábulos *há* e *a*, sendo iniciada novamente com uma tirinha do Laerte. As questões, a seguir, solicitam que o aluno responda quais as referências ao tempo na tirinha. Depois solicita que o aluno conclua quando deve ser empregado o verbo *haver* e quando deve ser empregada a preposição *a*. Logo após, é realizada uma brevíssima explicação sobre o uso desses vocábulos. Por fim, é trabalhada uma atividade de sete frases, na qual o aluno deve escrever a palavra *há* ou *a* para exercitar o uso de cada uma no contexto adequado.

A sexta seção ortográfica traz novamente uma tirinha de Fernando Gonsales para ser trabalhada nas três primeiras questões, atentando para o uso das palavras *mal* e *mau*. Em seguida, é explicado em um único parágrafo o emprego dessas palavras, revelando que a palavra *mal* se trata de um substantivo e a palavra *mau* refere-se ao advérbio de modo. Por fim, em um exercício de duas questões, é solicitado ao aluno que reescreva as frases a seguir, empregando, adequadamente, essas palavras.

A sétima e última seção “De olho na escrita” trabalha o uso das palavras *mas* e *mais*, sendo iniciada novamente com uma tirinha, dessa vez do Calvin Hobbes. A primeira questão da atividade pergunta ao leitor se a palavra *mas* tem ideia de adição ou oposição, depois solicita que reescreva a palavra com outra que possua um sentido equivalente. Na se-

gunda questão, é perguntado se a palavra *mais*, usada na tirinha, traz ideia de intensidade ou de quantidade. A seguir, é feita uma breve explicação sobre o emprego das palavras *mas* e *mais*. Por fim, o conteúdo é reforçado no exercício a seguir, no qual o aluno deve empregar o uso dessas palavras em três frases, observando o alinhamento com o contexto.

Terminada esta parte do nosso trabalho, iniciaremos a análise do livro do 8º ano.

4.3. Da análise da ortografia no livro do 8º ano

Neste momento, iniciaremos a análise das questões ortográficas pertencentes ao livro do 8º ano, de Cereja e Magalhães (2012c). Esse livro é composto de quatro unidades. Cada unidade contém três capítulos. As questões ortográficas estão distribuídas em seções intituladas: “De olho na escrita”, que observaremos a seguir.

No capítulo dois, “Pílulas inquietantes”, da unidade um, “Humor: entre o riso e a crítica”, é trabalhada a primeira seção ortográfica “De olho na escrita”, na qual traz o uso da letra *s*. Podemos observar que esta seção trabalha com uma regularidade ortográfica, ou seja, a regra da letra *s* é inferida a partir da recorrência de seu uso em contexto específico. Desse modo, devemos possibilitar que o aluno perceba essa recorrência a partir de exercícios que permitam essa percepção. Segundo Moraes (2002), o aluno tem condições de aprender ortografia assim que puder ler e escrever sozinho, e a curiosidade de saber o porquê de uma palavra se escrever com *s* e não com *z* deve ser sempre estimulada.

A seção tem início com a leitura de um poema de Carlos Queiroz Telles para a resolução das questões a seguir. Na primeira questão, o aluno deve identificar as palavras que apresentem a escrita da letra *s* com o som de [s]. Na segunda questão, é solicitado que o aluno identifique as palavras que possuem a escrita das letras *s*, *x*, *c*, *ç* e *ss*, mas que apresentem o som de [s]. Na terceira questão, é informado que algumas palavras são escritas com a letra *s*, mas possuem o som do [z]. Depois, pede-se que sejam identificadas no texto lido. A quarta questão solicita que os alunos releiam a 3ª estrofe e respondam qual a origem da palavra *atenciosamente* e qual verbo deu origem à forma verbal *quiser*. Ao finalizar as atividades, o aluno deverá perceber que, no sistema ortográfico da língua portuguesa, o fonema /s/ pode ser representado na escrita por diferentes letras, além de o fonema /z/ ser representado na escrita pelas letras *s* e *z*.

Corroborando os postulados teóricos de Morais (2002), podemos constatar que as questões em análise proporcionam ao aluno uma reflexão sobre a grafia e o som das letras.

O terceiro capítulo, cujo título é “O povo: suas cores, suas dores”, da unidade um, traz a canção *Emilia* do grupo musical Pato Fu para ser trabalhada nas questões ortográficas. A primeira questão pede a identificação dos substantivos que apresentam o som [z]. Em seguida, solicita o reconhecimento dos substantivos concretos e abstratos na canção lida. Na terceira questão, o aluno é instigado a perceber a regra em que se baseia o emprego de *s* na escrita.

No primeiro capítulo, intitulado “Felicidade: quanto custa”, da unidade dois, observamos o emprego da letra *z*. Inicialmente, pede-se aos estudantes que leiam a anedota e respondam as questões. A primeira questão pede que sejam identificadas as palavras que apresentam o som [z] no texto. A segunda questão solicita que sejam reconhecidas as palavras que possuem o som de [z], mas com representação gráfica de *s* e *z*. Na terceira questão, é informado que a palavra *certeza* deriva da palavra *certo*, para que o aluno note o acréscimo do sufixo *-eza*. Em seguida, pede-se que sejam observadas as palavras formadas pelo mesmo procedimento como, por exemplo, triste – *tristeza*, belo – *beleza*, fraco – *fraqueza*, pobre – *pobreza*, árido – *aridez*, pálido – *palidez*. Depois, é questionada a classe gramatical das palavras certo, triste, *belo*, *fraco*, *pobre*, *árido* e *pálido*. No item seguinte, é solicitada a separação em concreto e abstrato dos substantivos *certeza*, *tristeza*, *beleza*, *fraqueza*, *pobreza*, *aridez* e *palidez*. Por fim, o aluno deve deduzir qual regra deve ser usada para o acréscimo do sufixo *ez* e *eza*. Após a atividade, é feita uma breve explicação sobre o conteúdo trabalhado nas questões, ratificando o que Morais (2002) declara:

faz-se necessário que o aluno perceba o princípio fulcral destas dificuldades que ele não precisa memorizar, caso não existam regras, então é salutar que consulte dicionários ou afins e conserve na mente as imagens fotográficas destas palavras. (MORAIS, 2002)

No segundo capítulo, “Consumo: o mundo da sedução”, da unidade três, podemos ver o emprego de letra *x* ou *ch*. Inicialmente, é solicitada a leitura do texto “Uma casa com o telhado no chão”. Depois, o aluno é orientado para que observe a palavra *cachorro* e, em seguida, é solicitado que preencha as lacunas das palavras com *x* ou *ch*, sendo que todas elas são derivadas do vocábulo *cachorro*. Por fim, pede-se que ele justifique o motivo dessa recorrência, induzindo-o a concluir que essas pala-

bras são grafadas com *ch* por serem derivadas da palavra *cachorro*. Na segunda questão, são apresentados os vocábulos *ameixa* e *peixe*, para que o aluno responda se a palavra *bai_o*, que aparece duas vezes no texto, deve ser grafada com *x* ou *ch*. Dessa forma, ele internalizará a regra para o emprego das letras *x* e *ch*. Agora, analisaremos o livro do 9º ano.

4.4. Da análise da ortografia no livro do 9º ano

Depois da análise das seções de ortografia dos livros do 6º, 7º e 8º anos, iniciamos o estudo do livro de 9º ano, de Cereja e Magalhães (2012d), e percebemos que ele apresenta algumas abordagens de ortografia, em menor número daquelas do 6º, 7º e 8º anos. A primeira seção deste livro da coleção trata sobre a utilização das formas verbais *tem* ou *têm* e *vem* ou *vêm*. Esses casos, segundo Morais (2002), se tratam de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais. Sobre esses verbos e suas variáveis formas verbais, o livro apresenta duas questões que levam o aluno a refletir sobre as suas diferenças na fala e na escrita. Possibilitam também o aluno a formular um padrão de quando é utilizado *tem/vem* ou *têm/vêm*. Em seguida, a seção aborda outros verbos que são formados de *ter*, por exemplo: conter, deter e manter, e de *vir*, por exemplo: porvir e intervir, e suas formas de apresentação. Ainda nessa seção, o livro também traz a diferença no emprego de *pode* e *pôde*, que pertencem ao grupo de regularidades morfológico-gramaticais. Continuando essa abordagem, a seção traz quatro atividades para desenvolvimento do trabalho de aplicação das formas verbais apresentadas, além de finalizar a temática, apresentando outras formas verbais que partem de outras regras, como os verbos *crer*, *dar*, *ver* e *reler*, que são apresentadas de formas diferentes no singular e no plural.

A próxima abordagem presente no livro da série trata do uso de *c*, *ç* ou *ss*. Os primeiros exercícios desse tópico partem da interpretação de uma tirinha do ponto de vista dos fonemas presentes no texto. Em seguida, o destaque vai para o uso do *ss* empregado no pretérito imperfeito do subjuntivo. O mais interessante dessa questão é que o livro apresenta algumas atividades para que o aluno se utilize desse fonema nesse tempo e modo verbais, sendo que o último item dessa questão leva o aluno a deduzir uma regra de quando se empregam as letras *ss* em formas verbais.

Dando continuidade ao conteúdo da seção, o livro exhibe outros empregos do *ss*, que acontece nas correlações *gred* → *cess*; *gred* → *gress*; *prim* → *press*; *tir* → *ssão*, apresentando alguns exemplos dessas

correlações. Em seguida, mostra alguns exemplos do uso do ç. Nessa parte da atividade, o livro acaba se equivocando, pois basicamente não apresenta exercícios que façam o aluno compreender como acontece essa utilização. Em seguida, o livro traz outras sete questões acerca da temática de ortografia da seção. Todavia, cinco dessas questões partem apenas da exposição de um exemplo e o enunciado pede para que o aluno faça a derivação a partir dele. As outras duas questões apresentam um texto cada, sendo que a primeira possui alguns erros de escrita e o aluno precisa fazer a correção desses erros e explicar a diferença entre as palavras *cem* e *sem*, também presentes no texto; a segunda questão, que também apresenta texto, mostra algumas palavras com a ausência de letras e pede que o aluno preencha com *s*, *z*, *c*, *ç* ou *ss*.

Notamos assim que, nessa primeira abordagem de ortografia, como se trata de correspondências fonográficas irregulares, o papel do professor é de “ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve” (MORAIS, 2002, p. 35), como pode ser observado claramente nas palavras utilizadas no texto: *ocê, sentia, pessoas, policia*, etc.

A segunda abordagem presente no texto, que trata sobre os usos de *e* ou *i* e de *o* ou *u*, no terceiro capítulo da terceira unidade, inicia a seção justamente com a explicação de que “nem sempre há correspondência entre os sons que produzimos na fala e as letras que os representam na escrita” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 188). Em seguida, os autores trazem alguns usos em que são empregadas as letras em estudo. A partir desse momento inicial, o livro traz cinco questões, em que a primeira questão pergunta ao aluno, com base em uma tirinha, se a forma correta de grafar uma palavra que não apareceu na referida tirinha é *atrae* ou *atrai*. Apesar de a seção já ter apresentado as situações de uso que levaria o aluno à escrita correta da palavra em questão, os autores poderiam ter solicitado alguma justificativa por parte do aluno, para que ele pudesse fazer uma observação quanto à escrita correta e ao porquê dela. No caso dessa questão, o emprego do *e* ou do *i* se enquadra nos casos de regularidades contextuais, conforme Morais (2002) classifica, o que requer do aluno uma maior atenção à tonicidade da palavra, que, por sua vez, precisa ser considerada nas estratégias de ensino de ortografia. A questão seguinte também traz a utilização do *e* ou do *i*, como fazendo parte do grupo dos casos regulares contextuais, que compreende o uso destas letras no final de palavras com som de *i*. A terceira questão apresenta um caso de irregularidade do uso dessas letras na escrita de palavras. Nesse

caso, existe uma disputa entre o *e* e o *i*, por se apresentarem no meio da palavra. Assim, o aluno precisa consultar o dicionário, quando não memorizar, a escrita correta das palavras que envolva esse tipo de emprego.

As duas últimas questões voltam-se para o emprego de *o* e de *u*, apresentando-se como irregularidades na escrita por também estarem no meio das palavras. Nessas questões, os autores não contribuíram para o aprendizado dos alunos no sentido de promover a memorização de palavras comuns ao cotidiano do aluno, que eles costumam escrever ou serem expostos a sua grafia.

A seguir, propomos a reformulação de uma atividade do livro do 7º ano.

4.5. Proposta de atividade

O material didático analisado mostrou que há poucas atividades que auxiliam no processo de reflexão, no caso das propriedades regulares, ou memorização, no caso das propriedades irregulares, durante a internalização da ortografia. Por isso, selecionamos uma questão que trata das propriedades irregulares, por apresentarem maior dificuldade na internalização da escrita, e propomos a sua reformulação, com o objetivo de contribuir para a elaboração de atividades que sejam atrativas para a memorização das palavras.

A questão que nos levou a uma proposta de reformulação encontra-se na seção “De olho na escrita”: *G ou J*, na página 35 do livro *Português: Linguagens do 7º ano*, de Cereja e Magalhães (2012b). A questão pede que o aprendiz observe a grafia das palavras *algema*, *contágio*, *ultraje*, *digestão*, *despejar*, *projetar*, *lisonja* e *gorja*. Em seguida, com base no quadro dessas palavras, solicita ao aluno que complete as palavras *indigestão*, *algemado*, *ultrajado*, *contagante*, *despejado*, *lisonjeado*, *projeção* e *gorjeta* com as letras *g* ou *j*, descobrindo assim a escrita correta e memorizando-a.

A grafia das letras *g* e *j*, apenas diante das vogais anteriores, faz parte das propriedades irregulares da ortografia, ou seja, não há uma regra específica que ajude o aprendiz durante o emprego dessas letras. Segundo Morais (2002, p. 35), “a memorização da forma correta das palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras (...)”. Portanto, é necessário que sua escrita seja internalizada através da visualização constante de palavras que apresentem essas

grafias. Porém, a atividade de memorização apenas apresenta um conjunto de palavras para o aluno reescrever a partir desse conjunto. É um exercício que não apresenta nenhuma atratividade para o aprendiz. O processo de memorização é um trabalho enfadonho, por isso é interessante que a atividade forneça elementos envolventes, para que esse processo seja menos cansativo.

Em vista disso, para a memorização da grafia das palavras com *g* e *j*, propomos a seguinte reformulação: solicitamos inicialmente que o aluno encontre dez palavras no caça-palavras e, em seguida, faça uma triagem, selecionando as palavras com as letras *g* e *j*, escrevendo-as nos quadros correspondentes. São cinco palavras com a letra *g* (gelatina, geração, gentil, imagem, gema) e cinco palavras com a letra *j* (sujeira, laranja, lojista, queijo, jeito). Dessa forma, o aprendiz é desafiado a encontrar essas dez palavras, fazendo com que ele olhe constantemente para a escrita da palavra no quadro caça-palavras, memorizando a imagem gráfica de cada uma delas. Depois, o aluno será conduzido a reforçar essas grafias, escrevendo as palavras em seus respectivos lugares. Para a atividade de ser ainda mais dinâmica, o professor pode estipular um tempo para a execução da atividade, premiando aqueles que finalizarem rapidamente. Desse modo, acreditamos que o aprendiz será motivado satisfatoriamente a realizar a atividade, além de memorizar a escrita das palavras irregulares.

5. Considerações finais

Ao final desse estudo, pudemos perceber que tanto a concepção do ensino de ortografia quanto à (re)elaboração de atividades ortográficas são processos complexos. Sabendo disso, é fundamental que o professor de língua portuguesa planeje bem essas aulas, não se fiando apenas no livro didático, tendo em vista que a maioria das atividades desses livros não condizem com os pressupostos de (ir)regularidade ortográficas, como defende Morais (2002), e não levam em consideração a heterogeneidade de uma sala de aula.

Trabalhar com a ortografia, segundo esse autor, é estimular a curiosidade e desafiar as expectativas dos discentes. Também entendemos que, para elaborar atividades de ortografia, é preciso conceber que a atividade, seus enunciados e seus propósitos, devem ser situados e com vistas a um ensino com foco na aprendizagem (COSTA, 2010). Ciente dessas teorias, o professor que trabalha com o ensino-aprendizagem deve desconsiderar questões descontextualizadas, fragmentadas e isoladas.

Verificamos que a maioria das atividades analisadas, neste estudo, ainda recorre a métodos inadequados para a elaboração de questões de ensino de ortografia em livros didáticos, pois empregam práticas ultrapassadas, como a cópia e a percepção sem reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____. *Português: linguagens*, 7º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012b.

_____. *Português: linguagens*, 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012c.

_____. *Português: linguagens*, 9º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012d.

COSTA, Maria Helenice de Araújo. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, vol. 2, n. 2, p. 151-167, 2010. Disponível em:

<http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202010_1.pdf>.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. *Revista SOLETRAS*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 293-311, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7864/7903>>. Acesso em: 21-01-2018.

SILVA, Jorge Luís Lira da. O livro didático de português pós-PNLD: como anda o ensino de ortografia?. In: *Cadernos de Educação*, Pelotas, vol. 35, p. 81-107, jan./abr. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1616/1499>>. Acesso em: 21-01-2018.

VIEIRA, Vinicius da Silva. A ortografia nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos das séries finais do ensino fundamental. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 148-167, jan./jun. 2016.

Disponível em:

<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/608/330>> Acesso em: 21-01-2018.

**LEITURA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE TEXTOS
EM SUPORTES ON-LINE**

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)

elainevfaraujo@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

RESUMO

A presença das tecnologias digitais e a prática de leitura mediada por diversos dispositivos têm influenciado na forma como as pessoas produzem e leem textos na atualidade. Reconhecendo a relevância de discussões neste campo, este trabalho tem como objetivo abordar especificidades de textos que circulam no contexto digital, além de discutir as competências linguísticas e habilidades que são necessárias ao leitor digital na atualidade, com o intuito de construir significado em diferentes formas textuais e no entrelaçamento de diferentes linguagens. Neste sentido, o presente artigo dialoga com autores e pesquisadores como Antônio Carlos Xavier, Charles Bazerman, Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias, Lucia Santaella, Luiz Antonio Marcuschi e Roxane Helena Rodrigues Rojo, apenas para ilustrar.

Palavras-chave: Internet. Competência linguística. Leitor digital. Tecnologias digitais.

1. Introdução

Os textos, sejam orais ou escritos, são onipresentes em nossa vida cotidiana. A todo tempo elaboramos bilhetes, enviamos mensagens no celular, escrevemos um convite de aniversário, lemos uma notícia de jornal, contamos um resumo de um filme que assistimos, fazemos uma lista de compras etc. Se tais práticas parecem tão rotineiras e amplamente reconhecidas e dominadas, no cenário atual, o fato de que muitas práticas discursivas ocorrem por meio das tecnologias digitais demanda atenção, reflexão e estudo. Afinal, não se trata apenas de deslocamento do lugar da interação, mas envolve um amplo e complexo conjunto de especificidades. Em outras palavras, podemos questionar até que ponto estamos preparados para participar de práticas discursivas digitais. O reconhecimento desta realidade salienta a relevância de discutir as questões que orientam este trabalho.

É possível afirmar que os textos que circulam no meio digital ainda são, de modo geral, fundamentalmente baseados na escrita, assim como os textos que circulam no meio impresso. No entanto, apesar da

escrita continuar essencial na Internet, neste meio empregam-se mais semioses que no meio impresso, até mesmo por conta da interface interativa da Internet, novos modos interacionais e as possibilidades dos novos suportes, bem como em resposta à cultura digital.

O objetivo do presente trabalho é abordar especificidades de textos que circulam no contexto digital, além de discutir as competências linguísticas e habilidades que são necessárias ao leitor digital na atualidade.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretendeu-se refletir a respeito das formas de leitura e escrita na Internet. Desta forma, discutimos como as tecnologias digitais promovem novos tipos de interação que exigem diferentes formas de produção de textos que, por sua vez, exigem diferentes habilidades de leitura e escrita. Não se trata, no entanto, de uma ruptura ou uma visão dicotômica oposicionista ou reducionista. Porém, é necessário reconhecer o caráter altamente dinâmico e acelerado da cultura digital, o que resulta em reconhecer que longe de “modelos” ou definições duradouras, estamos mais próximos de um campo variável e em constantes transformações.

Na primeira parte do trabalho é apresentada uma breve discussão sobre as especificidades dos textos que circulam no meio digital. Em seguida, são discutidos os aspectos fundamentais dos hipertextos digitais e dos gêneros textuais digitais. Por último, são apresentadas as competências linguísticas e habilidades que são necessárias ao leitor digital na atualidade, com o intuito de construir significado em diferentes formas textuais e no entrelaçamento de diferentes linguagens.

2. O texto na Internet

A proposta desta seção é apresentar de forma breve as especificidades de textos que circulam no contexto digital.

Segundo Luiz Antônio Marcuschi,

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Vale lembrar que o significado do texto não está apenas no plano da superfície da língua (KOCH, 2002). Isto é, “produzir e entender textos

não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 99). O texto, portanto, deve ser entendido apenas como um agrupamento de palavras e frases. Também um texto não deve ser separado de seu contexto, portanto, não deve ser dissociado de sua historicidade e suas condições de produção.

Os textos, sejam orais ou escritos, são onipresentes em nossa vida cotidiana. A todo tempo contamos histórias, enviamos mensagens, escrevemos listas, resumimos filmes, preenchemos formulários, lemos jornais, outdoors, revistas, receitas de bolo, bulas de remédios, manuais de aparelhos etc. O tamanho do texto não é o mais importante, e sim a sua funcionalidade. “Um texto se dá pela complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos” (MARCUSCHI, 2008, p. 93), logo, um mesmo texto pode ter diversas interpretações, entretanto esses entendimentos são finitos e coerentes. Logo, a extensão discursiva de um texto não se mede pelo seu tamanho.

Na perspectiva de Koch (2002), os possíveis significados de um texto resultam da interação do sujeito com o próprio texto. Logo, no plano de leitura, a organização dos textos, os elementos linguísticos e o conhecimento do contexto de produção do texto são fundamentais para a construção de sentido. Uma leitura bem-sucedida envolve conhecimentos prévios e de mundo por parte do leitor; além disso, habilidades metacognitivas, inferências, deduções e suposições também fazem parte das habilidades básicas que devem ser desenvolvidas por um leitor de qualquer tipo e gênero de texto. (ZACHARIAS, 2016)

Apesar de não ser intenção deste trabalho aprofundar uma discussão a respeito de *texto x discurso*, é interessante destacar que Marcuschi (2008, p. 81) defende a ideia de que não se deve distinguir rigidamente o *texto* do *discurso*, pois há um “contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” e são “aspectos complementares da atividade enunciativa”, entretanto, deve-se ter cautela para não confundir os dois termos como um só. A definição de *discurso* envolve muito mais o resultado social produzido pelo texto, ou seja, o discurso acontece por meio dos textos. (MARCUSCHI, 2010b)

Há amplo reconhecimento de que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm impactado nas práticas comunicativas e no processo de leitura e escrita na contemporaneidade. Como consequência, a presença cada vez maior das tecnologias digitais no dia a dia da sociedade

de deve ser levada em conta ao discutir as características de textos hipermidiáticos e multissemióticos e sua imensa variedade de recursos linguísticos.

É possível afirmar que os textos que circulam no meio digital não necessitam de um conceito próprio, pois, de modo geral, são fundamentalmente baseados na escrita, assim como os textos que circulam no meio impresso. Enquanto instrumentos com propósitos comunicativos, os textos que circulam na Internet seguem um conjunto de critérios de textualização. Além disso, articulam aspectos cognitivos e situam-se em um contexto sociointerativo.

Analisando de modo particular a produção de um texto digital, com frequência entram em cena fenômenos linguísticos e não linguísticos. Apesar da escrita continuar fundamental na Internet, neste meio empregam-se mais semioses que no meio impresso, até mesmo por conta da interface interativa da Internet (MARCUSCHI, 2010a). Como consequência, frequentemente nos meios digitais os textos apresentam linguagem verbal e não verbal. Apesar da linguagem escrita ainda estar presente em quase todos os textos *on-line*, é muito comum encontrarmos textos na Internet com imagens estáticas ou animadas, vídeos, sons, músicas, diferentes fontes, fotos, gráficos, ícones, *emoticons* etc. (MARCUSCHI, 2010a; XAVIER, 2010). Independentemente de a linguagem não verbal também estar presente no meio impresso, é no meio digital que o texto ganha interatividade.

Além disso, o texto que circula na Internet possui características próprias do seu espaço de circulação. Desta forma, se um texto circula em uma rede social digital, poderá apresentar características daquele ambiente, como uma linguagem mais informal, o uso do *internetês* e o uso de recursos linguísticos mais informais. Por outro lado, se o texto circula em um fórum acadêmico de uma universidade, a linguagem tende a ser mais formal, sem o uso de *internetês* e de acordo com o ambiente acadêmico.

Conforme a citação abaixo, o texto digital apresenta as peculiaridades organizacionais e funcionais do espaço de comunicação que na qual circula:

É necessário ter em mente que a mensagem que circula no meio digital precisa ser adequada, levando em consideração questões de conteúdo, extensão, formalidade e forma. Além disso, devemos ainda considerar a forma de transmissão (influenciada pela velocidade da conexão à internet, por exemplo), a forma de tela (celulares, *tablets*, computadores...), as características dos

dispositivos, limitações de *softwares*, sem apresentar uma lista extensiva. (VILAÇA; ARAUJO, 2016, p. 145)

No meio *on-line*, há textos construídos de forma linear e há textos construídos com conexões com outros textos. Os textos que trazem referências a outros textos ou a outras partes do próprio texto são chamados de *hipertextos*, assunto da próxima seção.

3. *Hipertextos digitais*

De acordo com Santaella (2008), a ideia da organização hipertextual surgiu na década de 30, na Fundação do Instituto Internacional de Bibliografia em Bruxelas. Porém, apenas na década de 80, com o início da popularização das TICs, o hipertexto começou a circular também no meio digital e ganhou interatividade (CAVALCANTE, 2010). Neste caso, vale destacar que apenas a partir da década de 90 surgiram estudos linguísticos a respeito dos hipertextos *on-line*.

O hipertexto é tradicionalmente definido ou caracterizado pela falta de linearidade da leitura, isto é, a leitura não necessariamente linear de um texto (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009; MARCUSCHI, 2001; SANTAELLA, 2008; XAVIER, 2010). Nessa perspectiva, Lemos (2013) defende a ideia de que o hipertexto pode ser *on-line*, quanto está disponível na Internet, ou *off-line*, quando o texto está em um disco de armazenamento. Inicialmente os hipertextos digitais eram armazenados exclusivamente em discos de armazenamento, posteriormente, com a difusão da Internet, os hipertextos passaram a ser armazenados na rede mundial de computadores, portanto, podem ser acessados de qualquer lugar do mundo e a qualquer hora.

Tanto no hipertexto *on-line* como no “hipertexto *off-line*”, há informações textuais que podem ou não ser vinculadas a artefatos multimodais, organizadas de forma a promover uma navegação entre os blocos de textos por meio dos *links* (ou *hiperlinks*), de forma não linear. São justamente estes *links* que trazem a interatividade para o hipertexto. Nesses termos, ao acessar os *links*, os sujeitos podem seguir diferentes trilhas de leitura, pois são os meios de conexões entre um bloco de texto e outro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009). De acordo com Barton e Lee (2015), os *links* são “vínculos intertextuais entre múltiplas páginas multimodais”, ou seja, são os elementos que usamos (clicamos) para acessar outros blocos de textos.

Como o leitor de um hipertexto tem o total poder para definir o seu caminho de navegação e a ordem de leitura de um texto, o meio digital é um ambiente convidativo para o leitor produzir diferentes associações e diferentes caminhos de leitura, seja pela facilidade de navegação, seja pela rapidez, seja pelos elementos dinâmicos ou pela facilidade de acesso.

Tendo em vista os aspectos apresentados a respeito da leitura e da escrita no contexto digital, Zacharias (2016) comenta que a hipertextualidade dos textos disponibilizados na Internet favorece a possibilidade de uma leitura fragmentada e descontínua, devido a multiplicidade de textos, elementos dinâmicos e *links*.

Além disso, é essencial ressaltar que nem todos os textos disponíveis no ambiente digital são hipertextos. Há muitos textos na rede mundial que são produzidos e publicados de forma “analógica”, ou seja, muitos textos são construídos de forma linear e sem conexões diretas com outros textos. Em outras palavras, alguns textos podem ser publicados em ambientes digitais, mas seguem padrões e características de textos analógicos tradicionais. Logo, não é o local da publicação, nem a tecnologia de produção ou acesso que garantem que um texto seja hipertexto. Ou seja, não é o formato digital que atribui diretamente o caráter de hipertexto a um texto. No entanto, é possível encontrar algumas falas e publicações que acabam, equivocadamente, chamando de hipertexto qualquer texto *online*, produzido por *softwares* ou ferramentas digitais.

Cabe acrescentar também que, assim como lembram Koch (2007), Lemos (2013) e Santaella (2008), o hipertexto não é uma ideia exclusiva do ambiente digital. A leitura feita por meio de interconexões pode ser realizada também no meio impresso. Assim, reconhecemos que há *hipertextos digitais* e *hipertextos analógicos ou impressos*, reforçando a posição apontada acima de que não é tecnologia que distingue um texto de um hipertexto, mas características textuais, interacionais e interativas.

Para ilustrar brevemente o que foi apontado, a leitura de um dicionário ou de uma enciclopédia não é realizada de forma linear, mas sim por meio de estratégias de busca e leitura. Também Xavier (2010, p. 213) comenta sobre “as notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em capítulos encontrados nos livros tradicionais também oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados”. Além disso, há jornais e revistas no meio impresso que separam suas notícias em blocos de textos, permitindo uma maior independência e liberdade durante a leitura. Nesta

perspectiva, os artefatos que transformam um texto em um texto multimodal também podem estar presentes em diversos materiais de editoriais impressos, porém, cabe destacar que estas questões foram popularizadas e são mais intensificadas na Internet.

Dentre as maiores diferenças entre o hipertexto digital e o hipertexto impresso, destacam-se a flexibilidade e a rapidez de acesso às informações no ambiente digital. Enquanto no hipertexto impresso é preciso recorrer a outros livros ou materiais para buscar referências, no hipertexto digital este processo é feito por meio dos *links* em tempo real, ou seja, é possível buscar e acessar informações de diferentes lugares do mundo por meio de um clique do mouse, não importando o horário ou o local de acesso (LEMOS, 2013). A transitoriedade do texto publicado no meio digital também merece destaque, pois enquanto o texto impresso é fixo, o texto digital pode ser alterado a qualquer momento. (SANTAELLA, 2008)

Como consequência, o hipertexto impresso não consegue ter a mesma interatividade e dinamismo que o hipertexto digital. Apesar do texto impresso poder apresentar também a linguagem escrita integrada com a linguagem visual, não consegue retratar a mesma interatividade de um texto publicado no meio digital, que pode integrar a linguagem escrita com sons, imagens animadas, vídeos, *links* para outros textos etc. Conforme cita Xavier (2010, p. 210), o hipertexto “viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermídia”.

Em vista dos argumentos apresentados, podemos concluir que o hipertexto exige do seu leitor muito mais que a leitura da linguagem escrita. Para lidar com os textos que circulam no contexto digital na atualidade, é necessário que esse leitor desenvolva competências e habilidades para ser capaz de construir significado em textos elaborados por meio de diferentes linguagens e recursos linguísticos.

A seção seguinte apresenta uma análise a respeito dos gêneros textuais que emergiram e estão emergindo nos espaços de escrita *on-line*. Apesar de serem similares aos gêneros textuais e orais já conhecidos, os gêneros textuais digitais possuem características próprias provenientes das interfaces dos ambientes virtuais.

4. Gêneros textuais digitais

Se inicialmente os estudos dos gêneros textuais se davam predominantemente no plano da literatura, na atualidade os estudos estão voltados para as formas culturais e cognitivas da ação social. De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), os gêneros hoje são compreendidos como eventos sociais com propósitos comunicativos. Logo, conforme nos elucidam Bazerman (2011, p. 67), o gênero está sempre inserido em um contexto sócio histórico e “a teoria e pesquisas sobre gênero nos ajudam a identificar os espaços sociais inventados que medeiam a comunicação”.

Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013, p. 65), o gênero textual envolve “comunicar algo a alguém, em algum momento, em algum contexto e para algum propósito”. Os autores referem-se ao gênero textual como formas de vida enquadradas em uma ação social. Isto é, os gêneros textuais moldam as nossas ações comunicativas e nossos modos de ser. Afinal, “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso (...)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16).

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (...) Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Recorremos a Marcuschi (2008) para desdobrar a ideia de que o estudo sobre os gêneros textuais, apesar de não ser algo novo, foram largamente ampliados nos últimos anos. Araújo e Vilaça (2017) apontam que esta popularização de pesquisas sobre os gêneros textuais se deve, em parte, ao fato dos gêneros começarem a fazer parte de forma mais plena dos currículos escolares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estudiosos de diferentes áreas têm se interessado pelos estudos dos gêneros textuais na atualidade, como linguistas, especialistas em línguas estrangeiras, teóricos da literatura, sociólogos, tradutores etc. E, como consequência, segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais é cada vez mais interdisciplinar, pois se deve levar em consideração questões linguísticas sociais e culturais.

Bazerman (2011) comenta que interagimos com os gêneros textuais todo o tempo e que não encontramos muitos problemas para reconhecer suas formas textuais típicas ou para identificar ou entender os gêneros textuais, mesmo quando eles aparecem pela primeira vez. Além disso, os

gêneros que circulam com popularidade hoje na sociedade não necessariamente são os mesmos gêneros textuais que circularam há 20 anos, por exemplo. No entendimento do autor, de tempos em tempos alguns gêneros deixam de ser tão utilizados e outros gêneros ganham mais importância nas ações comunicativas. Na verdade, o autor defende a ideia de que todos os gêneros são extensões de outros gêneros que circulam ou já circularam na sociedade em algum momento, logo, um gênero textual é condicionado por outro gênero textual, levando em conta a realidade sócio histórica.

(...) cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre as suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo que está se comunicando. Cada pessoa também se torna apta a participar com êxito e fazer contribuições individuais dentro dos espaços discursivos relevantes. (BAZERMAN, 2011, p. 114)

Assim, quando lemos um jornal, quando postamos no *Facebook*, quando lemos um *outdoor*, quando participamos de um debate ou até mesmo quando usamos uma receita de bolo estamos lidando com gêneros textuais. Conforme discutimos em trabalho anterior: “Os gêneros textuais estão conectados às práticas sociais, possibilitando a organização social e a comunicação dentro da sociedade” (ARAÚJO; VILAÇA, 2017, p. 88) e, portanto, fazem parte do nosso dia a dia.

Schneuwly; Dolz e Noverraz (2010) explicam que, durante a comunicação, não escrevemos ou falamos sempre da mesma maneira, pois nos adaptamos à situação. Sendo assim, ao redigir uma *carta*, ao escrever um *conto* ou até mesmo ao fazer um *debate*, nos comunicamos de formas diferentes pois estamos em condições diferentes. Entretanto, pode-se observar que textos com propósitos semelhantes, em contextos semelhantes, costumam apresentar regularidades. São essas regularidades que são definidas pelos autores como *gêneros textuais* (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2010, p. 83). Similarmente, Abreu-Tardelli (2010) afirma que o gênero textual possui características, estruturas e estilos próprios para cada situação social.

Em consonância com esta linha de pensamento, Marcuschi (2008), Koch e Elias (2009; 2010) explicam que há diversos textos semelhantes em situações semelhantes, portanto, já possuem um modelo socialmente constituído, como a *monografia*, a *carta*, o *debate*, a *conferência* etc. Textos com características e objetivos semelhantes geralmente circulam em esferas semelhantes, como a esfera acadêmica, a esfera jornalística, a esfera religiosa, a esfera literária, a esfera jurídica etc. (ROJO;

BARBOSA, 2015). Sendo assim, apesar de muitos textos que circulam cotidianamente possuírem estruturas semelhantes, como bem observam Koch e Elias (2009), é o propósito do texto que define o seu gênero textual e a sua esfera de circulação.

Abordando estudos anteriores, Lajolo e Zilberman (2009) recordam que a evolução da escrita acompanhou a evolução e multiplicação de seus suportes. Neste mundo textualmente mediado, os textos estão sempre situados em um suporte. E por serem artefatos culturais, Marcuschi (2010b) defende que é impossível contabilizar os gêneros textuais na atualidade. Os gêneros textuais são construídos historicamente pelos indivíduos, seja na madeira, na argila, na pedra, no pergaminho, no papel ou nas telas do computador. A escrita acompanhou e acompanha esses suportes que favorecem uma infinidade de formas textuais. Como conclusão, é possível afirmar que, de certa forma, a escrita muda através do tempo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009. p. 29), até porque, na análise de Barreto (2002), o suporte que materializa o texto transforma, de certa forma, a leitura.

Já Marcuschi (2008, p. 174) declara que a discussão a respeito dos suportes ainda é uma discussão em andamento e, portanto, é possível encontrar diversas teorias a respeito do tema. Apesar de ser uma questão complexa, o autor ressalta que é possível afirmar que o suporte “não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. O suporte de gênero textual pode ser físico ou virtual e, resumidamente, é um lugar de formato específico que serve para fixar e mostrar o gênero. O suporte é essencial para que o gênero textual circule na sociedade, porém não se pode afirmar que o suporte determina o gênero textual.

Dentre os suportes de gêneros mais comuns estão os jornais, as revistas, os livros, os livros didáticos, os encartes... Nem toda escrita, porém, está situada em páginas de papel, como acontece na televisão, no rádio, no *outdoor*, nas embalagens etc. E até mesmo em meios casuais, como nas paredes, nas roupas, nas janelas de ônibus, nos muros e no próprio corpo humano, por meio das tatuagens. (MARCUSCHI, 2008)

Ao ressaltar que por meio das tecnologias digitais têm emergido diversos gêneros textuais, Marcuschi, em alguns de seus estudos, nomeia esses gêneros que circulam no meio digital de *gêneros emergentes*. Entretanto, na atualidade, não é mais comum vermos trabalhos acadêmicos tratando estes gêneros como emergentes, afinal, não são mais tão emergentes assim. Hoje, na produção acadêmica estes gêneros são mais cha-

mados de “gêneros digitais”, “gêneros discursivos digitais”, “gêneros virtuais”, “discursos eletrônicos” ou, como é adotado neste trabalho, “gêneros textuais digitais”.

Com diferentes pontos de vista, o estudo das práticas discursivas ambientadas no meio digital realizado por Araújo (2016) aponta que ao passar do meio impresso ou oral para o meio digital, os textos adquirem características próprias do ambiente *on-line*, como a multimodalidade. Entretanto, o autor alega que estas alterações não são suficientes para chamar estes gêneros textuais de “novos gêneros”. Para o estudioso, a maioria dos gêneros textuais que circulam na Internet são gêneros textuais que já existiam antes na cultura do impresso e passaram para o suporte digital, portanto receberam atributos deste suporte e foram reelaborados.

Considerando a escrita multimodal, os gêneros textuais que residem na mídia virtual apresentam peculiaridades formais próprias, apesar de possuírem muita relação com os gêneros da oralidade e do impresso (MARCUSCHI, 2008). Na visão de Marcuschi (2008), é quase impossível quantificar ou classificar todos os gêneros textuais que circulam no meio digital. Barton e Lee (2015) ainda acrescentam que é comum no meio digital a presença de gêneros híbridos, ou seja, textos que apresentam características que remetem a mais de um gênero textual, seja pelo seu formato ou pelo seu propósito.

Marcuschi (2008) lista alguns gêneros textuais digitais que considera os mais conhecidos e mais estudados: o *e-mail*, o *chat* e suas variações, a entrevista com convidado, a aula *chat*, a *videoconferência*, a *lista de discussão*, *blogs* e o endereço eletrônico. O autor enfatiza que estes são apenas alguns dos gêneros que circulam nas redes, pois é quase impossível fazer um levantamento exato da quantidade de gêneros textuais digitais.

Apenas a título de informação, seguem algumas características de gêneros textuais digitais apontadas por Marcuschi (2010a) em seus estudos: o *e-mail* se refere ao correio eletrônico, uma espécie de carta virtual; os *chats* são conversas espontâneas síncronas que revelam com frequência traços de oralidade, já que se assemelham com as interações face a face; o fórum permite visualizar a construção de uma conversação de forma assíncrona; os *blogs*, inicialmente criados para funcionar como diários virtuais, hoje servem mais de suporte para os mais variados gêneros textuais. Ainda segundo as considerações apontadas por Marcuschi

(2010a), delimitar e definir os gêneros textuais digitais oferecem um grande risco, já que o rápido avanço das tecnologias pode invalidar os aspectos estabelecidos.

Em todos os gêneros textuais no domínio da mídia virtual prevalece, sobretudo, a linguagem escrita. “A Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita” (MARCUSCHI, 2010a, p. 22). Entretanto, o suporte digital expande as possibilidades de combinações de semioses, portanto, dependendo da esfera de circulação na rede mundial, a linguagem pode ser mais informal ou não, e pode ser repleta de recursos multissemióticos e multimodais. (MARCUSCHI, 2008)

A identificação dos gêneros textuais, seja no meio digital ou não, apenas por suas características regulares pode nos dar uma visão incompleta e errônea sobre o gênero. Bazerman (2011) alega que os gêneros não são atemporais e iguais o tempo todo, mas são fatos sociais e o centro da comunicação da vida social. Similarmente, Marcuschi (2008) alerta que os gêneros textuais não possuem estruturas rígidas e, portanto, não são modelos estanques. Além disso, nem todos os gêneros textuais são “puros”, isto é, nem todos os textos podem ser enquadrados em um único gênero textual. Inegavelmente, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de gêneros textuais híbridos. (ARAÚJO; VILAÇA, 2017)

Neste cenário, Marcuschi (2008) enfatiza que há muitos gêneros textuais na Internet que são transfigurações de gêneros já existentes. Desta forma, ao estudar os gêneros textuais digitais, é importante levar em conta a novidade presente na prática social realizada por meio da escrita e da tecnologia, e não apenas a estrutura do gênero ou a natureza da linguagem. Também definir os gêneros textuais apenas a partir das suas características textuais ignora o fato do papel do leitor e do autor na construção de sentidos (BAZERMAN, 2011). Isto é, se o conhecimento de mundo muda com o tempo e varia de pessoa para pessoa, a identificação dos gêneros textuais deve estar atrelada ao tempo, ao uso criativo da comunicação e a percepção e compreensão dos indivíduos.

Ao identificar um gênero, portanto, deve-se partir do contexto de circulação daquele gênero, para depois analisar as características do texto (BAZERMAN, 2006). Os estudos dos gêneros vão muito além de sua forma textual. Logo, não há como ensinar gênero textual partindo de textos “soltos” e “artificiais”. Aprender gêneros textuais tem a ver com aprender a pensar e agir em diferentes relações sociais e, para reconhecer

as diversas situações recorrentes de uso textuais, os gêneros não podem ser abstraídos de seus contextos (BAWARSHI; REIFF, 2013; BAZERMAN, 2006). Neste cenário, ao aprender gêneros textuais como modo de agir, Bazerman (2011) alega que os estudantes poderiam compreender e se engajar mais em práticas sociais e ações na sociedade.

Considerando estas transformações que as formas textuais sofrem ao passar para a tela do computador, para compreender e se engajar mais em práticas sociais e ações na sociedade, é importante destacar novas competências exigidas ao leitor contemporâneo. Na próxima seção, são discutidas a experiência de navegação e as habilidades necessárias ao leitor digital.

5. *Leitura digital*

A escrita e a leitura são atividades cada vez mais importantes na vida contemporânea e saber ler e escrever criticamente também no contexto digital passou a ser uma competência necessária para se inserir neste mundo grafocêntrico e para o exercício da cidadania.

O número de pessoas alfabetizadas é crescente. No entanto, considerando que os textos fazem parte da vida cotidiana, seja na educação, no trabalho ou no ambiente familiar, em uma abordagem sociocultural da linguagem escrita, mais que alfabetizados, são necessários bons leitores que sejam capazes de ler e construir sentido em textos em qualquer suporte ou dispositivo, evitando ficar à margem de participações sociais em um mundo contemporâneo. (XAVIER, 2010)

A leitura na Internet depende muito da habilidade do leitor em navegar pelos textos digitais. O hipertexto, por exemplo, como já discutido neste trabalho, não possui ordem hierárquica fixa de leitura, ou seja, não há estrutura rígida de começo, meio e fim. Por meio dos *links*, é possível que diferentes leitores encontrem caminhos diferenciados de leitura em um mesmo hipertexto, afinal, podem definir diferentes percursos e estratégias para a construção do sentido em uma mesma leitura, além de escolher temas distintos para leituras paralelas. Logo, por meio dos *links*, o leitor pode organizar a sua leitura, formulando um percurso só seu. De acordo com Santaella (2008, p. 67), a *navegação* é justamente a leitura de um texto digital por meio de *links* e diferentes caminhos de leitura.

Ao discutir a leitura e a navegação na Internet em suas pesquisas, Coscarelli (2016, p. 64) constata que estas duas ações são diferentes e,

portanto, possuem estratégias e habilidades particulares. Enquanto a ação de navegar na Internet envolve a utilização dos *links*, usar os mecanismos de busca, selecionar textos dentre outros movimentos feitos no meio virtual; a leitura geralmente ocorre em uma situação comunicativa, ou seja, há um autor, um leitor, um texto, um contexto e objetivo(s) de leitura. Entretanto, a autora enfatiza que “navegar envolve muitas habilidades semelhantes à leitura” (COSCARELLI, 2016, p. 76), pois a navegação faz parte do processo de leitura *on-line*. Desta forma, conclui-se que saber ler *on-line* eficientemente inclui o desenvolvimento e o entrelaçamento de habilidades e estratégias de leitura e navegação.

Como discutido até aqui, a ampliação dos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) abriu possibilidades para novas formas de produção escrita e acesso à leitura. As tecnologias, na visão de Moreira e Kramer (2007), atuam na democratização da informação e na circulação de ideias. Para os autores, por meio dos textos disponíveis em ambiente digitais, há um crescente número de leitores e autores. Nesses termos, Rojo (2013) acrescenta que os textos digitais trouxeram grandes mudanças na relação entre o leitor e o autor. Inclusive Braga (2010) alerta que, no cenário atual, o autor tem menos controle sobre o seu texto disponibilizado *on-line* que o leitor, pois não há como o autor prever o sentido e o percurso de leitura que o leitor dará para a sua construção textual.

Como consequência desta liberdade de leitura, o leitor em contexto digital ocupa uma nova posição em relação ao texto lido, criando a sua própria versão de leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009). Essa possibilidade de organizar a leitura de acordo com os interesses e as motivações do leitor, o permite definir os caminhos e “recortes” a serem lidos. O leitor digital passa a ser também uma espécie de autor da sua própria leitura. Entretanto, devido a esta falta de linearidade, o leitor precisa ter certos cuidados ao ler textos *on-line*, pois precisa de uma maior noção de coerência e de progressão textual, além de ter sempre em mente seus objetivos de leitura, evitando assim se “perder” entre vários “cliques” e “janelas” abertas (MARCUSCHI, 2001). Neste contexto, Lucia Santaella (2008) alega que a falta de conhecimento prévio sobre o assunto lido e a falta de estratégias para acessar às informações por meio dos *links* são os principais motivos para que a leitura do hipertexto se torne desorientada. Ao lidar com textos nas mídias digitais e escolher caminhos mais convenientes para as suas leituras, o leitor reconfigura o seu papel.

Considerando a integração e combinação das diversas linguagens

dos textos que circulam na Internet, um mesmo texto pode não resultar em diferentes leituras e significados, mas ter o seu entendimento construído por diferentes percursos e estratégias. Textos com diversas semioses podem ser complexos, possibilitando um número ainda maior de diferentes interpretações. Um único texto pode apresentar por exemplo, além de palavras, imagens, gráficos, diferentes fontes e *layouts*, *emoticons* etc. Se por um lado o uso de alguns elementos no texto pode facilitar a sua leitura, por outro lado alguns elementos podem comprometer o entendimento da informação. A compreensão do texto dependerá da capacidade de comparar, inferir, relacionar e analisar do leitor. Desta forma, as experiências do leitor em ler não apenas a palavra escrita, mas a combinação de diversas linguagens, são essenciais para a sua interpretação e compreensão de textos na Internet. (XAVIER, 2010)

Por tudo isso, o leitor digital precisa ter sempre em mente que os recursos linguísticos utilizados no texto podem influenciar e muito no seu significado. A leitura de textos digitais exige o desenvolvimento de competência linguística para lidar com as especificidades da escrita e da leitura na internet. São necessários conhecimentos específicos para a compreensão da integração de elementos multissemióticos aos textos, pois a leitura não pode estar ligada apenas ao entendimento da linguagem escrita, mas na construção de significado do texto como um todo. Sendo assim, é fundamental “interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias”. (ZACHARIAS, 2016, p. 17)

Considerando as habilidades necessárias ao leitor *on-line*, Santaella (2004) descreve em seus estudos três tipos de leitores digitais. Ao levar em conta o estilo de navegação dos leitores, a autora os categoriza como *leitores errantes*, *leitores detetives* e *leitores previdentes*. O *leitor errante* é aquele que navega na internet de forma não objetiva, clicando de *link* em *link* de forma desorientada. Já o *leitor detetive*, segundo a autora, é aquele leitor que navega na Internet seguindo uma lógica de leitura e cada vez navega de forma mais experiente, pois vai aprendendo com os seus erros. O terceiro tipo de leitor digital é aquele leitor que navega na Internet de forma experiente e já consegue prever qual o melhor caminho a seguir na rede.

Também é interessante comentar que os espaços de escrita nos ambientes digitais possibilitam que as pessoas expressem suas opiniões e atitudes a respeito de diversas temáticas. Os leitores digitais criticam, analisam, opinam e julgam com frequência textos que circulam na Inter-

net.

A principal diferença então entre o leitor digital e o leitor de um material impresso está na dinamicidade. A leitura digital pode oferecer elevados níveis interatividade, fluidez, transitoriedade, velocidade e dinamismo. A facilidade de entrar em contato com outras pessoas, participar de construções colaborativas de textos, acessar informação de qualquer lugar do mundo etc. tornam o leitor digital mais ativo que qualquer outro leitor de qualquer outro ambiente. O leitor digital não apenas lê, mas organiza a ordem de sua leitura, compartilha, acessa, interage, opina, comenta, participa, “curte” etc.

6. Considerações finais

Este trabalho consistiu em discutir as competências linguísticas e habilidades que são necessárias ao leitor digital na atualidade, com o intuito de construir significado em diferentes formas textuais e na integração de diferentes linguagens.

As inovações tecnológicas estão presentes em quase todos os aspectos da vida, como no trabalho, na escola, nas relações sociais e nas atividades cotidianas. Pouco a pouco, as tecnologias digitais são integradas de formas mais nítidas e intensas ao dia a dia das pessoas e fazem partes das suas experiências de vida. Essas mudanças tecnológicas impactam na vida contemporânea em diversos aspectos, inclusive na linguagem e nas práticas comunicativas.

Considerando que as tecnologias digitais promovem novos tipos de interação e diferentes formas de produção de textos, conclui-se que são necessárias diferentes habilidades de leitura e escrita. Desta forma, além de saber utilizar o dispositivo tecnológico para acessar os textos digitais, o leitor precisa desenvolver habilidades para a compreensão de significados de textos de todo tipo e gênero. Tendo em vista o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas, aprender a ler e a escrever no contexto digital inclui também saber buscar informação, interpretar, contrastar, selecionar, analisar, organizar ideias, dentre outras atividades complexas.

Ressaltamos que os textos impressos e os textos digitais não devem ser vistos como formas de manifestações discursivas em nítida oposição, ruptura ou afastamento demasiado, como se as características de um fossem distantes, contraditórias ou incompatíveis com as característi-

cas do outro. Embora seja possível, em muitos casos, apresentar características mais frequentes, intensas ou comuns neste ou naquele tipo de texto, devemos reconhecer que se trata de um conjunto bem mais complexo de fatores, que incluem os gêneros textuais, os princípios hipertextuais, os domínios discursivos, as possibilidades dos suportes, as finalidades comunicativas, as estratégias e os estilos discursivos... Assim, como não lemos e produzimos textos literários e científico da mesma forma, com os mesmos olhares, intenções, propósitos e estratégias, o mesmo devemos pensar sobre os textos impressos e digitais. Em muitos casos, as características de um em relação ao outro encontram-se em um *continuum* e não em condição de contraste objetivo.

Espera-se que este trabalho, ao colocar em foco as competências linguísticas necessárias para aos leitores digitais, possa colaborar e realimentar discussões a respeito dos estudos sobre as práticas discursivas por meio das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O *Chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

ARAÚJO, Júlio César Rosa M. de. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ____; LEFFA, José Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Correa. Gêneros textuais digitais, suporte ou serviço? In: VILAÇA, Márcio Luiz Correa; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. (Orgs.) *Cultura digital, educação, linguagem e tecnologia*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAZERMAN, Charles. The Writing of Social Organization and the Literature Situating of Cognition: Extending Goody's Social Implications of Writing. In: OSLOM, David R., COLE, Michael. (Orgs.). *Technology, Literacy and the Evolution of Society: Implications of the Work of Jack Good*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum and Associates, 2006. p. 215-240

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem on-line: textos e práticas digitais*. Trad.: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hiper-mídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os *links* do hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. São Paulo: Cortez, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: _____. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Hipertexto e construção de sentido. *Alfa*. São Paulo: UNESP, vol. 51, n. 1, 2007.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Das tábuas da lei à tela do computador: A leitura em seus discursos. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, 2001.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010a.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010b.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, 2007, p. 103-157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês et al. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 47-72

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108

VILAÇA, Márcio Luiz Correia; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Linguagem na era digital: reflexões sobre tecnologia, linguagem e comunicação. In: ____; _____. (Orgs.). *Tecnologia, sociedade e educação na era digital*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016. p. 127-155

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, Texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

**LETRAMENTO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS:
UM PANORAMA INTRODUTÓRIO**

Bruno Gomes Pereira (UFT)

brunogomespereira_30@hotmail.com

Adriano Kerles de Deus Monteiro (UFT)

adrianomonteiroreal@hotmail.com

Rosilene Alves Folha (UFT)

RESUMO

Sabemos que a leitura foi fundamental desde os primórdios da história, e sua utilização sempre foi influenciada pelas classes dominantes e pelo contexto social, cultural, religioso e político de cada época. Ainda hoje o acesso à leitura se apresenta, muitas vezes, como prática restrita à um grupo específico, ou seja, as pessoas costumam dar mais valor ao trabalho braçal. Entretanto, com a democratização do ensino, a escola passou a ser um espaço importante para desenvolver e proporcionar práticas de leitura aos seus alunos, na maioria das vezes, é através da instituição escolar que as crianças das camadas populares estabelecem os primeiros contatos com a leitura. Muitas crianças têm a escola como único espaço que lhes possibilita contato com publicações de toda ordem, incluindo os livros de autores literários.

Palavras-Chave: Aprendizado. Escola. Letramento.

1. Introdução

Nos dias atuais, percebo que o trabalho com leitura tem se tornado uma preocupação para os professores de uma forma geral, e se transformando em alvo de várias discussões nos meios acadêmicos e principalmente em palestras realizadas nas grandes Universidades do país.

Esta tensão entre as práticas de leitura e o ambiente escolar se dá por diversos fatores que transcendem os limites deste estudo. Nosso objetivo aqui é discutir como vem sendo constituída ao longo do tempo as metodologias adotadas para o exercício do ensino da leitura nos primeiros anos de escolarização.

Partindo desse pressuposto, considero pertinente repensarmos o trabalho com a leitura nos primeiros anos de escola, no sentido de formar leitores capazes, não só de decifrar o código da língua escrita, mas ter a capacidade de interpretar o que se lê, de dialogar com o texto - ser um leitor competente e ciente da sua realidade.

Consideramos que esta discussão se justifica por fazer um resgate

histórico dos modos e métodos utilizados dentro da instituição escolar e do ensino. Meu objetivo é delinear a historicidade do ensino da leitura na escola para poder contribuir com o trabalho docente no presente e aplicando futuramente nas escolas.

Deste modo, buscamos nesta pesquisa investigar como a leitura é trabalhada dentro da escola, quais metodologias são adotadas para este trabalho. Para o desenvolvimento dessa discussão, fizemos um estudo bibliográfico, onde se pretende, a princípio, esclarecer o que entendemos por leitura e o ato de ler. Realizamos ainda um resgate histórico tentando apontar como a leitura vem sendo trabalhada ao longo dos anos.

Para esclarecer o propósito deste trabalho, subdivide-o em quatro itens que se completam. No primeiro tópico apresentamos a historicidade da leitura, realizando um resgate das práticas, pontuando as transformações ocorridas ao longo dos tempos. No segundo momento apresentamos as muitas faces do ato de ler e a complexidade que envolve a leitura e o leitor. Já no terceiro item, é discutida a metodologia do ensino da leitura dentro da escola e a importância de tecer caminhos com as atividades de leitura. No quarto momento, apresentaremos o desafio da prática docente no intuito de formar leitores competentes em literatura, apontando alguns subsídios para a concretização deste anseio. E por fim tecerei minhas considerações finais.

2. Letramento

Se até há pouco tempo atrás, todos os que ingressavam na escola almejavam ganhar, ao final de um ano letivo, a carteirinha de sócio do clube da alfabetização, atualmente já percebem que esse clube não oferece o equipamento adequado para o sócio usufruir. Hoje, todos reivindicam a entrada em clube reservado, até agora, a uma elite cultivada e refinada que, de posse da carteirinha de sócio, desfrutava de todos os recursos necessários para a utilização efetiva da escrita: o clube dos leitores. (BARBOSA, 1990 p. 113)

Num passado não muito distante, quem ingressava nas escolas almejava ganhar um título melhor ou se destacar no meio da sociedade, devido ao diferencial que o indivíduo adquiria por ter acesso à educação. Era tratado como doutor a pessoa que tinha um grau de escolarização mais elevado da maioria das pessoas daquela época.

Há alguns anos, quem tinha acesso a educação era só a elite e era

quem desfrutava dos melhores cargos e das melhores posições no meio da sociedade como: padre, delegado, prefeito e etc. Segundo Zilberman (1985), a partir do século XVIII, a leitura se revela como um fenômeno histórico delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão.

Essa sociedade passava por uma revolução industrial, que com ela se agregaram profundas modificações tecnológicas e científicas. No plano político, a rebelião democrática determinou o prosseguimento irrefreável das formas de participação popular na direção de um sistema comunitário apoiado na igualdade em todos os membros. (*Idem, ibidem*, 1985)

Zilberman (1985) ressalta ainda que a revolução cultural assinalou a expansão das oportunidades de acesso ao saber. Esta decorreu, de um lado, da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundem os bens culturais, antes privilégio de uma elite social e intelectual, e de outro, pela ampliação do sistema escolar, começando sua tarefa pela alfabetização, propiciou aumento do público leitor. A partir desse momento histórico, passou-se a ter uma preocupação com o ensino da leitura. Se antes o saber era passado oralmente, agora ele estava enraizado na escrita.

A definição de leitura é muito abrangente, ler não está restrito à simples decodificação, ou mesmo ao entendimento do que está exposto. A leitura é muito mais que saber falar o que está escrito, trata-se da identificação, do entendimento de ideias claras ou implícitas dentro de um texto, trata-se da possibilidade de formação de um senso crítico que se forma com base no tipo de leitura que o ser humano está familiarizado.

Segundo Zilberman (1985), a partir do século XVIII a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão.

Essa sociedade passava por uma revolução industrial, que com ela se associaram profundas modificações tecnológicas e científicas. No plano político, a revolução democrática determinou o avanço irrefreável das formas de participação popular na direção de um sistema comunitário apoiado na igualdade em todos os membros (*Id., ibid.*, 1985).

As possíveis causas que provocam as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita dos nossos alunos devem ser vistas como um conjunto de fatores que estão dentro e fora da escola. Ressaltamos que estas causas foram observadas na totalidade de nossos alunos, e relatadas

no Projeto Político Pedagógico da nossa unidade escolar e no Projeto de Intervenção.

Pais que não leem, significa filhos que provavelmente não vão gostar de ler. Até chegar a escola, por mais cedo que tenha ido, já traz consigo uma história familiar de gosto ou não pela leitura, quando, desde o “berço” os alunos convivem com letras diversas, livros, revistas, jornais etc., mesmo não sabendo ler elas sabem que aquilo é bom, o primeiro exemplo da vida de um ser humano são seus genitores. Cagliari (1998) mostra:

Os primeiros “ensinantes” são os pais, com eles aprendem-se as primeiras interações e ao longo do desenvolvimento aperfeiçoam-se estas relações, já constituídas no aluno ao chegar à escola, influenciarão consideravelmente no poder de produção deste sujeito. É preciso uma dinâmica familiar saudável, uma relação positiva de cooperação, de alegria e motivação. (CAGLIARI, 1998, p. 18)

Mas, infelizmente o que observamos com nossos alunos nas escolas. É a convivência com adultos totalmente irresponsáveis que consideram a escola como um “deposito” para guardar seus filhos por um período de tempo cada vez maior. No outro extremo, temos as famílias que tiraram seus filhos da escola para se dedicarem ao trabalho, realidade esta que a muito tempo se vem tentando mudar, sociedade e poder público, mas que ainda está longe de um fim, realidade bastante comum em nossa região.

Apesar da escola se utilizar da leitura como ponte entre o aluno e o conhecimento, segundo Galvão e Batista (1998), até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas nossas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827, a primeira lei brasileira especificamente sobre instrução pública, prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas.

Percebemos que a leitura escolar se restringia a textos informativos, com bases em instruções sociais, moral e ética. Como se fossem manuais de instrução para a vida em sociedade, e muito distante do universo e do interesse infantil.

O número de escolas era muito restrito. No período colonial as práticas iniciais de escolarização se davam, na maior parte dos casos, nos

próprios engenhos ou fazendas, com algum elemento mais letrado, o padre, o capelão ou mesmo um mestre-escola contratado para esse fim. Poucas eram as escolas públicas de ensino primário. Os escravos eram proibidos de frequentar os bancos escolares e às meninas considerava-se necessário oferecer-lhes apenas uma educação geral necessária para bem cumprirem as atividades domésticas (GALVÃO; BATISTA, 1998).

Apesar do material de leitura não ser o mais adequado para a iniciação escolar, Barbosa (1990) ressalta que dar acesso à escolarização e por conseguinte à leitura, de alguma forma significou dar condições de saída do submundo, e poder enxergar a realidade com os próprios olhos. “Com o domínio generalizado da habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola, opera-se uma gradativa e irreversível, democratização do saber” (*Id.*, *ibid.*, p. 13).

Atualmente o cenário educacional não se difere muito do passado, já que a luta por um ensino de qualidade continua. Entretanto se outrora as escolas abriam suas portas para a democratização do saber, hoje se faz necessário refletirmos sobre a qualidade do ensino oferecido pela instituição escolar. Os meios pelos quais se utiliza para levar o educando a decifrar os códigos escritos, interpretá-los, entendê-los e ainda usá-los em sua vida diária.

Sabemos, pois que atualmente não basta mais saber ler e escrever (tecnicamente), mas é preciso se embrenhar no mundo do escrito e se desenvolver enquanto leitor. A sociedade contemporânea exige de nós habilidades com as práticas de leitura e escrita.

Assim, faz-se necessário que professores, gestores, pais, alunos e as instituições governamentais enxerguem que a instituição escolar é de suma importância para a democratização do conhecimento e para a socialização do saber acumulado ao longo do tempo, pois, é através da leitura que tomamos posse desta bagagem cultural.

Para atender essa necessidade precisamos de escolas equipadas, professores devidamente preparados, que saibam conduzir os alunos e que esses, por sua vez, possam ver os livros não como mero objeto, mas como porta vozes de um mundo antes não conhecido.

3. Letramento escolar

Freire (2006) afirma que o ato de ler não se esgota na decodifica-

ção pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “Ler é mais que decifrar signos é enxergar o mundo”.

Neste ensino, Souza (1992) salienta que a leitura é basicamente o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Osakabe (2001) afirma ainda que, aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza.

Diante de tais pressupostos podemos afirmar que o ato ou o hábito de ler é influenciado por determinantes que causam reações e sensações diversas no leitor, desse modo a leitura não é algo estático, mas em permanente transformação. Neste contexto, observa-se o que diz Barbosa (1990):

Uma situação de leitura representa equilíbrio específico e momentâneo entre o leitor, seus objetivos do momento e o texto escrito. Não existe, portanto, componentes fixos e imutáveis na leitura, nem uma só maneira de ler que é a melhor em todos os casos. Existe, isto sim, uma variedade de leituras multiformes, adaptadas a intencionalidades diversas, cada uma representando a melhor resposta a uma determinada situação de leitura. Para satisfazer sua curiosidade, responder às questões que a vida lhe coloca, concretizar projetos, informar-se para decidir, usufruir do prazer estético ou vaguear pelo imaginário, o leitor deve mobilizar dispositivos eficazes, adaptados às suas intencionalidades. (BARBOSA, 1990, p. 115)

Esse movimento constante da leitura se dá pelo seu poder de permanência na história e pela preservação desta. Por exemplo, algo que foi escrito a cerca de 200 anos pode ser lido hoje, mas, as sensações e reações que essa leitura causou naquele tempo passado certamente não serão as mesmas no presente.

Para verificar de que forma o Ministério da Educação e do Desporto se comporta em relação à utilização da produção textual em sala de aula, observa-se as designações nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O que se pode entender de acordo com as primeiras definições, é o seguinte:

(...) ela pode ser usada como um instrumento motivador na realização de tarefas exploratórias e de investigação. Além disso, ela abre novas possibilidades educativas, como a de levar o aluno a perceber a importância de expor seu pensamento em forma de texto. A produção textual é também um recurso para verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento de autoavaliação. (BRASIL, 1998, p. 30)

Conforme se vê na designação acima, é compreensível que a produção textual pode ser utilizada como um instrumento que pode servir para a facilitação na realização de tarefas de cunho exploratório e investigativo. De acordo com o que se percebe com as orientações dos PCN é que a produção textual é vista como uma ferramenta de apoio e não pode de forma alguma ser vista como um empecilho à evolução do educando.

Os fatores que envolvem os problemas com dificuldades de leitura e escrita originam-se no desenvolvimento da sociedade. No início da colonização brasileira, no século XVI, o ensino ficava a cargo das escolas comandadas pelos jesuítas, que estabeleceram a entrada para a escola aos sete anos, instituíram, também as classes de multisseriado. No século XVIII, sofrendo influência da Revolução Francesa e do Iluminismo houve a disseminação da educação para todos, o que proporcionava acesso a educação de pessoas menos favorecidas.

No início do século XX, o acesso a escola dava-se através de testes de aptidão, neste período, acreditava-se que as dificuldades de aprendizagem se deviam a desajustes emocionais. Até então o método utilizado para alfabetizar era por meio de silabação e repetição, método que persistiu até o início dos anos de 1980 quando chegou ao Brasil as teses de Emilia Ferreiro, psicóloga e pedagoga argentina, que concluiu seu doutorado sob orientação de Jean Piaget, assim como o seu orientador acredita que as fases de maturação dos alunos devem ser respeitadas em sua vida escolar, bem como o respeito aos saberes dos alunos que chegam a escola com uma história de vida que deve ser levada em conta no processo de alfabetização.

Através da disseminação do trabalho de ferreiro no Brasil, primeiramente no âmbito das universidades em simpósio e seminário de pesquisa, as políticas de alfabetização passaram por mudanças que até hoje ainda não foram bem assimiladas por muitas escolas, a partir daí vemos o embate de dois métodos dispare de alfabetização: tradicionalismo e construtivismo. Como contribuição apresentaremos as ações elaboradas no projeto de intervenção desta unidade escolar considerando que os alunos se entediam rapidamente com as metodologias propostas, após dar início a ações descritas no projeto político pedagógico e no projeto de intervenção, algumas tiveram mais êxito que as outras, voltamos ao estudo para procurar outras praticas que decidiu-se relatar neste texto.

Todo início de ano letivo não se sabe, exatamente o que iremos encontrar, mas uma certeza todo profissional de educação tem: sempre teremos alunos com dificuldades na aquisição da leitura e escrita, assim acreditou-se que um recurso importante são os exercícios de sondagem, não só no início do ano, mas também no fim de cada bimestre, mantendo um registro durante o processo de evolução de escrita dos alunos. Cada evolução deve ser socializada com os pais, para que possam ajudar e acompanhar no processo de crescimento ou não dos alunos. Diagnosticar o que os alunos sabem, permite ao profissional de educação traçar estratégias para atender as suas dificuldades e facilidades no decorrer do ano, esta proposta deve ser empregada em todas as séries do ensino fundamental.

De acordo com Soares (2006),

É necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada. Esse procedimento precisa ser garantido não só no início do ano, mas durante todo o processo de aprendizagem, não é, portanto, esporádico. (SOARES 2006 p. 45)

O ambiente escolar é também um fator importante, uma sala de aula repleta de leitura, que vão desde livros variados a recortes de jornais, revistas e gravuras. A aula-campo, também é bastante produtiva dando aos alunos uma oportunidade de sair do ambiente escolar, nesta aula orientou-se que nossos professores incentivassem seus alunos a ler outros tipos de textos como anúncios e placas. Este recurso é indicado, também aos alunos que já evoluíram na leitura, instigando-os a procura de erros dando sugestões para a sua correção. Neste sentido, pode-se ver que de acordo com Perrone-Moisés (2001) o seguinte entendimento:

É preciso oferecer-lhes os textos do mundo: não se forma bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas o livro didático, apenas o que o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 19)

Outro método que pode ser adotado, e que se incentivou em nossa unidade escolar, foi a experiência de alunos-monitores, normalmente alunos e adolescentes falam uma mesma linguagem e, em muitas situações entendem-se melhor que um adulto falando a um aluno ou adolescente, o que não exige o profissional de estar sempre em constante monitoramento.

Entre as ações proposta no Projeto de Intervenção, a hora do con-

to foi uma proposta feita a todas as séries da nossa unidade escolar, observou-se que esta ação obteve melhores resultados com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, diminuindo o interesse gradativamente até os alunos do ensino médio.

Com a realização do teatro, os alunos mostraram maior entusiasmo, tanto que, tornou-se nossa intenção estender esta ação para todas as séries da nossa unidade de ensino, já que, inicialmente foi pensada apenas para o 7º ano do ensino fundamental, “é muito legal agente fazer isso, dá até vontade de ler mais pra agente fazer o teatro direito”. Lembramos que esta ação ainda não foi concluída e que os alunos, assim como o professor de língua portuguesa, ainda estão trabalhando nela, mas visto a aceitação dos alunos acredita-se que será realização de sucesso na nossa unidade escolar

A confecção de um jornal de divulgação, que também está em andamento, foi pensada para os alunos do ensino médio, inicialmente encontrou-se dificuldades em sua realização, os alunos, mesmo já tendo uma maior maturidade, não conseguiam diferenciar os fatos “corriqueiros” de uma escola, com o que deveria ser noticiado, com o passar do tempo notou-se que o jornal está sendo importante, inclusive para elevar a autoestima de alguns alunos.

Outro fator que deve ser levado em consideração quando se fala em leitura é as condições e necessidades, ou seja, temos que determinar o que se lê e para que se lê. Quais são as finalidades do ato da leitura e que tipo de material utilizamos para sanar nossa necessidade.

É conhecido o alto índice de evasão e repetência que assola os primeiros anos do ensino fundamental, especialmente no que tange a alfabetização. Este deve ser o motivo, que conduz à constante elaboração de propostas de mudanças nas orientações metodológicas para o processo de alfabetização como forma de se tentar resolver o problema.

Há uma busca constante por uma metodologia capaz de levar todos os alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, tentando fazer com que estes se apropriem da linguagem escrita e possam se tornar leitores competentes¹⁵. Como afirma Zilberman (1985):

A alfabetização, portanto, carrega consigo dois movimentos paralelos, e

¹⁵ Entende-se por leitor competente aquele que é capaz não só de decifrar os signos escritos, mas aquele que tem compreensão do texto lido.

como a escola, detona possibilidades múltiplas de ação, que se estendem de uma meta emancipatória, rumo à afirmação de uma postura autônoma do indivíduo (e sendo igualmente a consagração deste individualismo), ao exercício de uma dominação, quando manipulada, de modo ostensivo, pelo adulto ou por um grupo social, visando à perenização de seu domínio. Todavia, é ela que conduz ao ato de ler e, sendo este a conquista mais importante da ação da escola nos primeiros anos, pode representar também a condição de rompimento do círculo ideológico a que seguidamente o sistema pedagógico condena. (ZILBERMAN, 1985, p. 16)

Diante dessa necessidade surge-me a questão: como a escola tem tratado a leitura nos primeiros anos de escolarização? Como alfabetizar e ao mesmo tempo formar leitores competentes?

Partindo desse pressuposto tentamos traçar uma breve retrospectiva histórica do ensino da leitura na escola, compreendendo particularmente os primeiros anos de escolarização.

Não há como se falar em leitura nas séries iniciais sem se desvincular da alfabetização. São os primeiros anos escolares os responsáveis por introduzir a criança no mundo da linguagem escrita, e ensiná-las a decifração do código escrito. Segundo Osakabe (1985), “Essa valorização da alfabetização tem sua justificativa pelo fato de que ela pode instrumentar o sujeito para a própria vida, franquear-lhe possibilidades de sobrevivência, que de outro modo, lhe estarão vedadas” (OSAKABE, 1985 p. 150).

Segundo Barbosa (1990), podemos dividir a história do ensino da leitura e escrita em três períodos. O primeiro, que vai da antiguidade até meados do século XVIII é marcado pelo uso exclusivo do chamado método sintético.

Dentre os métodos sintéticos, encontramos o fônico e o silábico. A criação do método fônico, com base no som das letras e não mais no nome, foi um grande avanço na pedagogia da leitura, por ter suprimido a soletração, economizando esforços da criança e do professor (ARAÚJO, 1996, p. 21). Entretanto, o exagero na pronúncia dos sons das consoantes isoladas, para facilitar a aprendizagem, resultou na junção de outros sons diferentes às consoantes. Isso possibilitou a inclusão desses novos sons na leitura das palavras, prejudicando sua pronúncia correta e, conseqüentemente, sua compreensão.

De acordo com Rizzo (1986), o método fônico é um método eminentemente lógico, onde primeiramente são ensinados os sons das vogais e assim, faz-se de forma simultânea o ensino da forma da letra e a

maneira correta de pronuncia-la. Esse método insiste numa forte repetição até que esta associação se estabeleça por completo e o aluno a pronuncie automaticamente. Depois das vogais, as consoantes são introduzidas numa determinada ordem, pré-estabelecida, e seus sons são combinados com cada vogal.

Já o método silábico difere dos sintéticos anteriores (alfabético e fônico) por ser a sílaba a unidade fonética estabelecida para ponto de partida do ensino da leitura. Os introdutores deste método basearam-se nos princípios linguísticos de que como a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal, só a sílaba e não as letras servem como unidade linguística para o ensino da leitura. Então, o método silábico consiste na apresentação das vogais isoladas e, depois, combinadas entre si (ai, ei, oi, au etc.). Depois, todas as consoantes são apresentadas na sua ordem alfabética. E, logo se iniciam os agrupamentos, utilizando-se a ilustração para apoiar a sílaba destacada. (RIZZO, 1986, p. 12)

Para Soares (2006), esses problemas do sistema de ensino, da apropriação da escrita e da leitura é decorrência da falta de especificidade da alfabetização. Isto é, aprendizagem do sistema de escrita tem uma especificidade que não pode ser desprezada “(...) a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada” (SOARES, 2006, p. 1).

Esse desprezo sobre a especificidade da alfabetização é o que a autora chama de “desinventar” a alfabetização. Refere-se, então, como desinvenção da alfabetização, primeiro, como uma mudança conceitual que ocorreu a partir de 1980 e segundo, uma nova organização do tempo da escola, que consiste na divisão em ciclos, trazendo junto à questão da progressão continuada, da não-reprovação.

Reinventar a alfabetização significa recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Entretanto, Soares (2006) afirma que recuperar essa especificidade, não é voltar ao que já foi superado (métodos utilizados anteriormente), para ela mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.

Para que ocorra essa mudança não se deve voltar ao que já foi superado. Mas também, não se deve utilizar nas práticas educativas somente uma teoria de alfabetização — o construtivismo. Essa mudança implica numa junção de ambas as técnicas de alfabetização, ou seja, é necessário ter uma teoria e um método de alfabetização. Segundo Soares (2006):

Nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método... hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. (SOARES, 2006, p. 2)

Essa união de um método de alfabetização com a teoria construtivista, muitas vezes não corre porque existe na educação uma falsa ideia de que se for adotado um método não se pode ter uma teoria da alfabetização. Neste contexto, observa-se o que diz Soares (2006):

Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor (SOARES, 2006, p.3).

Esse é que deve ser o avanço da alfabetização, a união de um método a uma teoria de alfabetização adequada à realidade brasileira, que leve o aluno ao aprendizado por meio do trabalho com textos e com as relações fonema/grafema.

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos ‘acartilhados’ – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2006, p. 3)

Se o aluno não passar por um processo de decifração do código escrito certamente se tornará um leitor limitado. Para formarmos leitores capazes de ler e entender um texto, precisamos que ele compreenda que o nosso sistema de escrita é alfabético, composto por letras que somadas formam palavras. Precisamos nos desfazer da nossa visão adultocêntrica do ensino, pela qual concebemos a aprendizagem das crianças.

Muitas vezes, para nós adultos alfabetizados que fazemos uso da leitura e da escrita, temos barreiras que nos impede de olhar com outros olhos as dificuldades de nossos alunos, pois temos pré-conceitos estabelecidos, encarnados em nós e isso se reflete em nossa prática pedagógica. Para Weisz (2004) não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode “enxergar” o objeto com os olhos de quem ainda não sabe.

4. Letramento e interpretação

Quando se trata da formação de leitores, é considerado logo de início a figura do professor e da instituição escolar, muitas vezes considerados os únicos responsáveis em executarem tal tarefa. Na maioria das vezes tal responsabilidade exige um pouco mais de tempo para que se cumpra o que é exigido pelo currículo escolar, tarefas importantes como a de apresentar obras literárias, tidas como "grandes obras", comumente cobradas nos vestibulares e dialogar sobre os autores das obras são totalmente deixadas de lado.

O professor a partir daí se vê na missão de estimular o interesse na leitura das obras em seus alunos, que em determinadas situações recorrerá ao livro didático como sua "salvação". Basicamente funciona da seguinte maneira: Os alunos desinteressados pela leitura abandonam a escola ou mesmo, repetindo de ano por puro desinteresse, sobrando para o professor a culpa.

Infelizmente, essa é uma realidade e um desafio docente na formação de novos leitores apaixonados pela literatura, primeiramente é necessário que o contato a essas obras literárias seja primoroso, permitindo novos sentidos de vida, a contribuição da família e de toda a instituição escolar é fundamental para que ocorra essa formação. O incentivo inicial deve partir de casa, pais leitores seriam os primeiros exemplos para os futuros leitores, que ao ingressar na escola veria a leitura como um instrumento para sua formação social. Sobre isso o autor (TODOROV, 2009) afirma:

(...) O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: inferiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo. (TODOROV, 2009, p. 41)

Refletir é importante, pois através da discussão, questões como essas serão tratadas com maior urgência sugerindo novos projetos de melhoria educacional, valorização profissional e condições de trabalho decentes. Surge então um novo questionamento: Professores que não são leitores podem ou não formar leitores? Temos então, um questionamento bem delicado, certamente que professores assim existem, porém isso não deve interferir na formação do novo leitor, a escola exige que os alunos

façam a leitura de obras literárias querendo ou não, já que no próprio Livro Didático faz menção as obras clássicas de autores como Machado de Assis, José de Alencar e Guimarães Rosa. E nesse ponto que o livro didático aparece como um “salvador”, uma ferramenta educacional riquíssima que acaba limitando a literatura.

Em muitos casos, a escola acaba se comportando como a causadora da exclusão dos alunos não-leitores, não transmitindo as sensações e percepções advindas da literatura, valorizando apenas aqueles que apreciam as “Grandes Obras”, já que não existe tempo suficiente para a dedicar-se aos demais alunos desmotivados. Segundo Lajolo (2001):

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora do que é *literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética - exercida em nome do bom gosto - sobre a produção literária. (LAJOLO, 2001, p. 19)

Despertar o interesse a literatura é fundamental que a leitura alcance o leitor de forma especial, causando emoções e realizações em sua vida. Leituras feitas apenas com o intuito de auxiliar nas resoluções de provas e trabalhos como exigência do professor não forma leitores.

A literatura é, sobretudo, fator indispensável para a humanização, pois funciona tanto como objeto artístico como ferramenta social, problematizando assuntos do cotidiano, conscientizando, cultivando o saber e oferecendo melhores sentidos de compreensões para a humanidade, sendo então entendida como um direito fundamental na base dos direitos humanos. Como afirma Candido (1995), o direito a literatura é essencial, e tão importante quanto o direito a moradia, a instrução, a saúde, a liberdade e etc.:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis (de direito a todos) não apenas que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas incompressíveis os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo à justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 1995, p. 241)

A jornada da criação de novos leitores, pode muitas vezes ser mal-entendida se for levado em consideração apenas aspectos relacionados ao programa escolar, como o de avaliar se os alunos estão aptos para o descobrimento do texto literário, a literatura precisa ser compreendida como um arauto a liberdade e não apenas como um processo pedagógico.

O futuro leitor deve sentir-se motivado por sua própria curiosidade a embrenhar-se nos labirintos das leituras, construindo seu próprio caminho. A escola então ajudará esse novo leitor descobrir o prazer que há na literatura. Sobre isso afirma Perrone-Moisés (2001):

Se o 'prazer de ler' é concebido como facilitação e adesão ao gosto médio do público, e se a liberação da criatividade se dá sem a prévia e concomitante consolidação de uma bagagem cultural, e sem o desenvolvimento da capacidade crítica, os resultados são inócuos ou lamentáveis. (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 349)

Portanto, a literatura é uma arte humanizadora, quanto mais leitores haverá mais humanismo, porém, há ainda uma grande perda do espaço da literatura em nossa geração, devido às novas tecnologias que ocasionam um desinteresse e um abandono a prática de leitura. A missão das artes e literaturas é permitir que o leitor saia de sua própria realidade e vivencie um papel de um personagem para poder então conhecer mais do próximo, de si mesmo e do mundo. Como cita Compagnon (2009):

A verdadeira vida, a vida por fim desvendada e esclarecida, a única vida por conseguinte realmente vivida é a literatura. (...) Só pela arte, podemos sair de nós, saber o que a outra pessoa vê deste universo que não é o mesmo que o nosso, e cujas paisagens nos teriam ficado tão desconhecidas quanto as que pode haver na lua. (COMPAGNON, 2009, p. 19)

A partir das reflexões de Compagnon sobre literatura para quê? Fica explícito seu imenso poder de humanizar e libertar as mentes e sociedades alienadas. Esse poder se estende a tantas outras manifestações artísticas como música, teatro, pintura, dança e principalmente a literatura.

5. *Considerações finais*

Ao iniciar este trabalho, percebi que a literatura é indispensável para a formação de novos leitores, busquei embasamento no referencial teórico que possibilitasse uma investigação à temática proposta. Partindo dessas investigações, busquei entender o papel do professor na formação de novos leitores.

Durante a realização dessa pesquisa, constatei que o professor por si só é incapaz de estimular a leitura em seus alunos, é necessário identificar as características metodológicas no exercício da leitura em sala de aula, sendo minha maior preocupação durante o processo de pesquisa, estruturação e conclusão do trabalho. Pois, a principal contribuição que se ambiciona com este estudo é fornecer material de pesquisa para a consti-

tuição de uma metodologia “protótipo”, para a implantação de outros projetos de leitura com fins na formação de novos leitores.

Para amenizar a falta de incentivo à prática de leitura, é preciso divulgar e promover os autores e suas obras. Desta forma, a concepção sobre a falta de conhecimento, como um pretexto para não ler determinado autor por não conhecer, não será mais um motivo; com o surgimento de novos leitores haverá então um ambiente mais conhecido e humanizado.

Por fim, compreendi que essa experiência foi tão enriquecedora para os profissionais envolvidos, alunos e também para a sociedade como um todo, servindo de incentivo à prática de leitura, para que sejam implantadas em outras instituições de ensino. Não somente nas escolas, mas também em casas correccionais, asilos, orfanatos, presídios e onde houver alguém precisando mergulhar num mundo novo, que queira conhecer personagens que se parecem consigo próprios, para assim, retornar à “realidade”, cheios de novas experiências e com uma nova forma de encarar a vida. Os livros, sem dúvida, não eliminam os problemas; porém, deixam a todos mais criativos para solucioná-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Carmem de C. Silva. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Imprensa Universitária, 1996.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASLAVSKY: Noel de Jesus. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 2005.

CANDIDO, Antonio. *Literatura para quê?* Trad.: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

CARRETERO, Mário. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, vol. 1.

COMPAGNON, Silvio da Luz. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *Prevenção Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 24, n. 4, nov./dez. 1998.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas I*. Trad.: Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica I*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

OSAKABE, Hakira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: PERRONE-MOÍSES, Leyla. *Inútil poesia e outros ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 345-351

PERRONE-MOÍSES, Leyla. Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura. In: _____. *Inútil Poesia e outros ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

RIZZO, Gilda. *Métodos de ensino da leitura e da escrita*. Estudo comparativo. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira. *Narrativas infantis: a literatura e a televisão*

de que as crianças gostam. Bauru: Edusc, 1992.

TODOROV, Tzevetan. *A literatura em perigo*. Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Robert Drumond. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, jul./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52trecho.htm> . acessado em 16/02/2008 às 15:00>.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MULTILETRAMENTO E LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL: UM PANORAMA HISTÓRICO

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Talita Velloso Cerveira (UEMS)

tvcerveira@gmail.com

RESUMO

A necessidade de passar informação por meio de registros tem sido um desafio, que não está ligado necessariamente à escola. Desde o surgimento da escrita houve a necessidade de se comunicar por seja através de mensagens políticas, doutrinas religiosas, controles de produções agrícolas e por outras tantas. Até hoje a escrita mantém sua importância para a informação: Internet, livros, jornais, revistas, entre outros. Assim, na prática do ensino-aprendizado, a leitura continua a exercer um papel fundamental. Saber ler significa ampliar a compreensão sobre o mundo e suas diversidades, conseguir fazer escolhas e ter a possibilidade de exercer seu papel de cidadão. Assim, o presente trabalho fará um panorama sobre a história da leitura, demonstrando como o multiletramento é o resultado de transformações tecnológicas e culturais antigas, não apenas atuais oriundas do processo de globalização do século XX, e surge a partir da necessidade em diversificar a comunicação. Durante o desenvolvimento do trabalho, utilizaremos os estudos de Roger Chartier para tratar da história da cultura, demonstrando os diversos interesses e usos que aproximam leitores e autores, assim como a existência ao longo da história de diferentes tipos de gêneros e formatos de textos. Compreender as mudanças da prática da leitura e nas formas de comunicação através dos anos amplia a possibilidade de reflexão acerca do tema e possibilita a reflexão e o desenvolvimento de futuros trabalhos sobre própria o conceito de multiletramento.

Palavras-chave: História. Interdisciplinaridade. Leitura. Multiletramentos.

1. Introdução

Por muitos séculos a necessidade de passar as informações por intermédio de registros foi e continua sendo um desafio. Tal desafio não está ligado necessariamente ao ato de ensinar por meio da escola. Desde as mais remotas civilizações, sempre houve a necessidade de se comunicar através da escrita, tais como mensagens políticas, doutrinas religiosas, controles de produções agrícolas e outras tantas.

Uma das principais formas de se transmitir informações atualmente ainda é por meio do texto escrito e da leitura individual. Vários são os meios para este processo: Internet, livros, jornais, revistas. Ainda que os espaços sejam públicos ou privados, aqueles que dominam o código da leitura conseguem ter acesso a informações, muitas vezes passadas de

forma simples para uma grande massa, outras de forma mais complexa para um público mais letrado e ou acadêmico.

Não dominar a leitura implica em muitas limitações, na não compreensão não só das palavras, mas do próprio mundo codificados na escrita. O processo de alfabetização que passa pela leitura e pela escrita leitura não pode ser visto unicamente como um processo que induz apenas à transmissão de conteúdos ou memorização de significantes, mas deve também visar também formar o hábito como aquisição de conhecimentos constantes.

Por isso na prática do ensino aprendido, a leitura exerce um papel fundamental: saber ler significa ampliar a compreensão sobre o mundo e suas diversidades, significa conseguir fazer escolhas e ter a possibilidade de exercer seu papel de cidadão. É por meio da leitura, entre outras formas, que é possível receber informação, processá-la e utilizar aquilo que é necessário. Com o avanço tecnológico o aumento e a complexificação da informação na contemporaneidade houve um aumento significativo dos debates acerca do ensino focado na diversificação dos gêneros textuais, a fim de que seja promovida a diversidade linguística e cultural, principalmente em função das novas tecnologias de informação.

Este artigo, contudo, não tem como objetivo analisar o processo de comunicação por meio da leitura a partir de uma perspectiva semiótica. Também não há a intenção de realizar um levantamento sobre as práticas de multiletramento, tão em voga e necessárias no mundo atual, nem traçar um panorama da história da educação. Pretende-se aqui, de forma breve, apresentar um panorama sobre como a história da leitura constitui-se como uma representação social que possui historicidade e sentido e demonstrar como o multiletramento é, na verdade, o resultado de transformações tecnológicas e culturais antigas e não apenas atuais oriundas do processo de globalização do século XX.

O artigo será construído a partir da análise críticas de obras acerca do assunto e tem como objetivo desassociar o multiletramento como uma prática criada apenas após o advento das inovações tecnológicas, compreendendo-o a partir de uma análise mais de longa duração ligado às variadas práticas de leitura.

2. *A prática do multiletramento na história da leitura enquanto representação*

De acordo com Roxane Rojo, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (2012, p. 13)

É inegável que a propagação da pedagogia dos multiletramentos, mediante a multiplicidade de linguagens promove a valorização da cultura e valores de diferentes sujeitos, que por sua vez dão origem a novos gêneros textuais híbridos. As mudanças da atualidade com sua rapidez e intensificação trazem a necessidade de preparação do sujeito para adquirir a capacidade de leitura do mundo. Uma vez adquirida essa capacidade também se amplia a produção de novas formas de escrita que dão vozes a diferentes grupos sociais.

A prática da leitura e do multiletramento e seu uso enquanto atividade pedagógica, contudo, não é nova. Ainda que o termo *pedagogia do multiletramento* seja recente de forma relacional com as transformações tecnológicas e a necessidade de formação de alunos/cidadãos críticos na sociedade global atual, ele existe desde os tempos mais remotos. A prática de diversificar a comunicação com o objetivo de passar informação para aprendizado existe desde que o homem passou a utilizar uma gama de diversas maneiras para construir comunicação por meio de registros que por sua vez contribuíram para que por meio da prática, informal e formal, incluindo-se o ensino, fossem surgindo diferentes formas de leitura que não aquela apenas relacionada à escrita.

Roger Chartier e suas análises relacionadas à história da cultura e leitura traz grande contribuição acerca do tema. Ele analisa os diversos interesses e usos que aproximam leitores e autores, assim como a existência ao longo da história à necessidade de construção de diferentes tipos de gêneros e formatos de textos. Compreender as mudanças da prática da leitura e nas formas de comunicação por meio dos anos, bem como as representações relacionadas a estas amplia a possibilidade de reflexão acerca do tema e possibilita a reflexão e o desenvolvimento de futuros trabalhos sobre própria o conceito de multiletramento, pois se acredita que o tema está ligado ao próprio processo de compreensão da linguística e de sua história.

Diferentes estilos de leitura, a partir de diversas necessidades de controle político, contribuem para o surgimento de variadas necessidades de aprendizado e comunicação com diferentes representações.

Nessa perspectiva é necessário compreender a leitura como um processo de construção de sentido, e representação por intermédio das suas diferentes práticas promovidas ao longo da história. Sobre esse assunto, Chartier (1990) salienta:

Todo o trabalho que se propõe identificar o modo como as configurações inscritas nos textos, que dão lugar a séries, construíram representações aceitas ou impostas do mundo social, não pode deixar de subscrever o projeto e colocar a questão, essencial, das modalidades da sua recepção. (CHARTIER, 1990, p. 24)

De acordo ainda com o autor, um texto literário, por exemplo, é um sistema de categorias, percepção, regras de funcionamento os quais remetem a suas condições de produção ou à historicidade de sua criação e apropriação. Perceber a leitura enquanto um processo de construção de sentido e associando-a ao surgimento da prática de multiletramento corrobora também para a sua construção com um significado provido de intencionalidade, sentido e, portanto, conforme já citado acima, de representação.

Pensar na leitura prática antes da invenção da imprensa, por exemplo, é pensar em uma prática que era feita de forma coletiva e com um leitor que na verdade praticava a ação para um grupo. Ainda que este grupo não dominasse os códigos da escrita, reuniam-se para o recado que se desejava transmitir através de um leitor coletivo, que é claro, de acordo com a sua própria entonação no ato de ler, poderia ainda influenciar no recado final.

Neste sentido é preciso lançar um olhar minucioso e atento às práticas e usos da leitura, pois ela reflete: a apropriação ligada às práticas de leitura e, a historicidade, que propõe a variabilidade dessas práticas segundo seu contexto histórico. A apropriação remete-se à forma como interpretamos o texto e todos os elementos que o rodeiam, desde conteúdo escrito, até o suporte do livro, ou seja, como este é fabricado e onde é armazenado. O contexto social em que o leitor se encontra, também deve ser levado em conta, pois cada indivíduo irá trabalhar os textos com base nas suas próprias experiências e expectativas. Mas, estas variáveis possuem uma historicidade e não são eternas, universais ou imutáveis. Segundo Chartier (1992), uma prática social móvel em sua forma e sentidos.

No período medieval, ainda que a educação formal estivesse ligada a poucos, pois era monopólio da Igreja, a utilização da pintura dentro dos templos católicos possuía uma objetividade pedagógica de contar histórias sagradas a seus visitantes. A igreja, ou seja, o templo, era um importante espaço de sociabilização, onde grande parte da população de uma aldeia se encontrava todos os domingos, por vezes em alguns momentos também serviam como fortalezas, visto que estamos tratando de um período onde grande parte das construções eram precárias. Ao tomar contato com essas iconografias, o público, em sua maioria composto por analfabetos, era convidado a interagir com símbolos que os tornavam mais íntimos acerca da ideologia que se pretendia passar. Cabe, portanto, destacar que esta leitura simbólica possuía uma intencionalidade pedagógica.

Mas, qual a relação com o multiletramento? Ela encontra-se na necessidade da leitura feita por outro suporte que não o livro. O indivíduo não nasce com a capacidade de leitura imagética. Ela precisa ser desenvolvida condicionada, neste caso a uma determinada leitura de mundo que precisava ser difundida. Não é à toa que os estudos das obras de arte antigas passaram a ter lugar no período seguinte: o Renascimento.

O conceito de letramento, portanto, não deve ser associado como algo apenas ligado à leitura e à escrita, mas à prática do discurso presente nas diferentes formas de leitura do mundo. O mundo não se descortina apenas a partir da leitura de letras, mas de diferentes símbolos, sejam eles orais, tridimensionais, iconográficos etc., por isso, as palavras de Certeau (1990) também são muito assertivas ao tratar a respeito da presença e circulação de uma representação:

 Não indica somente o que ela é para os que dela se utilizam. É necessário ainda analisar a sua manipulação pelos que a praticam e que não são os fabricantes dessas representações. Então pode-se apenas apreciar o desvio ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (1990, p. 76)

Chartier salienta a importância de se sublinhar as diversas formas de leitura nas sociedades ocidentais desde a Antiguidade. Esse cuidado evidencia uma das principais características do autor: a de que o ato de ler não é fixo no tempo e espaço, ela se multiplica em forma, técnica, suporte, sentido. Debruçando-se sobre a investigação das formas de leitura presentes no campo antes e depois da Revolução Francesa, pode-se entender melhor tal variabilidade histórica. Um estudo da época sobre os hábitos de leitura, dirigido por um abade chamado Gregório, foi uma das

fontes dessa informação (CHARTIER, 2003, p. 261).

A ideia da pedagogia dos multiletramentos propõe a formação de professores para que eles consigam trabalhar de outra maneira, saindo de uma lógica atrelada a uma pedagogia mais tradicionalista da educação passiva. Contudo prover materiais adequados aos docentes, ou fora da escola aos comunicadores sempre foi um investimento necessário até para o processo comunicativo, visto as dificuldades de alcance ao público final e até as propostas de alcance daquilo que desejava comunicar. Compreender o tema a partir desta perspectiva histórica, a partir de sua análise crítica favorece com que se possa perceber que uma educação inclusiva que promova a diversidade social é algo fundamental.

3. Considerações finais

O letramento relacionado à tecnologia hoje é fundamental para uma boa formação do indivíduo. A prática do multiletramento não se encontra necessariamente associada aos avanços ligados a tecnologia computacional, mas as diferentes transformações pelas quais a sociedade veio passando ao longo dos anos. Acredita-se que diferentes necessidades sociais e de controle político e econômico trouxeram novas maneiras de leitura sobre o mundo. Estas acabaram também por influenciar a criação de novos textos.

A leitura ao longo da história não pode ser apenas associada ao texto escrito, mas a diferentes formas que o homem enquanto indivíduo social apresenta-se para ser compreendido. A pedagogia do multiletramento origina-se a partir de uma prática antiga ligada a apreensão da realidade antiga e relacionada a diversas práticas de leituras, elaboradas com um sentido e objetivos conforme citado ao longo do trabalho. O conceito de multiletramento não está relacionado apenas a códigos escritos.

É inevitável destacar na atualidade a questão temporal, sobretudo no que tange a velocidade de transformações, contudo, um olhar mais apurado acerca da história da leitura possibilita a compreensão da leitura e da escrita enquanto prática social focada em representatividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien: l'arts de faire*. Paris: Folio Gallimard, 1990.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. (Org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Leituras e leitores na França do antigo regime*. Trad.: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

_____; CAVALLO, Guglielmo. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. [1. ed. 1998]

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

SILVA, Dagmar Vieira Nogueira; BARBOSA, Vanderlis Legramante; GOMES, Nataniel dos Santos. Observações sobre o texto e o sentido na era dos emojis. *Revista Philologus*, ano 23, n. 69. Rio de Janeiro: CiFE-FiL, set./dez. 2017.

**O DISCURSO COMO ATIVIDADE DE SELEÇÃO E PODER:
RECURSOS EXPRESSIVOS E ASSOCIAÇÕES MENTAIS**

Paula Pereira Soares da Silva
paulapesosi@yahoo.com.br

RESUMO

Esta análise recorreu aos cartazes expostos nas manifestações de 2013 contra o aumento das passagens de ônibus para assinalar como os recursos expressivos presentes no corpus agem como mecanismos propositais de controle do discurso e reveladores do contexto (DIJK, 2012). A seleção, portanto, definiria o recorte social de quem virá a consumir a mensagem; e, assim, atualizaria o contexto no momento da interação de acordo com os interesses do locutor em relação aos ouvintes que deverão ser atingidos. Este componente atualizador será subsidiado por uma perspectiva pragmática, segundo a qual o uso dos meios interlocutórios apropriados aciona a atividade do agente cognitivo; e, conforme esta pesquisa, ativa modelos mentais acerca do evento. Para a análise do discurso, não haverá procedimento fixo e a conduta do pesquisador dependerá das concepções teóricas que tiver adotado (FAIRCLOUGH 2001).

Palavras-chave: Contexto. Discurso. Poder. Gêneros textuais. Modelos mentais.

1. Introdução

O discurso é ato social, é a atividade na qual, segundo Guimarães (2012, p. 126) “(...) o seu analista busca as intenções não explicitadas, ou seja, a ideologia que move o autor na elaboração do texto”. Existe no texto uma lacuna proposital que traz as pretensões do autor, delimita seus receptores e, sobretudo, consegue impactá-los com sua ideologia.

Em sua palestra, Teun Van Dijk também se refere ao controle sobre o discurso e o posicionana interface poder x mente¹⁶. Aproveitando as duas fontes teóricas mencionadas, o discurso é o veículo que transporta a carga ideológica do produtor, de forma não explicitada, e que só se realiza e funciona quando alcança as mentes capazes de compreender este ‘vazio’. A investigação a ser sugerida se baseia na hipótese de que o discurso veiculado, apesar de pronto, nunca é completo até que encontre seu receptor.

É no campo em branco deixado pelo produtor que acontece a atividade do investigador em apontare discorrer sobre os recursos utilizados.

¹⁶ O endereço eletrônico é <http://www.youtube.com/watch?v=EPdtmQrB91E>.

É intenção desta pesquisa assinalar e discorrer sobre as escolhas lexicais, os recursos estilísticos, os símbolos presentes no corpus que agiria como mecanismos reveladores do contexto e propositais de controle do discurso. São os estilos que tanto permitem aos receptores reconstruir as projeções de contexto feitas pelos falantes, como também podem ser manipulados pelos falantes de modo a influenciar as definições que os receptores terão sobre o contexto.

A intertextualidade é um norteador importante nesta reconstrução, pois é a partir do acionamento de modelos já vividos que o receptor preenche os conteúdos implícitos deixados pelo emissor, fazendo com que o discurso seja então significativo e apropriado.

A análise dos contextos é frequentemente associada a um tratamento pragmático, e assim será aqui, para que reforce a premissa de que o sentido está naquilo que se constrói no ato da interação, na provocação do componente dêitico, nas novas significações sugeridas pelo contexto.

A escolha dos recursos e preparação do discurso seria moldada de acordo com as mentes que se deseja impactar, controlar; ou seja, o controle exercido sobre a preparação do discurso é simultaneamente o controle sobre a mente do ouvinte. E no sentido contrário, as mentes consumidoras da mensagem teriam seu acesso à informação permitido assim que realizassem modelos mentais compatíveis com as pretensões do produtor. Dessa forma, esta análise entende que o discurso determina o recorte social que comporá as mentes-alvo que ‘consumirão’ a ‘realidade’ trazida pelo autor do discurso, conforme os desejos desse.

Em seu ‘Discurso e contexto’, Teun A. Van Dijk busca acompanhar como se dá a influência do contexto na estruturação do discurso. Para isso, ele recorre a uma perspectiva sociocognitiva para libertar-se das teorias que relacionam o discurso às representações existentes no próprio texto e ignoram as mediações mentais, este autor quer tornar visíveis as representações do ambiente comunicativo.

Sendo assim, relacionar contexto com a interação social é considerar o entorno comunicativo como definido somente no ato do encontro dos participantes.

Para este autor, contexto não é algo objetivo, encerrado; mas um construto constantemente atualizado, enquanto se dá a interação entre os membros de dada situação. Só o que for pertinente para aquele ato de conversação será considerado como elemento do contexto e modulador

do discurso. Essas propriedades relevantes são como seleções minuciosas, sensíveis à percepção dos membros, e que vão controlar a produção e o entendimento do discurso (DIJK, 2012). Nem toda especificidade sobre os envolvidos ou sobre a situação irá justificar os objetivos veiculados na mensagem e as escolhas. Há elementos que não afetam, ou não são afetados, pela situação em andamento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Pragmática

Para a análise dos contextos, o autor dá preferência a uma análise pragmática em detrimento de um tratamento semântico; pois, ao adequarmos o discurso aos modelos elaborados sobre a situação, fazemos um ajuste pragmático. Identificar o entorno por seus aspectos socioculturais e cognitivos e, assim, usar os meios interlocutórios apropriados, é uma das funções de uma abordagem pragmática (DIJK, 2012).

Henriques relativiza a verdade ao tratar da semântica e cita Câmara Jr. (1974 p. 139), “cada significação precisa depende do contexto em que se acha.” (*Apud* HENRIQUES, 2011, p.123). Assim, a semântica estaria relacionada aos signos linguísticos, enquanto a pragmática se inscreveria na atribuição contextual e determinada pela ação do usuário.

2.2. Intertextualidade

Os modelos mentais são construídos pela identificação do episódio, retomada de experiências anteriores dos usuários e a seguinte atualização do evento presente. Essa transformação de textos anteriores e a validação dos novos acontecem, na presente análise, por conta da intertextualidade, a qual marcaria, para Fairclough, as transformações sofridas pela amostra. Para ele, essas mudanças descreveriam os processos de produção, interpretação e consumo do discurso. Este trabalho também adota o mesmo pensamento, e promoverá a verificação de que os modelos mentais contextualizam este novo texto em relação a outro tomado como modelo.

2.3. Análise do discurso

Sabido que este trabalho pretende acompanhar os recursos estilísticos como reveladores do recorte social, do contexto e controladores do discurso; os comentários passarão por:

- relação escolha x poder,
- atividade social e não individual do discurso,
- associações mentais
- exercício cognitivo

Estas categorias não são rígidas e podem não ser relevantes em todo o corpus analisado. Serão comentadas ao passo que confirmem as hipóteses em discussão. Este método de análise do discurso proposto segue o pensamento de Fairclough (2001) de que não há procedimento fixo para este tipo de discussão, e a conduta do pesquisador depende das concepções teóricas que tiver adotado. O foco tomado para estas comprovações é o aspecto intertextual das amostras.

Este novo discurso demarcando claramente outros textos anteriores é o que chama de intertextualidade manifesta. Citando Foucault, diz que “não pode haver enunciado que, de uma maneira, ou de outra, não reatualize outros. (FOUCAULT, 1972, p. 98 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 133).

3. Discurso

É ‘a atividade linguística nas múltiplas e infundáveis ocorrências da vida do indivíduo’ (CÂMARA JR., 1959, p. 20). É, portanto, a língua (v.) atualizada num momento dado, por um indivíduo, quer como FALA (discurso oral), quer como ESCRITA (discurso escrito) (AZEREDO, 2008, p. 99).

O pensamento norteador desta pesquisa completa que “Isso inclui as estruturas visuais, como o layout, os tipos de letras e imagens para textos escritos ou impressos...” (AZEREDO, 2008, p. 166).

Estes recursos perceptíveis no discurso são a forma de tornar o contexto visível, isto se dá através das expressões dêiticas, que transportam o ‘eu’. Nenhum discurso é possível e adequado sem um conhecimen-

to compartilhado pelos participantes, ou seja, confirma-se mais uma vez que o discurso é estrutura societária intermediada pelas representações mentais dos usuários.

3.1. Contexto X discurso

Isolar discurso de contexto é problemático. Fairclough (2001, p.89) analisa o discurso considerando uma orientação linguística e somente os posicionamentos que forem relevantes para este discurso. As discussões tentarão demonstrar que variações que interferem na constituição do evento, tais como suporte, tempo, local, gênero são determinantes na produção ou entendimento do discurso.

O enfoque dado ao discurso por Fairclough é aproveitado por Dijk. As variáveis situacionais estão, sim, envolvidas no processamento da linguagem e sem que a prática social dos sujeitos seja deixada de lado.

3.2. Discurso x poder

Poder é o estabelecimento das relações, a consagração dos papéis sociais, o controle sobre a mente e as ações dos dominados. Ao sugerir este tipo de controle, o autor propõe que o detentor do discurso possa agir manipulando o que quer que as outras pessoas pensem, ou seja, submeta-as às suas ideologias.

Sendo assim, discurso é o cruzamento entre poder e mente. É a manifestação de vontade dos que têm o poder, seguida das representações feitas pelos dominados segundo os interesses daqueles. Controlar o discurso é controlar as impressões que as classes dominadas têm sobre o evento.

3.3. Modelos mentais

Ao se deparar com a situação comunicativa, as pessoas envolvidas fazem pressuposições sobre o conhecimento do grupo e a possibilidade de se entenderem. Essas ideias inferidas sobre o contexto são modelos mentais, construídos a partir das experiências de suas vidas diárias. Estabelecido o consenso sobre a representação do evento, as partes permitem que os textos se apresentem incompletos ou implícitos, visto que oferecem nas suas construções mentais as ideias que não são expressas clara-

mente. (DIJK, 2012).

Se o conhecimento de mundo, o compartilhamento do sistema linguístico, e o acionamento do componente dêitico garantem o entendimento da mensagem; este trabalho visa a comprovar que a apreensão se dá muito mais pela manipulação do controlador do discurso sobre os modelos mentais que o receptor construirá.

3.4. Ideologia

O texto é incompleto e o falante se apoia no seu planejamento e no que sabe (acha que sabe) sobre os outros participantes. Este contexto atualizado tem base nas cognições sociais compartilhadas, neste momento ambos os envolvidos assumem conhecimentos, ideologias, gramáticas, regras em comum (DIJK, 2012). Embora o contexto seja uma percepção subjetiva sobre a situação, o conhecimento sociocultural compartilhado é que vai revelar propósitos.

Retomando a linha introdutória desta análise, ideologia é a parte implícita do texto, mas que será preenchida segundo os interesses do produtor.

O discurso, por sua vez, também é determinado por coerções ideológicas. Ora, se a consciência é constituída a partir dos discursos assimilados por cada membro de um grupo social e se o homem é limitado por relações sociais, não há uma individualidade de espírito nem uma individualidade discursiva absoluta (Cf. FIORIN, 1988, p. 36).

O texto final revelará as crenças, os objetivos, as ideologias, as intenções sobre os usuários dos envolvidos nesse sistema.

A parte não explícita do texto aponta exatamente para as percepções conjuntas dos participantes, construídas nos modelos mentais. Nesta mesma obra, o direcionamento é de que os falantes são capazes de representar o conhecimento de seus receptores (Cf. DIJK, 2012).

Para Fiorin, a aparência é a inversão da essência, é na primeira que constroem-se as ideias dominantes; é quando a lacuna, o texto incompleto, não explícito, deixa espaço para que a ‘realidade’ seja construída com as representações que o ser dominante quer que o outro tenha. É o que Dijk (2012, p. 256) defende como “proposições que os receptores são capazes de derivar” e os falantes não querem se comprometer em afirmar explicitamente. Dessa forma que a simbologia se liga à ideologia.

Esta se serve daquela para expor uma realidade manipulada.

O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc. É em razão desse complexo jogo de imagens que o falante usa certos procedimentos argumentativos e não outros. Embora consideremos que a sintaxe seja o campo da manipulação consciente, pode-se, em virtude de hábitos adquiridos ao longo da aprendizagem linguística, utilizar seus procedimentos de maneira inconsciente (Cf. FIORIN, 1988, p. 18).

4. Corpus da análise

O corpus adotado para o estudo das percepções aqui descritas são cartazes que foram expostos e carregados por manifestantes nos protestos populares que aconteceram em várias cidades brasileiras, entre os meses de junho e julho de 2013. As manifestações foram impulsionadas pela insatisfação com o aumento na tarifa do transporte público. Na cidade de São Paulo, o movimento reuniu alguns milhares de participantes e alguns dias depois eclodiu também em algumas cidades brasileiras, sob forte repressão policial¹⁷.

Em um segundo momento, uma multidão reagia à baixa qualidade dos serviços públicos, à corrupção, à polícia.

O ambiente das manifestações populares será entendido como o contexto institucional, aquele que dá contornos à situação comunicativa e funciona como o atualizador do significado rumo ao sentido.

5. Análise do corpus

Na Fig.1 tem-se a referência ao *Facebook* – ferramenta social gratuita e tecnológica de comunicação em rede, principalmente usada por jovens. O cartaz em primeira pessoa do plural anuncia que o porta-voz do texto é um desses jovens que, no Brasil, segundo a Hitwise¹⁸, tem entre 25 e 34 anos. Este grupo corresponde, nos levantamentos da ferramenta

¹⁷ O endereço eletrônico é http://pt.wikipedia.org/wiki/Protestos_no_Brasil_em_2013

¹⁸ disponível em. <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/01/facebook-fecha-2013-com-6796-da-audiencia-no-brasil-em-redes-sociais.html>

de inteligência em marketing digital, à faixa etária que mais acessou a rede no fim de 2013.

Fig.1



Estes jovens assinam, portanto, a autoria do cartaz e o comando do evento. Mas o discurso é conduta social, e não ato individual do falante.

A atitude de controle do produtor é ativada quando outros atores reconhecem o texto de referência: “vem pra rua”. Esta expressão é originalmente trecho de um jingle de propaganda, mas ganhou força e resignificação durante o movimento de 2013, sendo associada a protestos e engajamento. Lugares sociais como escolaridade, idade ou gênero não são determinantes no grupo que apreenderá a ideologia do produtor. Importa neste caso o nível de envolvimento do ouvinte nas causas abordadas no evento. Seja como ativista ou expectador é preciso compartilhar com o produtor o significado de “vem pra rua” para construir um modelo mental e perceber a intertextualidade. Somente aqueles que cumpram estas especificidades farão parte do contexto e entenderão que “sair do *facebook*” é como um aceite ao convite de “vir pra rua”, ou seja, proteste.

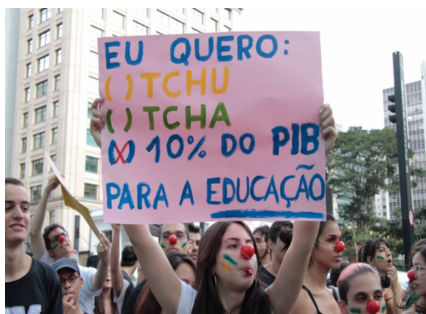
O uso do grafite configura o estilo do cartaz, traz tom de irreverência e até subversão ao suporte. Mesmo que as interpretações sejam subjetivas, os ouvintes entendem o modelo de evento a partir das escolhas lexicais dos controladores do discurso. As palavras são o espelho do evento que se quer apresentar (Cf. DIJK, 2012). Nesse “quer representar” leia-se o controle do produtor sobre a elaboração do discurso, e para aqueles que perceberam o estilo das letras, a resignificação da música, cabe a interpretação bem-sucedida do discurso.

Não precisa haver identidade, mas compartilhamento social entre os que produzem e leem o discurso. Estes que assumem a mesma conduta social compõem o contexto da situação. Mas é importante recuperar a noção de que a situação social em si não tem interferência direta no discurso, este só é afetado pela situação após a intermediação das representações mentais dos usuários.

O produtor, como detentor do discurso, toma a liderança e dá ao seu texto a carga ideológica que pretende, por isso, como analista, infere-se sobre ele juventude e irreverência. Mas estas características não são requisitos do seu ouvinte. Pelos recursos escolhidos, presume-se que suas mentes-alvo pretendidas são leitores envolvidos no cenário dos protestos e capazes de perceber que estes jovens da primeira pessoa do plural já aderiram aos protestos.

Sendo os modelos mentais a referência analógica a algum episódio da realidade já vivida, com base no papel social desempenhado por estes jovens autores do discurso, os ouvintes devem construir um evento com moldes de modernidade, engajamento, bom humor. Ao mesmo tempo que o *facebook* revela uma preferência desse segmento, o verbo “saímos” também demonstra a saída da acomodação, da inércia, rumo à atividade política.

Fig.2



A Fig.2 explicita que o exercício do poder não permite ao indivíduo agir de forma independente, é preciso situar o “outro”. O poder é a definição dos lugares de falante e ouvinte no discurso. Neste caso, não deve ser confundido com uma atividade de destaque ou segregação. O poder do falante é praticado quando ele controla o que quer que sua audiência apreenda.

No cartaz acima, o produtor usa um trecho da música “Eu quero TCHU, eu quero TCHA”, da dupla João Lucas e Marcelo e lançada em 2012. A canção acumulou requisitos de popularidade ao ocupar a 1ª posição nos veículos medidores dos hits de sucesso. Porém, o paralelo TCHU/TCHA contrasta com o jargão da área econômica ‘PIB nacional’. É uma construção que reúne entretenimento de massa e jargão específico da área de economia, intelectualizada.

Neste fragmento, o produtor controla as dimensões do poder sugeridas por Van Dijk. Controla a produção do discurso, visto que controla o nível de informação a ser distribuída. Controla o discurso, pois tem autonomia na construção e no alcance. E controla as consequências da sua fala, ao passo que impõe suas intenções e crenças.

O enunciado é apresentado no formato de uma questão de múltipla escolha, o que reforça a ideia de um ambiente escolar. Este traço é considerado o estilo usado no gênero. Todas essas características na composição do cartaz tratam-se da manipulação do produtor sobre as impressões que quer despertar no receptor.

Acredita-se aqui que o contraste leve o ouvinte a perceber a denúncia de uma conduta alienada em oposição a outra não alienada. As opções A e B completam os dois versos da música, ao passo que a terceira opção apresenta a porcentagem da arrecadação nacional a ser destinada para educação – informação e sigla apropriadas por uma minoria. A desproporção entre as opções é o artifício do produtor para que seu ouvinte escolha a opção que o primeiro quer, que reflete sua intenção e que reflete a ideologia do movimento do qual é porta-voz.

A música faz parte de uma cultura massificada, a qual é o instrumento de controle e consumo, na qual seus produtos são moldados segundo os interesses da classe dominante. Assim, dá-se na absorção dos cartazes veiculados nas manifestações. A música é altamente popular e consumida pela massa; de forma rápida, generalizada. O produtor controla a mente de quem consumirá o produto que ‘vende’, controla o que deve ser entendido e que modelo de evento deve ser construído. E, para isso, usa as ferramentas de popularidade, intertextualidade, contraste. Lembrando que as informações sobre o contexto não são visíveis exclusivamente no texto, mas no entorno; o discurso não foi preparado para a ‘massa’, mas para um setor elitizado capaz de identificar o sarcasmo em relação às escolhas do grupo dominado ou ao que lhe é oferecido pela classe dominante.

A partir do suporte e numa análise direcionada para o exercício do poder, a escolha dos recursos conduz a representação sobre o evento de uma manifestação jovem, popular, acessível, integrada; ao mesmo tempo que elitizada, escolarizada e bem informada.

A diferença entre registro e estilo fica vaga nessa discussão. O registro é entendido como propriedades gramaticais do texto – são probabilísticas – aqueles usos já esperados para determinados discursos. No caso do gênero ‘cartazes’ e no ambiente ‘protesto’, a uso da primeira pessoa é a forma provável e esperada de apresentação do texto. Enquanto o estilo é aqui a forma como as coisas são ditas; a entonação, as escolhas lexicais. O estilo desperta a imaginação do ouvinte sobre como interpretar o texto. Para Gurrey (*Apud Garcia 2010*),

(...) nossos hábitos linguísticos afetam e são igualmente afetados pelo nosso comportamento, pelos nossos hábitos físicos e mentais normais, tais como a observação, a percepção, os sentimentos, a emoção, a imaginação. (GURREY *apud* GARCIA 2010, p. 173)

O analista é livre para inferir sobre os possíveis modelos mentais construídos e que, compondo uma base comum, validem um provável recorte social pronto para interpretar o episódio. A verificação das proposições lançadas seguirá categorias consideradas pertinentes para avaliar como o discurso reflete ou é resultado de modelos mentais elaborados durante o evento e com base na ideia que se tem do contexto. O modelo mental elaborado será o ponto de partida e premissa para as categorias decorrentes.

6. Considerações finais

Mediante o exposto, as indagações específicas que conduzirão esta análise serão:

Discurso – poder – representações – discurso. Sem que a ordem tenha relevância, essas foram as palavras direcionadoras deste estudo. Fugiu-se da postura de que o texto em si traz suas informações, mas buscou-se comprovar que o evento e suas propriedades é que determinam que leitura será feita daquele texto, com o apoio das especificidades do gênero. Ou seja, a relatividade do significado está no fato de que cada evento tem suas peculiaridades.

A discussão se apoiou em entendimentos sobre poder, intertextualidade e ideologia. O poder relacionou o indivíduo com seu 'outro', pois só na relação há a consagração dos papéis sociais e das diversidades de interesses.

Quando se fala em objetivos, fala-se em ideologia. Segundo a literatura adotada aqui, os interesses do detentor do discurso dependem de uma intermediação mental para que sejam apreendidos, e faz-se por meio da interpretação de eventos. A atribuição de significado depende da resignificação de outros anteriores?

Este ciclo é rodeado pelas intermediações mentais que conectam falante e ouvinte. O suporte, gênero, entonação, registros atuam como ferramentas que sintonizam as práticas de produção e interpretação.

Enfim, tratou-se de uma estrada trilhada por associações mentais, bases comuns e seus artifícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

DIJK, Teun A. Van. *Discurso e contexto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Discurso y poder*. Parte 1. 2014. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=185JAFPtVcU>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. *Discurso y poder*. Parte 2. 2014a. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=EPdtmQrB91E>>. Acesso em: 3 set. 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GRIPP, Allan. *Retrospectiva*: Manifestações não foram pelos 20 centavos. FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.1.folha.uol.com>.

[br/poder/2013/12/1390207-manifestacoes-nao-foram-pelos-20-centavos.shtml](http://br.poder/2013/12/1390207-manifestacoes-nao-foram-pelos-20-centavos.shtml).

Acesso em: 11 set. 2014.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

O ESTRANHO ELEMENTO NA NARRATIVA, DO MARAVILHOSO CONTO DE NALVO FRANCO DE ALMEIDA, NA ELUCIDAÇÃO DO FANTÁSTICO

Joilton Rosa dos Santos (UEMS)

joiltonrosasantos@gmail.com

Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)

RESUMO

O conto “Tesouro Enterrado”, que empresta o título ao livro, será destacado do contexto da obra de Nalvo Franco de Almeida, autor contemporâneo e regional, com o intuito de ser estudado quanto à estrutura de seus personagens e, de que forma o discurso narrativo contribui para a definição do gênero literário. Tem-se por escopo a abordagem utilizada por Cândida Vilares Gancho quanto à análise dos personagens, assim como Gerard Genette e suas contribuições para a análise do discurso, findando com as teorias de Tzvetan Todorov para a elucidação do gênero literário. A problemática é a análise de uma obra literária contemporânea com foco nas teorias estruturalistas de Tzvetan Todorov.

Palavras-chave: Conto. Estranho. Fantástico. Maravilhoso.

1. “Tesouro Enterrado” de Nalvo Franco de Almeida

Esta é uma análise em torno da narrativa do livro *Tesouro Enterrado e Outras Estórias* publicado no ano de 2015, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e que contou com a participação de Joaquim Franco, artista que colaborou com as ilustrações. Foi editado e publicado pelo autor Nalvo Franco de Almeida aos 78 anos de idade, nordestino nascido em Jacobina, interior da Bahia, aposentado. Trabalhou como radialista, jornalista, advogado, corretor de imóveis, foi eleito vereador pelo município de Campo Grande, atualmente é escritor e contribui para a literatura sul-mato-grossense.

Tesouro Enterrado e Outras Estórias reúne vários contos que narram histórias ambientadas, em grande parte, no sertão nordestino e retrata de certa forma a história da região. Traz uma linguagem contemporânea e híbrida, onde se misturam prosa e poesia, cuidadosamente distribuídas dentro da obra. São 13 contos sequenciados em pares, intervalados por um poema que somados chegam a 5 no total. É possível ler todo o livro “numa única sentada” em virtude desse jogo intervalado e harmonioso entre a prosa e a poesia.

Um breve relato do enredo é necessário para observar quem são os personagens e como eles se comportam. O conto “Tesouro Enterrado” conta a estória de Tião, que vivia numa cidadezinha limítrofe entre os estados da Bahia e Minas Gerais. Possuía um sítio que fora herdado de seu pai, um velho viúvo que morava sozinho e passou a vida toda zelando com todo carinho pela fazendinha que um dia serviria de herança para seu filho Tião.

Tião era casado, possuía filhos e como previsto, regressa com a família a pequena parte de terra que restou da fazendinha, após o falecimento do seu velho pai. A partir de então, passa a ser atormentado por sonhos estranhos, sonho em forma de visões, que indicavam um tesouro enterrado e deveria ser tomado por ele o mais breve possível. Nesses sonhos aparecia uma pessoa que lhe dava pistas de onde o tesouro estava escondido. Tião tomado pelo convencimento sai em busca do lugar indicado. Chegando ao lugar, uma cidadezinha no estado de Goiás, Tião passa a trabalhar e residir num estabelecimento comercial do local, em frente a praça principal.

Certa vez, surge na cidade um sujeito de nome Leonel, este também passa ser atormentado por sonhos estranhos acerca de um tesouro enterrado. Leonel permanece atento às pistas e observa diligentemente a praça principal da cidade. Enquanto isso, já cansado e sem esperanças de obter sucesso na busca pelo tesouro escondido, Tião resolve pedir aos céus uma solução para o dilema que se encontra, ajoelha-se em frente a cruz e reza um “Pai Nosso”. Neste momento, Leonel que estava atento ao menor dos fatos, conclui que aquela era a pista para o tesouro enterrado.

No dia posterior, a cidade amanhece alvoroçada com um enorme buraco em frente à igreja, perto da Cruz, localizada na praça principal da cidade. Ali, havia um tesouro enterrado e que fora resgatado por Leonel. Tião inconformado com a situação resolve afogar as mágoas, mas, antes que isso pudesse acontecer, um sujeito começa a gritar no meio da multidão para que todos pudessem ouvir que também havia sonhado com um tesouro enterrado e que estava localizado num sítio na divisa da Bahia com Minas Gerais.

Tião percebeu que aquele homem era o mesmo dos seus sonhos e entendeu que aquele era o sítio do seu velho pai e, de imediato, voltou para casa e lá encontrou o tesouro que seu pai havia enterrado e zelado para que seu filho Sebastião encontrasse.

Diante desse breve relato, pode-se notar a presença de 4 persona-

gens que estão envolvidos diretamente na ação e alguns outros que apenas são citados, mas, não exercem destaque ou influência no desenrolar dos fatos.

2. Elemento da narrativa: os personagens

Dentro dos elementos da narrativa será focalizado apenas o elemento “personagem”, que de acordo com Gancho (2002, p. 14) são classificados primeiramente quanto ao papel desempenhado no enredo sendo, o protagonista aquele que desempenha o papel de destaque na estória, seja por conta de suas qualidades e habilidades, ou por falta delas. O protagonista é o elo principal no desenrolar de toda a trama e pode ser caracterizado como herói ou anti-herói.

No conto em comento, pode-se observar a presença dos seguintes personagens: Sebastião, conhecido também como Tião; O velho viúvo, pai de Tião; Leonel e O sujeito dos sonhos. Em destaque esta a presença de Tião, que pode ser notada desde o início do conto até o seu desfecho.

Tião era um sujeito que possuía uma vida medíocre e sem ambições “não tinha aspirações. Não pensava no futuro, não fazia planos, não alimentava sonhos” (ALMEIDA, 2015, p. 130). Sem motivações estava fadado a uma vida humilde, com muitas privações, envolto por todo tipo de sorte que são acometidos aqueles que levam a viva no sertão.

Os eventos narrados levavam a crer que o personagem de Tião seria mais uma caricatura do homem do sertão, com raízes limitadas a sua região, entretanto, passa a ser acometido por impulsos ocasionados por sonhos estranhos, é tentado, sente incomodado e trava uma luta interior, surge o primeiro conflito do personagem, continuar estagnado em sua vida ou partir em busca do sonho?

“Numa certa noite o sonho não foi interrompido, ele conseguiu finalmente ouvir muito bem o nome do povoado. Sabia onde era. (...) Decidiu que iria procurar o tesouro” (ALMEIDA, 2015, p. 133).

O fato da mudança do personagem, sua movimentação na estória, sua evolução, seu deslocamento seja vertical e/ou horizontal, para Gancho (2002, p. 18), incorre-se em outro aspecto comum aos personagens redondos que “são mais complexos... isto é, apresentam uma variedade maior de características”.

O personagem de Tião deixa de ser um simples sujeito que era le-

vado pela vida, e passa a ser um homem que persegue seus sonhos, começa a ambicionar, agora, possui objetivo, suas qualidades que são ressaltadas: “tinha traquejo”, “tinha bastante experiência”, era um homem de respeito e confiança que “falava a verdade”, Tião tinha um emprego.

O ápice do personagem foi quando ele conquistou o seu sonho, desenterrou o tesouro e surgiu mais uma qualidade, de mineiro, conhecedor de pedras preciosas. O personagem que passou a estória sendo chamado pelo apelido Tião, agora passa a ter importância e é anunciado pelo nome, Sebastião.

Tem-se também a figura de Leonel, o famoso azarão, entretanto, ao contrário de Tião, a movimentação de Leonel se deve ao fato da sua situação, resolveu mudar de cidade para tentar a sorte em outro lugar. Coincidentemente era o mesmo destino de Tião e passou a ser acometido igualmente pelos sonhos estranhos em forma de visões que habitavam os seus pensamentos.

Dentro da classificação dos personagens apresentado por Gancho (2002, p. 15), em relação ao papel desempenhado dentro da narrativa, tem-se a figura do antagonista que “é o personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista”.

Leonel possui em comum com Tião, a visita em sonhos de um homem que diz e indica o local de um tesouro enterrado. As semelhanças não influenciam na proximidade dos personagens e tampouco colaboram com o protagonista, apesar de ambos acreditarem que naquela cidadezinha do interior de Goiás encontrariam a resposta para os seus sonhos. Sendo assim, Leonel contrapõe e frustra os planos de Tião ao encontrar um enterro munido com muitas pepitas de ouro, um verdadeiro tesouro.

“Tião, ao saber da notícia, sentiu uma vontade imensa de chorar. (...) Aquilo não tinha que acontecer. Aquele enterro era dele, tinha sido prometido pelo homem dos sonhos” (ALMEIDA, 2015, p. 138).

Outro personagem de destaque dentro da narrativa é o “homem dos sonhos”, ele está sempre em evidência. Primeiramente aparece nos sonhos de Tião e depois surge nos sonhos de Leonel e finalmente ele passa da condição onírica para o plano real assumindo condição humana. Um personagem que possui voz e dialoga com os demais, tanto de forma intimista com Tião e Leonel, quanto de forma explícita em praça pública para que todos possam ouvir. “E o homem naquele instante dizia de for-

ma bem clara e todos ouviam (...) O homem era muito parecido com o sujeito dos sonhos. A mesma cara, a mesma voz, o mesmo jeito pausado de falar” (*Id., ibid.*, p. 139-140).

Ainda de acordo com Gancho (2002, p. 14) “O personagem é um ser que pertence a história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala”.

Como já foi dito anteriormente, resta ainda a figura do “velho pai de Tião”. A sua participação se deve em dois contextos, o primeiro acontece no início do conto quando ele zela pelo seu patrimônio. “Meu lugar é aqui. Tenho que ficar por aqui para cuidar do sítio que é a herança que estou guardando pro meu filho, quando ele voltar”. (ALMEIDA, 2015, p. 129)

Já, o segundo momento acontece no desfecho do conto, quando é revelado ao leitor que o personagem do “homem dos sonhos” na verdade, era o espírito do pai de Tião, ou melhor, a alma penada, que queria revelar o lugar onde havia escondido um tesouro em pedras de diamantes e esta sim, era a herança para o seu filho. “O velho, pai de Tião [...] Agora, cumprida a missão a que se propusera, poderia descansar. Não seria mais uma alma penada”. (*Idem, ibidem*, p. 142)

3. A análise do discurso na perspectiva de Genette

Partindo para a análise do discurso é tangível a participação do narrador dentro do conto, o discurso indireto é empregado em quase toda a narrativa. Antes, é pertinente sublinhar que segundo Genette (1995, p. 24), “a narrativa designa, ainda, um acontecimento: já não, todavia, aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa”. Outrossim, percebe-se que o emprego do discurso indireto somente é deslocado para o direto em duas ocasiões, quando “o homem do sonho”, ou “alma penada” e o “velho viúvo, pai de Tião” participam da narrativa, enfatizando e empregando a esses personagens vida e destaque, apesar de não serem os protagonistas.

Este tipo de narrador é definido como onisciente e de acordo com Genette (1995, p. 207) ele “é capaz, como o próprio Deus, de ver para além dos comportamentos e sondar fins e corações”. Antes do desfecho da obra, o narrador interfere na narrativa e conduz o leitor a descobrir o que estava acontecendo com os personagens, entretanto, os personagens não são capazes de atentar aos mistérios incutidos na estória, e que só fo-

ram descobrindo a partir do momento que o narrador permitiu que eles soubessem. Este artifício é conceituado no *Discurso da Narrativa* como prolepse e, segundo Genette (1995, p. 38), “é toda a manobra narrativa que consiste em contar ou evocar de antemão um acontecimento ulterior”.

Eram estórias complicadas, povoadas de crendices, superstições, lances sobrenaturais e coisas desse tipo. Dizia-se, por exemplo, que o sujeito que morresse sem ter revelado o local do enterro virava alma penada. (ALMEIDA, 2015, p. 132)

(Tião) Pretendia também conversar com o tal sujeito e teve uma surpresa. O cara não estava mais no local. [...] E agora ele sabia o que tinha chamado sua atenção quando o homem falava. O homem era muito parecido como o sujeito dos sonhos. A mesma cara, a mesma voz, o mesmo jeito pausado de falar. (*Id.*, *ibid.*, p. 140)

O velho, pai de Tião... Agora, cumprida a missão a que se propusera, poderia descansar. Não seria mais uma alma penada. (*Id.*, *ibid.*, p. 142)

A prolepse “é, portanto, como toda a antecipação, uma marca de impaciência narrativa” (GENETTE, 1995, p. 71) que, por vezes, “desempenha um papel de anúncio” (*Id.*, *ibid.*, p. 72) provocando no leitor uma expectativa em torno de algo que ainda irá acontecer dentro da narrativa.

Já, “as variações de ‘ponto de vista’ que se produzem no decorrer de uma narrativa podem ser analisadas como mudanças de focalização” (*Id.*, *ibid.*, p. 193). O narrador onisciente extradiegético, ou seja, o narrador que sabe de todos os acontecimentos, sentimentos e desejos dos seus personagens, mas que de certa forma não está inserido diretamente no contexto da estória, “Pensava nos filhos e na mulher, certamente angustiada, esperando pelo seu regresso, sem qualquer notícia” (ALMEIDA, 2015, p. 137). Este narrador prevalece e, sutilmente em determinado momento, passa ao nível intradieético interrompendo a narrativa e assumindo sua posição dentro do enredo, seja para inserir seu ponto de vista diante dos acontecimentos ora exposto, ou apenas para marcar proximidade. “Deixemos Leonel e vamos acompanhar Tião...” (*Id.*, *ibid.*).

Diante das considerações analisadas até aqui, tem-se um panorama da narrativa centrada nos personagens principais tendo em vista os conceitos de Cândida Villares Gancho concernente aos elementos da narrativa, onde se observa que “Sebastião” ou “Tião” é o protagonista ou o herói, “Leonel” é caracterizado como antagonista ou vilão e a figura do “homem dos sonhos” se funde com o “velho viúvo, pai de Tião” podendo ser definidos como secundários.

Quanto à análise do discurso e a estrutura da narrativa atendendo ao foco narrativo, voz e nível, assim como abordado por Genette em *Discurso da Narrativa*, constata-se a prevalência do narrador onisciente extradiegético por vez, assumindo em determinado momento a função de intradieético, e que utiliza com predomínio o discurso indireto admitindo as falas dos personagens sendo que, ocasionalmente toma do discurso direto, subterfúgio para enfatizar aquilo que fora anunciado.

4. Conto fantástico, maravilhoso ou estranho?

Observadas tais elucidações, cabe agora verificar o gênero literário pertencente ao conto “Tesouro Enterrado”. Para isso tomar-se-á as formulações de Tzvetan Todorov quanto à literatura fantástica.

O narrar de uma estória, principalmente dos contos populares e regionais que envolvem mistério, sobrenatural, credices e lendas possuem suas peculiaridades muitas vezes originadas pelo desconhecido. Todavia detêm enredos ricos que permitem conversar com o leitor transportando-o a um universo fantástico, onde habita o estranho, o insólito, por vez produz certo desconforto gerando dúvida entre o real e o imaginário, ocasionando no leitor, uma “interpretação ambígua dos acontecimentos narrados”. (TODOROV, 2008, p. 37)

Na perspectiva do Conto abordado nesta análise, os personagens estão, aparentemente, envoltos a acontecimentos sobrenaturais e a narrativa flui no desenrolar dessa estória que remete as credices do sertão nordestino. Estórias como esta do conto originaram-se no século XVIII. Naquela época os objetos de valor como ouro, prata, joias, pedras preciosas entre outros, que eram enterrados em botijas por pessoas afortunadas pois não encontravam outra solução para guardar e preservar seus pertences de valor uma vez que não havia bancos naquela localidade tão remota.

Muitos desses enterros foram descobertos devido ao esquecimento ou falecimento daqueles que ali guardaram. Nasce aí à crença das almas penadas que se prendem aos objetos esquecidos, diante disso surgem inúmeras estórias fantásticas e contos sobrenaturais em torno desse acontecimento. São fatos narrados com tamanha presteza que muitas vezes a realidade das estórias permeia a dúvida.

“Tesouro Enterrado” é um conto que remete a esse universo fantástico. Tateando em busca do gênero dessa Obra, encontra-se uma das definições que Todorov (2008, p. 31) dá acerca do fantástico “é a hesita-

ção experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural”.

O personagem principal do Conto, um sujeito simples de vida paqueta e sofrida, sem muitas ambições e sem sonhos para a vida, começa a ser empreendido por manifestações estranhas a realidade, sem explicações, de maneira corriqueira e repetitiva. Situações incomuns começam a acontecer.

“Tião sentiu um frio na espinha quando via a praça” (ALMEIDA, 2015, p. 133).

“Curiosamente, naquele momento, veio-lhe uma lembrança muito forte do velho seu pai e se sentiu bastante confortado” (ALMEIDA, 2015, p. 137).

Sonho e realidade se misturam.

E o homem naquele instante dizia de forma bem clara e todos ouviam... (Tião) Pretendia também conversar com o tal sujeito e teve uma surpresa. O cara não estava mais no local [...] O homem era muito parecido com o sujeito dos sonhos. A mesma cara, a mesma voz, o mesmo jeito pausado de falar. (ALMEIDA, 2015, p. 139 e 140)

Outrossim, Todorov (2008, p. 37) afirma que “a hesitação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico”. Na sequência, vê-se refutada a implicação com o fantástico devido à intromissão do narrador quando se dirige ao leitor para comunicar que a estória narrada não passa de credence popular.

Eram estórias complicadas, povoadas de credences, superstições, lances sobrenaturais e coisas desse tipo. Dizia-se, por exemplo, que o sujeito que morresse sem ter revelado o local do enterro virava alma penada. O espírito ficava vagando até que um dia a fortuna fosse encontrada. (ALMEIDA, 2015, p. 132)

Não obstante, o sonho não satisfaz a condição para o fantástico porque o narrador sabe e afirma que as visões não são reais, “não era o tipo de sonho que se sonha acordado, mas aquele que a gente só sonha quando dorme” (ALMEIDA, 2015, p. 130).

Cabe agora perscrutar entre outros dois gêneros, o maravilhoso e o estranho. Seguindo pelas teorias de Todorov (2008, p. 53), no estranho “a descrição de certas reações, em particular do medo; está ligado unicamente aos sentimentos das personagens e não a um acontecimento material que desafie a razão”. Nesta conjectura, tem-se a ocasião em que Tião se depara pela primeira vez com a praça e percebe que é igual àquela

descrita em detalhes pelo homem que visitava constantemente os seus sonhos: “Tião sentiu um frio na espinha quando via a praça” (ALMEIDA, 2015, p. 133).

O estranho possui certa particularidade com o fantástico, no entanto, se difere quanto ao desfecho da narrativa. No fantástico o leitor não consegue distinguir se aquilo que aconteceu é real ou sobrenatural, permanecendo a incerteza. Já no estranho, a narrativa se desenvolve até a catástase na qual uma explicação lógica é oferecida ao leitor, ou melhor, “o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia” (TODOROV, 2008, p. 49).

Todavia o que se observa no desfecho do conto é a afirmação que os acontecimentos decorrentes dos sonhos são consequência do sobrenatural.

“O velho, pai de Tião... Agora, cumprida a missão a que se propusera, poderia descansar. Não seria mais uma alma penada” (ALMEIDA, 2015, p. 142).

Sendo assim, pode-se concluir que o conto esta relacionado ao gênero maravilhoso o qual é “caracterizado pela existência exclusiva de fatos sobrenaturais, sem implicar a reação que provoquem nas personagens” (TODOROV, 2008, p. 53).

5. Considerações finais

Cabe-nos observar que análise do conto “Tesouro Enterrado” foi escolhida de forma intencional tendo em vista o seu aspecto fantástico. Quanto aos elementos da narrativa somente os personagens principais foram objeto de estudo uma vez que contribuem diretamente com o foco narrativo. Após percorrer a narrativa a fim de solucionar o gênero literário que o conto estaria inserido, constatamos que o autor elaborou de maneira bastante peculiar, tendendo a encobrir, e até mesmo, enganar o leitor quanto a alguns aspectos relevantes dentro da narrativa.

Por vez o narrador enfatiza que esse conto é apenas credíces, entretanto, condiz com o isolamento e distanciamento que a população do sertão nordestino enfrenta. O abandono social, contrastado com a centralização de riquezas nas mãos de poucos que preferem enterrar ou perder o dinheiro, a repartir com os necessitados. O retrato já muitas vezes suscitados em outras obras como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que re-

trata de maneira semelhante à miséria e a condição de retirantes de muitas famílias do sertão que fogem em busca de melhores oportunidades e consequentemente, almejando o sonho de riqueza prometidos as “grandes” cidades.

Todorov (2008, p. 63) contribui ao dizer que “a aspiração ao maravilhoso enquanto fenômeno antropológico supera os limites de um estudo que se pretende literário”. Portanto, não foi irrefletidamente que o fantástico e o estranho não se enquadraram nesta narrativa, a condição de vida que o sertanejo leva ou como diz o narrador, “são levados”, já reporta a um ambiente “sobrenatural”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Nalvo Franco. *Tesouro enterrado e outras histórias*. Campo Grande, 2015.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. 3. ed. Lisboa: Veja, 1995.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 4. ed. Brasil: Perspectiva, 2008.

**O LIVRO DIDÁTICO E A LÍNGUA PORTUGUESA:
UM OLHAR PARA O TRATAMENTO DISPENSADO
À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Priscila Vieira (UESB)
pri_menezes@live.com
Vivian Antonino (UESB)
viviantonino@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, analisamos a abordagem do fenômeno da variação linguística no livro didático (LD) e como essa temática é apresentada aos alunos do ensino fundamental II. Para a realização deste estudo, selecionamos um livro didático de língua portuguesa utilizado em escolas particulares, destinado ao 6º ano e tomamos como base um roteiro apresentado por Bagno (2007) que traz instruções norteadoras para avaliar a adequação do tratamento da variação linguística. Desenvolvemos um estudo descritivo, no qual buscamos observar como o livro didático trata do fenômeno variacionista e se ele aborda algumas questões fundamentais ao versar sobre o tema ou apenas fala brevemente sobre ele para contemplar uma obrigatoriedade. O livro analisado demonstra que, apesar do assunto ser abordado, deixa de contemplar vários aspectos importantes ao falar sobre a variação e que algumas lacunas não são explicitadas, reafirmando o mal do preconceito linguístico, que ainda é muito forte em nosso país. Percebe-se a necessidade de a escola abandonar a classificação arcaica do certo e do errado e apresentar aos alunos não só a variante culta, mas também a pluralidade linguística brasileira.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Livro didático. Variação linguística.

1. Introdução

Quando se fala sobre variação linguística, se fala da existência de variedades diferentes de uso de uma mesma língua. Existe um modelo abstrato de língua, uma norma-padrão, e os falantes utilizam esta norma de modo diferente a depender de inúmeros fatores (região, nível de escolaridade, classe social, sexo, idade etc.). Mais especificamente, no caso da língua portuguesa, que possui inúmeras variantes, existiu ainda o fator do grande contato entre línguas, que houve tanto no Brasil no período colonial, quanto em Portugal. Esse contato maciço histórico ocorrido entre falantes possivelmente ocasionou diversas mudanças na língua falada pelo povo brasileiro atualmente.

Historicamente, percebia-se uma realidade sociolinguística polarizada, com os falantes de normas cultas de um lado, opondo-se a falantes

de normas populares de outro (LUCCHESI, 2001). Tal polarização ainda pode ser notada. No entanto, pensando nos fatores que geram as variações dentro da língua portuguesa da atualidade, é lógico dizer que as mudanças surgidas na fala das classes altas são mais aceitas que as mudanças encontradas na fala das camadas populares. A língua é, e sempre foi, uma arma de segregação social ou, como bem afirma Gnerre (2009, p. 22), “(...) a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, logo, a língua portuguesa falada de um modo diferente pelos escravos e índios e, posteriormente, pelos mais pobres, serviu como uma forma de discriminar os falantes. Estabeleceu-se a ideia de que existe uma forma correta de se usar a língua, que deveria ser a mais parecida com a norma-padrão, que é

(...) um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” de valores fixados na tradição escrita. Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. (GNERRE, 2009, p. 6-7)

Assim, as normas populares são vistas como formas erradas e que devem ser banidas, e não como uma manifestação legítima da língua.

Essa ideia foi tomada como regra por muito tempo e influenciou o ensino da língua portuguesa na escola. Segundo Faraco (2004), as primeiras intervenções realmente substanciais no ensino da língua, feitas por linguistas, só foram vistas a partir dos anos 70. Antes disso, só era válida a norma-padrão, e a fala real dos alunos era estigmatizada, esquecida. Todavia, a interferência dos linguistas, que foi relevante para o estudo da pedagogia e do funcionamento da língua materna, continuou gerando, segundo Faraco, uma “cristalização de alguns equívocos” e “equívocos relacionados com a compreensão dos fenômenos da variação linguística” (FARACO, 2004, p. 1). Isto significa dizer que, apesar de os linguistas estarem presentes na elaboração do material didático que auxilia no ensino da língua, eles não conseguem falar da variação linguística de um modo produtivo.

As variações continuam sendo tratadas de modo incoerente, havendo, na maioria das vezes, confusão entre as normas padrão e culta. Para esclarecer tal distinção, é possível recorrer a Celso Cunha (1985), que, com base na teorização coseriana sobre norma, faz uma diferenciação entre norma objetiva e norma subjetiva: aquela tem relação com padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado, e

esta é relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade.

Assim, apesar de as expressões norma culta e norma padrão aparecerem, muitas vezes, utilizadas de maneira sinônima, a distinção que se faz entre ambas se utiliza dos conceitos de norma objetiva e subjetiva. A norma padrão reúne formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, impondo, determinando aquilo que deve ser dito, ou seja, é subjetiva. A norma culta, por sua vez, conteria as formas utilizadas por falantes pertencentes a segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo, conforme postulado pela clássica definição do Projeto NURC.

O ensino de língua portuguesa prioriza a norma padrão em detrimento de qualquer tipo de variação, gerando um claro e problemático preconceito linguístico, que é “alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e o livro didático”. (BAGNO, 1999, p. 14)

Então, apesar dos esforços, os livros didáticos e as gramáticas prescritivas continuam servindo como armas segregacionistas, estigmatizando as variações das camadas populares e seus falantes. Ensinar nos livros didáticos que estas variações são fenômenos comuns e que não existe forma errada de se comunicar poderia acabar com um grande preconceito existente na sociedade brasileira atual, o que poderia favorecer as camadas mais populares. No entanto, outra é a intenção das elites, aqueles que falam “corretamente” o português.

São essas pessoas mais elitizadas, oriundas das regiões mais favorecidas do país que produzem o maior número de livros didáticos distribuídos no Brasil. Se elas não possuem a intenção de apresentar o fenômeno da variação como algo positivo, falar desse assunto de modo tão errôneo, como tem se visto nos livros, é uma forma de burlar a obrigatoriedade em se tratar da variação. A maioria dos autores coloca pequenos textos ou breves atividades, apenas para atender uma regra, cabendo ao professor ampliar as informações, ou não.

Apesar de tudo, alguns livros atuais apresentam a variação de modo mais completo e positivo, conseguindo mostrar aos alunos um cenário diferenciado. Mas o que o livro precisa conter para falar positivamente do fenômeno variacionista? Para responder, Bagno, em seu livro “Nada

na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística” (2007) traz um roteiro com dez questões para se analisar um livro didático (LD).

Analisar-se-á então, aqui, como é tratada a variação linguística em um livro didático do 6º ano do ensino fundamental, publicado em Recife no ano de 2012 e utilizado atualmente em redes privadas de educação. Inicialmente, é interessante observar que o livro fora publicado em Recife, escrito por autores também nordestinos, ao contrário da maioria dos livros didáticos.

2. Como o livro didático aborda o fenômeno da variação?

O livro apresenta uma subseção específica para apresentar o fenômeno da variação linguística. O primeiro capítulo do livro é intitulado “Linguagem” e apresenta a conceituação de linguagem com dois textos intitulados “construindo a linguagem” e “da difícil arte de redigir um telegrama”. São propostas duas atividades: uma vocabular e outra de interpretação de texto. Posteriormente, é mostrada uma seção de gramática que apresenta as noções de linguagem verbal e não verbal, também com textos e atividades. Ainda nessa seção, três páginas foram reservadas para tratar das variantes linguísticas, sendo o texto subdividido nos seguintes tópicos: variantes linguísticas, regionalismo, gíria, jargão, arcaísmo, estrangeirismo, neologismo e níveis de linguagem – formal e informal. Além disso, o livro do educador propõe conteúdos complementares, como a Revista da Língua Portuguesa, da editora Segmento e o livro *A língua de Eulália*, de Bagno, para que o professor possa ampliar o estudo das variações a partir de atividades extras.

Os autores do livro didático trataram a variação, num primeiro momento, de um modo positivo, afirmando que são marcas distintivas de alguns grupos e frisando que todas são convenientes, desde que o falante consiga estabelecer comunicação. No restante do livro, o assunto não volta a ser retomado, a não ser por algumas indicações de leitura ao professor, como o Dicionário de Expressões Populares da Língua Portuguesa, e por breves atividades de antônimos e sinônimos, que permite, limitadamente, abordar o uso de variantes, caso o professor tenha interesse em fazê-lo.

O simples fato de o livro didático citar o fenômeno da variação linguística já é muito positivo, até porque essa é uma obrigatoriedade, no entanto, para explicá-la de modo completo, algumas informações preci-

sam estar presentes. Uma delas é questão da pluralidade de línguas existente no Brasil. Como já fora supracitado, existiu no Brasil um grande contato entre línguas distintas. A língua portuguesa já viera para cá bastante modificada por conta das situações de contato entre os portugueses e povos africanos, árabes e europeus, e aqui se encontrou com as diversas línguas indígenas e, posteriormente, com as línguas africanas. No entanto, por conta da “formação marcada por toda sorte de autoritarismo” (BAGNO, 2007, p. 126), essas diversas línguas foram desaparecendo, para que a única língua aceita fosse a portuguesa.

Criou-se a ideia de que ser brasileiro é sinônimo de falar português, valorizando a língua europeia em detrimento das demais línguas. Não é de se espantar, já que foi o mesmo que ocorreu com as religiões de matrizes indígenas e africanas, por exemplo. Criou-se a ideia de que toda a religião não-cristã tem um quê de satânica, o que perpetuou um severo preconceito com estas religiões.

No entanto, segundo Oliveira (2009), coexistem com o português cerca de 274 línguas indígenas faladas em território nacional, além de cerca de 30 línguas de imigrantes faladas em todo país. O Brasil é, então, um país plurilíngue. No entanto, por conta do contexto violento de formação brasileira, tenta-se a todo custo negar essa pluralidade de línguas, apresentando o “mito muito poderoso do monolinguismo” (BAGNO, 2007, p. 126). O plurilinguismo foi e continua sendo silenciado, na intenção de preservar a ideia de unanimidade linguística. E a maioria dos livros didáticos se configura como um arsenal de armas para este fim, já que não tratam da pluralidade de línguas, assim como não falam do aconteceu realmente com os negros e índios, com suas religiões, etc.

O livro analisado, apesar de abrir um espaço consideravelmente grande para falar de variação, não cita em momento algum o processo de formação histórico da língua portuguesa, não fala das línguas indígenas, tampouco das africanas. O máximo que faz é dizer que algumas variantes são frutos de contextos históricos e que a “norma popular” está ligada “à evolução histórica da língua” (p. 12). Mas não explicita qual foi esse contexto histórico, muito menos fala da evolução da língua.

Em contrapartida, o livro reserva um tópico para falar dos estrangeirismos. Classifica-os como “um fato comum às línguas, devido ao contato constante entre as culturas. Por esse motivo não devem ser vistos como prejudiciais a elas” (p. 13). Neste tópico, um espaço para falar das influências indígenas, africanas, asiáticas, europeias e árabes poderia ser

aberto; não seria o mais completo, mas seria interessante ao menos citar que esses povos foram importantes para a formação da língua portuguesa brasileira. Mas o que fazem os autores? Colocam exemplos como “software”, “show” e “brother”, valorizando então as influências atuais do inglês norte-americano e deixando totalmente de fora aqueles que moldaram verdadeiramente a língua portuguesa nos primeiros anos de Brasil.

As exemplificações configuram outro problema nos livros didáticos. Como a maioria dos livros didáticos é produzida nas regiões Sudeste e Sul, os autores acabam por representar apenas as típicas marcas de algumas regiões, como o “oxente” baiano ou o “tchê” sulista, ou algumas variantes – principalmente rurais – de sua própria região. As variantes de outros locais são vistas como estranhas ou diferentes, salientando o preconceito para com elas, já que os mesmos livros são adotados em todo o território brasileiro. Ao mesmo tempo, apresentar apenas variantes rurais/regionais cria a ideia de que a variação acontece apenas nas falas daquelas pessoas provindas das zonas rurais e de algumas regiões menos favorecidas.

Os autores do livro de língua portuguesa aqui analisado fizeram questão de frisar – várias vezes – que as “particularidades” da língua, ou seja, as variedades, estão bastante ligadas à região do falante, e dispuseram um tópico intitulado “regionalismo” que apresenta uma série de marcas típicas da fala de pessoas de algumas regiões. Trataram como regionalismo o “uso de vocábulos próprios de uma dada região, pelo emprego de certas construções gramaticais e por certo sotaque na linguagem oral” (p. 12). Os exemplos foram a palavra “bergamota” variante de “tangerina”; “piás” variante de “meninos”; “baladeira” variante de “estilingue” e “baba” variante de “partida de futebol”, expressões vistas no Rio Grande do Sul, Bahia e em alguns estados do Norte. Além de uma charge que apresenta dois sulistas conversando, utilizando expressões tanto do Rio Grande do Sul quanto do Ceará.

Pode-se perceber que o livro apresenta apenas variedades regionais, sem explicar as causas de sua ocorrência nem citar outras variantes de regiões mais prestigiadas. Além disso, frisa a questão do sotaque, o que pode ser um problema, já que cada pessoa fala com o sotaque característico de sua comunidade, e expor o sotaque de outras comunidades menos prestigiadas, sem um devido cuidado, pode automaticamente classificá-los como errados.

Levando em consideração o fato de o livro didático apresentar

apenas variedades rurais/regionais, é quase óbvio que não apresente variantes de comunidades prestigiadas. As variedades urbanas, de pessoas escolarizadas, não aparecem em momento algum, como se a variação linguística fosse exclusiva de pessoas não escolarizadas, o que corrobora com o preconceito linguístico. Nesse sentido, os autores cometem uma falha: colocam uma charge na qual aparece uma criança, vendendo algum produto em um isopor para um homem, na praia. Eles utilizam expressões como “parada”, “mano”, “tá me tirando, mané?”, “faz a pista” e “a chapa vai esquentar”. Isto se configura como um erro pelo fato de associar expressões que já são estigmatizadas a pessoas de determinadas classes sociais mais baixas. Ao fazer isso, parece que apenas essas classes sociais utilizam essas variantes, excluindo suas ocorrências na fala das classes altas. O uso do “tá”, por exemplo, é um fenômeno recorrente na norma-culta e até na linguagem escrita.

Os autores apresentam ainda um tópico intitulado “jargão”, que mostra alguns termos como “cefaleia” ou a frase “a alta na Bolsa de Valores aqueceu o mercado e facilitou a oferta de crédito”, como sendo gírias ou expressões típicas de profissões favorecidas – médicos, economistas, advogados. É interessante que se analise o que “implicitamente” fazem os autores: expressões mais estigmatizadas aparecem na fala de pessoas de classes inferiores, enquanto expressões mais formais aparecem como variantes na fala de pessoas de classes mais abastadas. Eles parecem querer dizer que as variantes “informais” só aparecem na fala popular, e na fala culta não acontece variação, o que conduz o leitor ao erro.

Se o livro didático deixa implícito que os falantes da norma culta não apresentam variação na língua, ele acaba por cometer outro equívoco: igualar norma culta e norma-padrão. Logo no início do texto, informa que “a norma culta, ou norma-padrão, é a variante linguística ensinada na escola e requer obediência às regras da gramática normativa” (p. 11). E, como já visto, norma culta e norma padrão são coisas totalmente diferentes. A norma padrão é “o conjunto de regras padronizadas, descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de escritores consagrados” (BAGNO, 2007, p. 130), um modelo idealizado da língua, não uma variante, como trata o livro didático. Já a norma culta se configura como “as variedades linguísticas reais, empiricamente observáveis, autênticas, que caracterizam a fala e a escrita dos cidadãos urbanos, letrados e socioeconomicamente privilegiados” (BAGNO, 2007, p. 130).

Quando se trata norma culta e padrão como a mesma coisa, se comete o erro de dizer que os falantes de norma culta (aqueles privilegiados, letrados etc.) utilizam a língua “corretamente” e não cometem variações, o que não é verdade. É preciso deixar claro que o português padrão não é utilizado por ninguém, nunca, e que a modalidade culta possui sim variações (como o uso de pronomes pessoais do caso reto como objeto direto, por exemplo), no entanto, quem as utiliza são falantes não estigmatizados. Faraco (2011), ao discutir sobre o conceito de norma, nos alerta que a discussão é mais complexa do que parece, visto que nesse fenômeno – a norma – estão imbrincados elementos de ordem histórica, social, cultural, política e, acima de tudo, elementos do imaginário social.

Bagno (2007) diz que praticamente todos os livros didáticos apresentam a ideia de que a língua portuguesa é subdividida em duas, a variedade padrão ou culta e a variedade popular (exatamente o que faz o livro aqui analisado), todavia, “o português são três: uma norma-padrão, que não é a língua de ninguém; um conjunto de variedades estigmatizadas e um conjunto de variedades prestigiadas” (BAGNO, 2007, p. 131).

Além de não apresentar uma série maior e mais diversificada de variantes, o livro didático não se aprofunda no tratamento às variações, só recorre às divergências lexicais e vocabulares – algo também muito comum na maioria dos livros didáticos. Entretanto, quando se fala de variação não se pode esquecer as variantes morfossintáticas e sua história de ocorrência na língua. Cada grupo social, a depender de vários motivos, usa os recursos gramaticais de formas diferentes. Por exemplo, a norma padrão prescreve o uso do pronome “vós” para a segunda pessoa do plural, e os verbos devem carregar as desinências típicas dessa pessoa verbal (ex.: vós falais). No entanto, ninguém, nem os falantes de norma culta, utilizam o pronome “vós”, já que nos anos de formação do Brasil houve a entrada da forma de tratamento “você/vocês” no quadro pronominal do português.

A norma culta, ou as variedades mais prestigiadas, utilizam, no lugar do pronome “vós” a forma de tratamento “vocês”, com as formas verbais de terceira pessoa do plural (ex.: vocês vão), já as variedades menos prestigiadas utilizam bastante o “vocês” com formas verbais de terceira pessoa do singular (ex.: vocês vai) ou o “a gente” com formas de primeira pessoa do plural (ex.: a gente vamos). Todas essas ocorrências configuram o chamado “paradigma misto” proposto por Lopes (2008). Esse paradigma configura a correlação de alguns pronomes com formas verbais que não são as suas correspondentes segundo a norma-padrão.

Esse paradigma é presente hoje na fala de todas as camadas sociais e aconteceu por conta da entrada das formas de tratamento “você” e “a gente” no sistema pronominal, assim como também foi influência do contato entre línguas que houve no Brasil.

Mas se esse fenômeno é algo tão comum na língua portuguesa, por que ele não é apresentado nos livros didáticos? Essas variações, mesmo recorrentes, não concordam com as prescrições normativas, e são elas que regem os livros didáticos de língua portuguesa. Os livros não apresentam a língua real aos alunos, mostram a língua padrão, aquela mesma que ninguém usa, e se esquecem de apresentar os fenômenos reais da língua.

Não apresentar as realidades morfossintáticas (não só o paradigma pronominal, mas também outros fatos, como o desaparecimento de alguns tempos verbais) amplia um problema recorrente no ensino de língua materna no Brasil: o que é ensinado nas escolas é uma língua totalmente abstrata, cheia de normas e regras absurdas e não vistas no cotidiano dos alunos. Estes se veem numa situação complicada, já que estudam uma língua que não utilizam e acabam por se desinteressar do estudo do português.

A variação é tratada ainda como algo que ocorre apenas na modalidade falada da língua. Porém, é sabido que a variação não se limita à língua falada e também tem sido frequente nas modalidades escritas, principalmente depois do fenômeno da internet. Todavia, Bagno (2007) fala do surgimento da “ideia falsa de que a fala e a escrita são absolutamente diferentes e que, para piorar, a fala não tem lógica nem gramática, é o lugar do erro, enquanto a escrita é lógica, organizada, homogênea, etc.” (p. 136). Essa afirmação implica dizer que a escrita corresponde – ou deve sempre corresponder – à modalidade padrão da língua. A variação não é aceita quando se escreve. Já na modalidade falada, é como se cada usuário fizesse dela o que quer, como se fosse uma grande bagunça.

Os livros didáticos perpetuam essa ideia quando dizem, por exemplo que “o emprego da língua não apresenta rigidez” ou que a variante ensinada na escola “requer obediência às regras da gramática normativa”, como se a língua culta ensinada na escola e usada na escrita não aceitasse variação nunca. Essas afirmações foram retiradas do livro didático, que não aborda as variações na modalidade escrita. Já que elas não são citadas, pode-se intuir que são compreendidas por muitos autores falantes de norma culta como fenômenos incorretos.

A presença das variações numa dada língua é totalmente comum, já que cada sistema linguístico muda ao passar do tempo, tal qual os seus falantes. Cada variação representa uma possível mudança na língua. Essas mudanças levam muito tempo para acontecer efetivamente. Todo aspecto que muda, muda lenta e gradualmente. Primeiro começa a ocorrer a variação; depois ela é aceita por todas as classes e, principalmente, pelas mais favorecidas; as variantes convivem por um tempo e, talvez, o uso de uma das variantes suplante a outra. É o que aconteceu com o pronome “vós”, já citado aqui. Seu uso foi suplantado pelo uso da forma de tratamento “vocês”.

Não obstante, a maioria dos livros didáticos não aborda fenômeno da mudança linguística, como se as variantes surgissem de uma hora para outra, sem regras ou nenhum tipo de organização. O máximo que os livros didáticos fazem, às vezes, é comparar algumas frases ou expressões não mais utilizadas, apresentando apenas a mudança lexical.

O tópico “Arcaísmo” do livro didático apresentado aqui se dedica exatamente a apresentar expressões ou construções arcaicas, que deixaram de ser usadas atualmente ou aparecem restritamente na fala dos mais idosos. São citadas como exemplo expressões como “retrato”, “festinar” e “vossa mercê”. Mas também não explica o processo histórico que ocasionou estas mudanças, tampouco cita a ocorrência das mudanças mais profundas (gramaticais).

Outro erro clássico dos livros didáticos é apresentar, ainda, a variação linguística apenas para ressaltar a importância da norma padrão. O livro didático para o qual esse trabalho se dedicou ressalta, no tópico “níveis de linguagem”, a questão do contexto situacional, ou seja, utiliza-se a língua de formas diferentes a depender das situações. Os autores tentaram frisar que “o que importa é a adequação do nível empregado à situação em que se produz o ato de fala”, libertando-se assim de cometer um tratamento inadequado.

Apesar de não apresentar com excelência a noção de variação linguística, a obra não a trata com um preconceito explícito, mostrando que a variação ocorre comumente na língua, mas também que é necessário o conhecimento da norma culta como um meio de “valorização social” (p. 14).

Finalizando, apesar de dedicar várias páginas e tópicos à variação linguística, fala muito vagamente sobre ela, deixando várias lacunas e incoerências. Logo, é quase óbvio que no restante do livro seja silenciada toda e qualquer variação linguística. Felizmente, porém, os autores não

cometeram – neste livro – o erro de colocar atividades para que os alunos corrigissem as variantes, colocando a forma correta de se falar cada coisa.

Contudo, os capítulos consecutivos do livro seguem apresentando as noções gramaticais e frisando a sua importância de um modo conservador, assim como nos livros das séries seguintes (sétimo e oitavo anos), que trazem textos de falares distintos e pedem para que os alunos corrijam as expressões, esquecendo-se de tudo o que foi falado sobre o fenômeno variacionista.

3. *E o que se propõe para o ensino?*

Ao afirmar a necessidade de tratamento da variação linguística nos livros didáticos, não se pretende dizer que a escola deva furtrar-se de dar a conhecer ao aluno a variedade padrão da língua. Reconhece-se que é papel da escola ocupar-se preferencialmente do ensino da chamada norma oficial e, então, garantir ao indivíduo o conhecimento das variantes socialmente prestigiadas é algo relevante, pois a norma padrão é um instrumento de poder. E numa sociedade tão desigual como a brasileira, cada vez mais se faz necessário dar ao aluno formas de se colocar socialmente, por isso, o que ensinar e como ensinar é uma decisão política com implicações para toda a sociedade, conforme assinalam Naro e Scherre (2006), uma vez que

Em toda e qualquer sociedade socialmente estratificada, o conhecimento do padrão ou o conhecimento de variedades de prestígio é, de fato, uma ferramenta de afirmação, enquanto o uso de formas não-padrão ou de formas sem prestígio pode conduzir à dominação e exploração econômica. Enquanto esta ampla situação não mudar, negligenciar as formas padrão ou as formas de prestígio na educação é quase equivalente a negligenciar os próprios falantes das variedades sem prestígio, no sentido de dificultar a sua inserção no processo produtivo. (NARO; SCHERRE, 2006, p. 236-7)

Considera-se importante dar consciência ao cidadão da existência das variedades socialmente prestigiadas para que possa ter acesso a elas como forma de não ser excluído. É igualmente importante garantir-lhe o acesso a essa modalidade sem que se alimente a falsa ideia de sua incompetência linguística. Vale dizer ainda que, no ensino de língua, é preciso considerar as especificidades de cada modalidade, reservando-lhe o direito à legitimidade.

As atividades propostas nas salas de aula devem incentivar a reflexão sobre os fatos linguísticos e não apenas propagar os conceitos de

‘certo’ e ‘errado’, como frequentemente acontece. O ensino de língua portuguesa deve objetivar a formação do estudante para que ele consiga produzir e decodificar textos, orais e escritos, em modalidades formais, levando em conta o funcionamento real da língua. Para isso, é preciso “reconhecer a existência das formas alternantes – padrão e não padrão – e, sobretudo, seus contextos de uso, sem, contudo, desprezar o ensino da norma oficial. Esta, o indivíduo aprende como uma segunda língua” (NARO; SCHERRE, 2006, p. 30), considerando que, ao adentrar os muros da escola, já domina a gramática de sua língua materna.

O ideal seria se a escola buscasse auxílio de dialetólogos e sociolinguistas, para descrever as normas cultas locais e fornecer generalizações descritivas a partir das pesquisas, abandonando a velha postura tradicionalista de categorizar a língua em certo e errado. Como informa Afrânio Gonçalves Barbosa (2007, p. 46), “dos estudos científicos virá a matéria-prima para a reflexão que o leva a entender não só a dinâmica da mudança linguística, mas a mudança na própria norma padrão”. É preciso considerar que alguma mudança já ocorreu nesse cenário, mas muito ainda precisa mudar, para que não haja mais explicações generalistas e para que os livros didáticos de português tenham, em suas páginas, o tratamento adequado à múltipla realidade sociolinguística brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAIS, Belarmina Monteiro; RIBEIRO, Volney da Silva. *Língua portuguesa*, 6º ano do ensino fundamental. Recife: Formando Cidadãos, 2012.

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

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues. *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, Xoán Carlo; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da*

norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Por uma pedagogia da variação linguística*. 2004. Disponível em: <https://variacaolinguitica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_um_a_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf>. Acesso em: 28-09-2017.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LOPES, Celia Regina dos Santos. Retratos da variação entre “você” e “tu” no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. 1. ed. Niterói: Eduff, 2008, vol. 2, p. 55-71.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500 – 2000). In: *D.E.L.T.A.*, vol. 17, n. 1, 2001.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta. Variação linguística, expressividade e tradição gramatical. In: GORSKI, Edair; COELHO, Izeite Lehmkuhl. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 235-245

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *Revista Linguagem*, 11. ed. nov/dez, 2009. Disponível em: <www.letras.ufscar.br/linguasagem>. Acesso em: 10-09-2013.

**POSICIONAMENTOS SOCIAIS E CRIATIVIDADE NO
ENSINO DE MORFOLOGIA¹⁹**

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

vitorvivas@yahoo.com.br

Felipe da Silva Vital (UFRJ)

felipe.vital02@hotmail.com

Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)

wallacebcarvalho@gmail.com

Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

carlexandre@bol.com.br

Tiago Vieira de Souza (UFRJ)

tiagovsouza96@gmail.com

Daniel Araujo Conceição (IFRJ)

araujo.danielconceicao@gmail.com

RESUMO

Abordamos, neste artigo, expectativas e propostas do atual projeto de pesquisa coordenado pelo professor Vítor Vivas. Expomos caminhos para a integração entre morfologia e ensino. Pretendemos, na pesquisa, preencher lacunas de articulação entre morfossintaxe e texto. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é proposta e pensada a articulação entre gramática e texto. Investigamos o posicionamento social/político/ideológico das classes de palavras e de quaisquer outros expedientes morfológicos a serviço dessa função (afixos, processos de formação de palavras etc.). Exploramos um campo de pesquisa que relaciona a morfologia a posicionamentos e identidades sociais (GONÇALVES, 2005, 2011). Gonçalves (2005; 2011) apresenta os conceitos de função expressiva e de função indexical. Com a primeira, o falante é capaz de apresentar seu juízo de valor (positivo ou negativo) com relação a um referente ou a uma situação e, com a segunda, o falante se identifica como parte de um grupo. No uso atual da língua, o posicionamento social ou a identificação como parte de uma classe é bem recorrente e gera também novos dados na língua. A partir desses conceitos de função expressiva e de função indexical, exploramos uma área de posicionamento social/político/ideológico através da morfologia. Também pretendemos, na pesquisa, estudar a criatividade do falante no âmbito do uso de classes e de processos de formação de palavras.

Palavras-chave: Identidades sociais. Ensino de morfologia. Função expressiva e indexical

¹⁹ Agradecemos ao IFRJ e ao CNPQ pelo apoio.

1. Introdução

Neste artigo, abordamos o que pretendemos estudar no projeto de pesquisa do IFRJ “Classes de palavras, posicionamentos sociais e criatividade: a morfologia faz sentido” no âmbito do grupo *Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português*. No Ensino Médio, muitas vezes, há desinteresse dos alunos pelo estudo de morfologia. Isso se deve ao fato de que aquilo que é descrito em compêndios gramaticais e livros didáticos não é conectado, muitas vezes, à realidade do aluno e não é relacionado ao texto. Desse modo, o ensino que se pauta nessa descrição dos livros acaba descontextualizado e pouco interessante. É necessário que os exemplos discutidos em sala sejam reflexo de uma morfologia que os alunos conheçam no dia a dia; além disso, quaisquer áreas desse componente gramatical devem ser analisadas dentro de textos. Processos de formação de palavras, afixos, classes devem ser analisados sob a ótica do seu papel fundamental à produção de sentido em diversos textos. Nos projetos anteriores, sempre articulamos a interface entre morfologia-texto. Dentre os fenômenos já investigados, estão presentes: a relação entre tempos verbais e estratégias de argumentação, narração e descrição; o uso de determinados afixos em mecanismos de retomada textual, o uso de processos de formação de palavras não só na retomada de elementos como também na explicitação de novos referentes no texto e no mundo etc.

2. Proposta de trabalho

Pretendemos estudar novas possibilidades de ensino de morfossintaxe, investigar a criatividade e o posicionamento político/social/ideológico no mundo através da morfologia. Quanto ao ensino de morfossintaxe, há um caminho frutífero para ser descoberto na interface entre uso de classes de palavras e produção/leitura de textos. Existem padrões de interface morfologia-texto que precisam ser investigados e apresentados no ensino. Há classes de palavras que ocorrem mais em alguns gêneros textuais que em outros; é fundamental fazer essa investigação e utilizá-la de maneira proveitosa e eficiente ao ensino. Além disso, será necessário na pesquisa levantar outras questões como: 1) a importância de abordar classes de palavras no Ensino Médio, 2) em que critérios se pautar para definir as classes, 3) como articular o ensino de classes aos conhecimentos tratados como relevantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); 4) a função/produção de sentido

de classes de palavras nos diversos textos.

Na pesquisa, elucidaremos possibilidades existentes de relacionar morfossintaxe e texto, evidenciando a importância do uso de determinadas classes tanto para estratégias de leitura como para a criação de sentido dentro dos textos. Investigaremos que classes ocorrem em diferentes gêneros textuais, demonstrando as causas/motivações para esses usos. Além disso, associaremos o uso de certas estratégias morfológicas a posicionamentos sociais/políticos/ideológicos e investigaremos a criatividade no uso da morfologia.

3. Aporte teórico

Nos projetos anteriores, em 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018, nosso grupo de pesquisa se dedicou à discussão dos problemas no ensino de morfologia e produziu material que aplicou algumas descobertas da academia ao ensino, possibilitando, assim, propostas mais pautadas no uso efetivo da língua, no significado e no texto. Essas propostas foram aplicadas em turmas de segundo período do IFRJ e levaram a um interesse muito grande dos alunos, que tiveram uma resposta muito positiva à abordagem científica da língua. A abordagem nos projetos anteriores era a palavra – derivação, composição, processos marginais.

Nosso enfoque, no projeto atual, é num conteúdo de terceiro período do IFRJ, as classes de palavras. Estudamos a morfossintaxe do português. Em vez de estudarmos a análise da sua estrutura interna, focalizamos a função de uma palavra em relação a outras ao seu redor. Há profissionais da área e teóricos que acreditam que esse conteúdo deve ser desconsiderado das aulas de português pela sua especificidade; outros defendem que tal matéria deve ser abordada, mas flexibilizada. Pretendemos discutir a relevância desse conteúdo e o modo como deve ser ensinado. Para isso, faremos um levantamento de gramáticas tradicionais e livros didáticos a fim de verificar como é o tratamento desse tópico geralmente.

Nos livros didáticos e gramáticas tradicionais, é comum a classificação das palavras de forma descriteriosa. Assim, costuma-se classificar os substantivos pelo critério semântico: (termo que designa ser ou “termo que nomeia); já os advérbios são definidos pelo critério formal (termo invariável) e, às vezes, semântico (atribui circunstância). Os pronomes são apresentados, às vezes, sem critérios; aborda-se uma lista exaustiva

com diversas nomenclaturas e exemplos. Pretendemos aplicar questões de classes de palavras vistas nas pesquisas de linguística (CÂMARA JR., 1970; PINILLA, 2011) a uma abordagem do Ensino Médio. Uma outra questão que precisa ser explorada no ensino desse tópico é a apresentação das classes dentro de textos, atentando às suas diversas produções de sentido. Verificaremos se os livros didáticos e gramáticas apresentam esse conteúdo com base no contexto e no cotexto; posteriormente, partindo de uma análise crítica, apresentaremos outras estratégias de ensino.

Discutiremos a importância desse conteúdo a partir de um estudo dos PCN e dos DCN de língua portuguesa. Pretendemos utilizar aporte teórico das áreas do ensino e do texto para abordar tópicos de morfossintaxe, focalizando a importância e a produção de sentido de cada estratégia morfológica. Propomos uma abordagem científica, criteriosa de classes no Ensino Médio, pautando-se no uso e na análise de classes em diversos textos.

Temos como objetivo elaborar um material que seja relevante também para a academia, propondo trabalhos acadêmicos e estratégias de ensino que articulem seções da morfossintaxe a questões de produção de sentido e interpretação no texto. Com relação aos textos de ensino, pautamo-nos em autores como Franchi (2006); Basso & Oliveira (2012); Vieira (2017). Já com relação às teorias do texto, utilizamos a abordagem de Koch (2003; 2008); Santos (2015); Cavalcante & Santos (2012).

Tanto Franchi (2006) como Basso & Oliveira (2012) evidenciam a importância de considerar o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre língua e gramática. Demonstram a importância de fazê-lo ao observar os diferentes efeitos de sentido que as expressões podem apresentar, apontam para a necessidade de abrir espaço para a criatividade no ensino de língua. Segundo Basso & Oliveira (2012), muitas vezes, no ensino não só de português, mas de diversas disciplinas, aborda-se, nas aulas, apenas a memorização de conceitos; não se ensina ciência. É fundamental ensinar tópicos de gramática de maneira científica. Aplicando essas ideias sobre ensino ao nosso projeto, consideramos que a morfologia não deve ser algo que assuste os alunos; pelo contrário, é necessário que eles percebam a sua função e consigam “manipular” a morfologia visando à produção de sentidos. Nas teorias do texto, optamos por autores que abordam a referência. Há um caminho frutífero para ser trilhado no estudo de classes de palavras e referência, tanto na retomada de elementos como na criação de novos referentes “objetos-de-discurso”.

4. Breve análise

Pretendemos 1) abordar não só a utilização de classes de palavras na retomada de elementos e na criação de novos referentes, como também 2) analisar a possibilidade de expor juízo de valor (positivo e negativo) através dessas classes; 3) evidenciar estratégias de identificação de alguém como pertencente a um grupo social através de um expediente morfossintático; 4) relacionar usos de classes em determinados gêneros e tipos textuais; 5) verificar diversas possibilidades de significado de classes/palavras no texto e associá-las a habilidades cognitivas como metáfora e metonímia etc. Todas essas possibilidades de relacionar morfologia e texto precisam ser abordadas e investigadas plenamente.

O estudo de posicionamento social/político/ideológico não será restrito às classes; quaisquer expedientes morfológicos a serviço dessa função serão analisados (afixos, processos de formação de palavras, classes). Objetivamos explorar um campo de pesquisa que associe a morfologia a posicionamentos e identidades sociais (GONÇALVES, 2005, 2011). Gonçalves (2005; 2011) apresenta os conceitos de função expressiva e de função indexical. Com a primeira, o falante é capaz de apresentar seu juízo de valor (positivo ou negativo) com relação a um referente ou a uma situação, exemplo: “bobão”, “vidinha”, “maneirão”. Já com a segunda, o falante se identifica como parte de um grupo: há falantes gays que se autoidentificam como *gay* a partir de algumas escolhas lexicais: usar -ésimo ou -érrimo em vários momentos do discurso: “chiquérrimo”, “chiquéssimo”, “chiquerérrimo” (ou mesmo “chiquererérrimo”); há falantes héteros que usam muito aumentativo e se marcam como héteros a partir disso: “jogão” (ou “jogaço”), “timão” (ou “timaço”), “mortão” (“mortaçó”).

Defendemos a hipótese de que, no uso atual da língua, esse posicionamento social ou identificação como parte de uma classe é bem recorrente e gera também novos dados na língua; dentre outros exemplos que indicam posicionamento do falante, podemos citar: “bolsomito”, “bolsominion”, “esquerda-caviar”, “direita-mortadela”, “heterotop” etc. Pretendemos, a partir desses conceitos de função expressiva e de função indexical, explorar uma área de posicionamento social/político/ideológico através da morfologia. Temos o objetivo de verificar, além desses dois conceitos, a possibilidade de o falante, através de um mecanismo morfológico, apoiar uma causa mesmo sem se identificar. Também a partir dessa análise, pretendemos dar conta da criatividade do falante através da morfologia na produção de novos dados.

5. *Objetivo(s)*

5.1. *Objetivo geral do trabalho*

Pretendemos discutir relações possíveis entre morfologia e texto nos âmbitos das classes de palavras e na abordagem do posicionamento social/político ideológico. Há o objetivo de propor estratégias/métodos que efetivem uma integração entre a morfossintaxe e produção de sentido. Dentre os aspectos subjacentes a esse objetivo central, podemos citar: identificar os gêneros textuais em que determinadas estratégias de posicionamento do locutor ocorrem e associar o uso de certas estratégias morfológicas a determinados textos; investigar estratégias morfológicas com as quais o falante consegue se identificar como pertencente a um grupo; verificar a importância do uso de classes de palavras na retomada de elementos no texto e na produção de novos referentes textuais; criar um corpus de texto para análise morfossintática e para a abordagem de posicionamento (função expressiva) e identificação como parte de um grupo (função indexical); levantar a relação entre gramática (morfossintaxe) e texto nos PCN e nas DCN, entre outros.

5.2. *Objetivos Específicos*

- a) Levantar as classes de palavras a serem analisadas na correlação com o texto;
- b) Selecionar tipos e gêneros textuais o estudo da morfossintaxe e do posicionamento político/social/ideológico;
- c) Relacionar estratégias morfossintáticas a gêneros e tipos textuais;
- d) Apontar a produção de sentido e as funções textuais de determinadas classes de palavras no nível macro e microtextual;
- e) Estudar a relação entre morfossintaxe e texto nos PCN e nas DCN;
- f) Comparar as DCN e os PCN com relação ao ensino de gramática;
- g) Investigar estratégias de função indexical e de função expressiva no português;

- h) Pesquisar a criação de novas palavras na língua (fófneio; falsiane) e evidenciar a relação destas com o posicionamento;
- i) Associar classes morfológicas a gêneros e tipos textuais;
- j) Apontar a produção de sentido e a função textual das classes de palavras nos níveis micro e macrotextual;
- l) Refletir criticamente sobre a abordagem de classe nos compêndios gramaticais e livros didáticos.
- m) Expor novas estratégias de ensino de classes e criar um campo possível de pesquisa na relação entre posicionamento social/político/ideológico e a morfologia;
- n) Apresentar trabalhos em Congressos e Seminários;
- o) Produzir artigos em anais de Congressos ou revistas específicas da área ou capítulos de livros.

6. Metodologia

Inicialmente, analisaremos os problemas na abordagem de classes de palavras nos gramáticas e livros didáticos; quanto ao posicionamento social / político / ideológico, verificaremos se as funções expressivas e as funções indexicais são de alguma forma abordadas nesses compêndios ao tratar gramática. Ao mesmo tempo, com os professores pesquisadores envolvidos e os orientandos, estudaremos as obras de linguística sobre os dois tópicos. Após chegarmos a conclusões sobre aquilo que precisa ser melhorado no ensino com relação ao ensino de classes e de posicionamento, passaremos a refletir sobre uma maneira de ensinar esses tópicos de modo coerente com as pesquisas e com o uso. O enfoque será, então, na escolha de gêneros/tipos textuais para abordar esses tópicos de modo efetivo e atrativo aos alunos do Ensino Médio. Além disso, decidiremos sobre que classes abordar em morfossintaxe e que expedientes morfológicos serão utilizados na investigação sobre o posicionamento do falante.

Estudaremos aportes teóricos de ensino e de texto, a fim de selecionar as melhores estratégias para evidenciar relações entre texto e morfologia antes de elaborarmos atividades e propostas; os estudos desses materiais servirão à nossa produção acadêmica bibliográfica associando as pesquisas em morfologia a preceitos de texto e de ensino. Com relação

ao aporte de texto, utilizaremos fundamentalmente materiais de referência. Quanto às propostas de ensino, serão selecionadas para a leitura aquelas que consideram a gramática sempre em construção e que entendem o aluno como aquele que deve sempre refletir ativamente sobre a língua.

Como há duas subáreas para serem observadas, pretendemos atribuir cada aspecto a ser olhado no trabalho a um aluno envolvido. Desse modo, o aluno, da graduação, deve centrar-se mais especificamente nas classes de palavras; já o aluno do Ensino Médio ficará responsável pelo tópico posicionamento social/político e ideológico. Pretendemos correlacionar essas duas áreas posteriormente; no entanto, a divisão auxiliará na coleta de dados, revisão crítica e elaboração de um material teórico.

Haverá, além dos dois bolsistas, outros alunos colaboradores neste projeto. É importante ressaltar que todas as áreas da pesquisa serão observadas sob o viés da produção de sentido e da interpretação. Nosso material produzido sempre terá como meta entender a morfologia no uso e servindo à produção de sentido nos mais variados textos. Nossas reuniões poderão ser feitas no IFRJ (Campus Rio de Janeiro) e na UFRJ (Faculdade de Letras). Há, por enquanto, três alunos da UFRJ envolvidos no grupo de pesquisa: Felipe da Silva Vital; Wallace Bezerra de Carvalho e Tiago Vieira de Souza e um do IFRJ: Daniel Vieira de Souza.

Quando a pesquisa de cada aluno estiver bem fundamentada, discutiremos, em conjunto, a conexão entre gramática e texto nos PCN e nas DCN. Pretendemos, então, além de fazer uma leitura crítica dos dois materiais, pensar em maneiras de efetivar as relações descritas e até pensar em discutir novas possibilidades e aplicações que não se encontram nas DCN e nos PCN. Há também o objetivo de fazer uma análise crítica dos PCN e das DCN de língua portuguesa e contemplar, através das nossas pesquisas, propostas condizentes com a nossa visão crítica.

Após todo esse percurso, elaboraremos exercícios e atividades, aplicando-as nas turmas de morfologia (segundo e terceiro período) do IFRJ. Existe o objetivo tornar essa metodologia e nossas atividades materiais bibliográficos, a fim de que quaisquer professores da área possam ter acesso à nossa experiência na pesquisa e a novas possibilidades de estratégias de ensino. A aplicação ao ensino e a produção de materiais (artigos acadêmicos ou capítulos) servirão para mensurar a validade das estratégias sugeridas.

7. *Palavras finais*

No artigo, apresentamos a nossa proposta de trabalho no atual projeto de pesquisa coordenado pelo professor Vítor Vivas. Nesse sentido, há muito mais a exposição de caminhos para a integração entre morfologia e ensino do que um trabalho pronto. Como foi apresentado neste artigo, pretendemos, na pesquisa, preencher lacunas de articulação entre morfossintaxe e texto. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é proposta e pensada a articulação entre gramática e texto. No entanto, muitas vezes, na prática docente, no Ensino Médio, opta-se, muitas vezes, ou por um ensino de gramática descontextualizado ou por abordar só questões de produção e leitura de texto sem se considerar a função dos elementos gramaticais na produção de sentido. Investigaremos a importância da morfologia nas DCN e nos PCN através de uma visão crítica.

Nosso projeto visa a apresentar estratégias de ensino que exponham as classes de palavras através de uma abordagem científica. Apresentamos possibilidades de articular o conhecimento de classes de palavras desenvolvido em linguística à abordagem no Ensino Médio. Todas essas atividades de ensino propostas objetivam articular morfologia e texto. Depois do surgimento das DCN, voltou à tona a importância de se ensinar gramática e realizar a articulação com o contexto. Verificamos que muitas gramáticas e livros didáticos apresentam o texto como pretexto. Torna-se fundamental propor uma abordagem morfossintática que efetivamente apresente a produção de sentido e a função textual das classes.

Através do material bibliográfico produzido e das apresentações em eventos, possibilitaremos o acesso ao material por docentes de outras instituições de ensino. Na produção científica, pretendemos evidenciar críticas às produções bibliográficas da área e evidenciar novas estratégias de ensino possíveis. No segundo semestre do projeto, pretendemos aplicar algumas dessas atividades em turmas do IFRJ a fim de medir a relevância das nossas escolhas na pesquisa e acertar os passos em busca de uma proposta contextualizada das classes e do posicionamento social. Objetivamos, com essas etapas da pesquisa, atingir uma relevância nos âmbitos da pesquisa e do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. FEYNMAN. A Linguística e a Curiosidade, Revisitado. In: *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SANTOS, Leonor Werneck dos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 12, n. 3, p. 657-681, 2012.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio. *Flexão e Derivação em Português*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

_____. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção de objetos-de-discurso. In: *Revista Latinoamericana de Estudios del discurso*, p. 7-27, 2003.

_____. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. In: *Revista Investigações*, v. 21, n. 2, 2008.

_____; TRAVAGLIA, L. C.; ELIAS, V. M. Linguística textual e PCNs de língua portuguesa. In: *Associação Brasileira de Linguistas*. Brasília, DF.[sn] (2004).

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. v. 20. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PINILLA, M. A. Classes de palavras. In: VIEIRA, S.R.; BRANDÃO, S.F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 169-84

SANTOS, Leonor Werneck. ReVEL na Escola: Referenciação. In: *ReVEL*, v. 13, n. 25, 2015.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Gramática, variação & ensino: propostas e diagnose*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2017.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Eliana Costa Bessa (UEMS)

eliana-bessa@hotmail.com

Maria Leda Pinto (UEMS)

marialedapinto25@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão baseada em apontamentos de vários autores sobre como o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta dificuldades com o ensino de produção textual no âmbito escolar. Nesse sentido, considerando que a sociedade tem ampliado a interação verbal e o acesso a informações por meio dos recursos midiáticos e o governo por sua vez, tem desenvolvido vários programas oficiais de avaliações e fortalecimento da educação formal básica e superior. No entanto, observa-se por meio dos resultados das avaliações oficiais que os estudantes têm demonstrado muitas dificuldades em operacionalizar a palavra escrita. Nessa perspectiva, questiona-se: quais práticas de produções textuais os alunos têm sido submetidos na escola? Como despertar o prazer da autoria de textos nos estudantes? Esta pesquisa não tem a pretensão de desenvolver receitas, pois quando se trata de ensino-aprendizagem de língua portuguesa não há receitas, principalmente para a produção textual que é uma atividade da imaginação, da observação, do esforço e da pesquisa. Efetivamente sem receita, porque receita implica em usar informações prontas e a proposta deste estudo é discutir sobre como pesquisadores professores e alunos podem redefinir práticas cotidianamente para serem autores capazes de inventar e reinventar no uso da escrita.

Palavras-chave: Leitura. Gênero discursivo. Produção textual.

1. Introdução

Quando se trata do ensino de linguagem, espera-se que os alunos ao finalizarem o ensino básico, sejam capazes de interpretar e produzir textos coerentes de forma autônoma, interagindo com as várias situações sociais. Contudo, conforme mostram os dados do site *QEdu*, a escola está com sérias dificuldades em preparar os alunos para o uso eficiente da língua, dessa forma tem se notado estudantes em anos finais do ensino fundamental com extrema dificuldade de interpretação e produção textual. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Os dados apontam que nas últimas décadas houve uma ampliação de acesso universal da população ao ensino fundamental em comparação com décadas anteriores, mas ainda persiste

tem problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras e um baixo desempenho em leitura e escrita, demonstrados pelos discentes da educação básica que têm participado das diversas avaliações externas.

Em atenção a essas evidências de fracasso escolar, autores como: Marcuschi (2008), Antunes (2003), Passarelli (2012), Geraldi (1991) entre outros, respaldados pelos PCN (1997, 1998), apontam para importantes reflexões sobre essas dificuldades do ensino e sugerem possíveis caminhos acerca do conhecimento e da prática da escrita no contexto escolar.

2. A produção textual

A comunicação nas redes midiáticas tem crescido nos últimos anos assim como os gêneros que circulam socialmente. Dessa forma, os alunos passam muitas horas do dia escrevendo, ou melhor, teclando por meio de torpedos, redes sociais, blogues pessoais, chats entre outros meios que se desenvolvem a partir de uma representação de produção textual. Essas novas tecnologias possibilitam o aparecimento de novos gêneros que devem ser objeto de estudo na escola, por isso, Marcuschi (2008, p 198), pergunta “se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um email e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola continuar ensinando como se escreve carta?”. Nesta perspectiva, as propostas de leituras e produção textual escolar precisam contemplar também os gêneros que circulam no cotidiano dos alunos.

A resposta para a pergunta de Marcuschi segue nas palavras de Antunes (2003, p. 47) de que o “professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Nessa lógica, é necessário definir o que, para que e para quem escrever antes de iniciar o processo de escrita.

No cotidiano está confirmado o crescimento do uso da escrita na comunicação via internet, mas em se tratando do ensino de língua portuguesa, no Brasil, as avaliações oficiais apontam para um baixo desempenho linguístico no que se refere à escrita. Ainda que a maioria dos professores tenha buscado melhorar sua prática, estes esforços têm sido insuficientes para resolver os problemas envolvendo a produção textual.

Há um conjunto de variáveis que contribuem para este quadro

educacional brasileiro em relação a produção textual sem generalizações, pois há alguns casos excepcionais, entretanto a maioria das escolas públicas tem problemas com a estrutura física e falta de materiais; os pais são ausentes na educação dos filhos; muitos alunos sem condições básicas de saúde e alimentação para ter um desenvolvimento adequado e currículos inadequados às necessidades sociais dos alunos, conforme destaca Passarelli (2012)

Neste sentido, estas análises apontam que os problemas educacionais brasileiros, são mais de falta de política educacionais do que de técnico-pedagógico. Ainda assim, essa pesquisa se atentou às questões ligadas à prática de produção textual escolar, tendo em vista o que propõe Irandé Antunes:

(...) alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudos da língua. (ANTUNES, 2003, p. 44)

Os apontamentos de Antunes, reforçam a importância do texto como unidade linguística prioritária no ensino da língua portuguesa. Essa fala enfática destaca o texto como um espaço para o indivíduo observar, refletir e levantar hipóteses no processo de ensino aprendizagem.

Outro autor que também defende uma pedagogia voltada para o texto é Geraldi (1991),

centrar o ensino na produção de texto é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1991 p. 165)

Quem escreve leva em conta para quem, para quê, onde e quando está escrevendo e também em que situação seu texto será lido. É particularmente importante, para o autor de um texto escrito, prever quem será seu leitor – o que ele sabe e o que deixa de saber, o que espera encontrar naquele texto, com que disposição entra neste jogo comunicativo. Em função das respostas que imagina para estas questões, é que o autor decide (e em geral, não conscientemente) sobre o que e como vai escrever, selecionando suas opções, no intuito de melhor concretizar seus objetivos e produzir no leitor os efeitos desejados. (COSTA VAL, 2009, p. 94)

Para a referida autora a produção textual é uma prática extremamente relevante no ensino da língua, por concretizar os discursos linguísticos, por possibilitar a aprendizagem da escrita e a interpretação da leitura

ra. É no contato com o papel que o pensamento humano se materializa e a língua se efetiva. A palavra escrita é o maior bem da humanidade, já que o texto tem sido o principal registro das descobertas humanas como enfatiza Leffa (1996, p. 13) “Tudo o que de melhor produziu o pensamento humano está registrado na permanência da palavra escrita”. A escrita é também um evento social, por isso há algumas considerações que devem ser respeitadas neste processo.

Considerando o que Leffa (1996) salienta sobre a importância do processo da escrita é que os professores precisam desenvolver um trabalho de mediação para que os alunos percebam os diferentes gêneros que circulam na sociedade e conforme a necessidade de interlocução aprendam a escrevê-los. Conforme Antunes (2003, p. 42): “... só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser, produtivo e relevante”. Seguindo esse viés, esta pesquisa tem como base a concepção interacionista funcional e discursiva da língua que percebe a escrita como uma atividade interativa, envolvendo mais de uma pessoa, estabelecendo uma relação cooperativa, cujas ações se interdependem.

Essa concepção se concretiza quando o autor seleciona algo a ser dito ao leitor, desse modo, pretende interagir e alcançar algum objetivo e, para que isto aconteça, deve haver um envolvimento entre os sujeitos para que a comunhão de ideias aconteça. É assim uma escrita interativa, dinâmica e dialógica.

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta a cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e socialmente e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com a outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Como manifestação verbal das ideias, a atividade escrita traz em sua essência a interação, trata-se de uma troca de informações de quem tem algo a dizer e para quem dizer, aí está o núcleo de toda esta discussão, o ter o que dizer é a razão primeira para se escrever e o para quem dizer é a referência do porquê e como fazê-lo. Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e, por fim, é uma tare-

fa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se, conforme enfatiza Antunes (2003).

2.1. O que é produzir um texto na escola?

Muitas ações institucionais como a elaboração e divulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a criação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), já foram implantadas a fim de fundamentar a prática pedagógica das escolas públicas. No que se refere à língua portuguesa esses documentos apresentam orientações para o ensino de leitura, escrita e de gramática, mas a renovação tão esperada ainda está limitada às iniciativas assistemáticas.

Quando se fala do trabalho com a produção de texto escolar ainda persiste uma situação desanimadora do insucesso em que muitos alunos criaram uma ideia de que português é uma língua difícil e ao escrever muitos erros serão cometidos e, conseqüentemente terão notas baixas. Isso se deve a uma crença equivocada de que, segundo a concepção de linguagem como expressão do pensamento, ensinando a nomenclatura gramatical os alunos desenvolveriam as habilidades necessárias para ler e escrever.

Nesse viés, Antunes (2003, p. 25-27) faz um panorama em torno das atividades de escrita que ainda são percebidas no ensino.

- Um processo de aquisição de escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;
- A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever equivale a escrever com erros de ortografia.
- A prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras soltas e isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido de interação e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que tem a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentimento e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma seqüência de frases, desligadas uma das ou-

tras sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social;

Trabalhando nessa lógica destacada por Irandé Antunes, a escola tem marginalizado das práxis linguísticas os elementos fundamentais de uma língua que são a dialogicidade, a relação intersubjetiva e a historicidade. Essa visão neutralizou a prática de produção textual em sua função maior que é a geração de conhecimento em diferentes interações sociais possibilitados pelos gêneros discursivos.

A anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Cuida-se do como dizer, muito mais do que se deveria fazer em relação a partir do para quê dizer. São heranças da pedagogia da imitação dos clássicos, dos modelos. Se não é isso escreve-se para aplicar regras de gramática. Ou mesmo provar conhecimentos de ortografia. (SUASSUNA, 1995, p. 45)

Por esse ângulo, repensar em uma tradição escolar, enraizada em métodos tradicionais, possibilita uma abertura entre educação e sociedade e entre professor e aluno. O que se espera da produção escrita na escola? Espera-se que as ações pedagógicas desenvolvam atividades práticas dirigidas a diferentes leitores e não exclusivamente ao professor; espera-se a formação de usuários da linguagem nas modalidades orais e escritas e por fim espera-se do professor, agente importante que atua diretamente com os alunos, comprometimento com sua prática.

Para Geraldi (1993, p. 135) existem duas concepções distintas de escrita: uma que determina que se escreve “*para a escola*”, pois o aluno produz uma redação, para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e outra denominada “*na escola*”, responsável pela produção de texto, na qual o aluno atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita.

Há ações preliminares motivadoras para uma produção textual, normalmente os professores, por exemplo, realizam pesquisa, discussões antes do desenvolvimento de alguma atividade escrita, a fim de garantir um bom resultado. Sercundes (1997) chama esta concepção de *escrita como consequência*, por resultar de leituras, pesquisas e discussões sobre o tema a ser argumentado, o problema é que neste processo a opinião do professor sobrepõe a do aluno.

A *escrita vista como um dom* é a segunda concepção apontada pelo referido autor, nesta perspectiva não há mediação do professor, nem leituras prévias. O aluno escreve o texto como se fosse um dom, nor-

malmente com os números de linhas definidos pelo professor com o objetivo de adquirir nota.

Sercundes (1997) também apontou a concepção de *escrita como trabalho*, na qual a produção escrita é vista numa perspectiva de contínuo construção de conhecimento, por meio de leituras e releituras facção e refacção de textos. Nessa concepção, professor e aluno trabalham no texto e o reconhece como dinâmico por possibilitar a construção e reconstrução do saber. Nota-se que esta teoria dialoga com a concepção de linguagem como forma de interação verbal, na qual seus atores mesclam seus conhecimentos a suas vivências considerando os aspectos sociais e históricos. Essa proposta fundamentada por Bakhtin (1997, p. 113) que afirma que a escrita se dirige para alguém e, por isso, o indivíduo ao escrever deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimentos maiores e menores. É nesta perspectiva que acreditamos ao propor uma reflexão sobre o ensino de produção textual na escola.

Quanto mais a escola oportunizar a produção de texto, dando autonomia aos alunos para expor suas opiniões e criatividade, menos dificuldades estes alunos terão. Segundo Soares (2001, p. 55), “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever”. Nesse sentido, é preciso ter cuidado com práticas de produção de texto que Geraldi (1993) chama “para a escola”, em que o aluno escreve para o professor com o objetivo de obter notas, não como forma de exposição de ideias.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (PCN, 1998, p. 33)

Dessa forma, o direcionamento da produção textual na escola, tem sido realizada como exercícios que objetivam não só desenvolver a capacidade textual, mas também como uma avaliação para obter notas. Esse tipo de orientação ocorre devido à herança deixada por um ensino, que por muitos anos, baseou-se em práticas tradicionais de técnicas de redação classificatórias em que se prioriza o estudo da tipologia textual pela tríade: narração, descrição e dissertação. Ao se restringir a produção textual no ensino-aprendizagem em apenas três modalidades pode se perder a dinamicidade da linguagem em seus diversos gêneros, Fiorin e Savioli

(2008) pontuam que é necessário esclarecer ao aluno que, por razões didático-pedagógica, a escola convencionou utilizar essa nomenclatura e que não há textos em estado puro, mas híbrido, isto é, os tipos descritivo, narrativo e dissertativo podem não aparecer em um único texto sozinho, o que não impede que, por conveniência didática esses textos sejam estudados em separado.

Neste sentido, é possível afirmar que há uma mobilidade de recursos nos textos o que permite mesclá-los nos diferentes gêneros textuais.

(...) todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir e convencer alguém. Como a linguagem é essencialmente argumentativa, todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, daí frequentemente usarmos a linguagem com a finalidade de argumentar. Essa intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas, o que equivale a dizer que a argumentação pode se construir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das interações comunicativas. (PASSARELLI, 2012, p. 49)

A superação de uma visão distorcida que os textos se limitam a tríade (escrita descritiva, narrativa e dissertativa) se faz necessária, visto que os segmentos educacionais devem atentar ao cotidiano e a vida prática dos estudantes, além dos muros escolares a qual tem revelado a existência de uma diversidade de textos que não se encaixa nessa classificação.

Por conta disso, tem-se percebido medo e até aversão à escrita por parte dos alunos, talvez isto ocorra devido aos modelos da tradição literária que as escolas adotaram para ensinar e estimular a escrita dos alunos. Ao se mirar em um texto perfeito, no caso, os cânones da normatividade e avaliar seguindo também este viés, pode-se realmente assustar ou até amedrontar um escritor iniciante como o aluno. Passarelli (2012, p. 43) recorreu a depoimentos de autores consagrados que também encontraram dificuldades ante ao desafio inicial:

Como alguns escritores driblam o branco	
1. Escrevendo mais – para se livrar do desespero.	Jorge Caldeira
2. Caminhando pelo centro da cidade.	Maria Adelaide Amaral
3. Com um cigarro – um tango.	Lygia Fernandes Telles
4. Com muito trabalho – e transpiração	Patrícia Melo
<i>Folha de S. Paulo, 8 ago.1995.</i>	

As falas desses autores demonstram que nem mesmo eles consideram a tarefa de escrever como algo fácil. É importante enfrentar o desafio e acreditar que é capaz de organizar suas ideias para o não simples, mas árduo trabalho do ato de escrever.

Outro ponto importante, dos depoimentos é a contraposição da concepção de escrita como um dom de Sercundes (1997). Portanto o ato de escrever exige dedicação, esforço e trabalho, portanto os alunos podem se tornar bons escritores o que derruba a falsa ideia de “dom especial” para escrever.

Para facilitar o desenvolvimento de atividades escrita no âmbito escolar é importante evitar algumas práticas rotineiras – imposição de temas e correções baseadas nas normas prescritivas da gramática tradicional. Por isso ressignificar o ensino da escrita perpassa por uma intervenção mediadora do professor a fim de que os alunos superem os medos e dificuldades de escrever e percebem-se como sujeitos autores de textos conforme Passarelli (2012).

Dessa forma, o texto possui outras características quando é construído num contexto dialógico entre seus participantes professores e alunos, pois o aluno revela seu ponto de vista, deixa suas marcas mediado pelo professor. A produção textual nesta concepção possui um movimento de ir e vir, escrever/reescrever, ler/reler que contribui para novas produções. Essa atividade poderá render bons resultados se realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal mediador, favorecendo o agrupamento de seus alunos de forma a possibilitar a circulação de informações entre eles, de forma que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, conforme orienta Antunes (2003).

Nesse processo de aprendizagem da escrita, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, bem como acompanhar a utilização que se faz da escrita em diferentes situações e conhecer as reais posições que a escrita exige de quem se propõe produzi-la é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola, já que é função da escola formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra (também por escrito) para produzir textos adequados.

Além disso, é desejável romper com a pedagogia de ensino de língua que tem como princípio o ensino do certo em detrimento do errado. Uma metodologia excludente que se vale de estratégias baseadas em estruturas que se repetem e em habilidades adquiridas mecanicamente, voltado à forma e ao produto, como orienta Passarelli (2012).

Sendo assim, quando se trata do trabalho com o texto escrito, a in-

teração professor-aluno é fundamental. Dessa maneira, o professor, como mediador, pode criar situações didáticas que minimizem a resistência dos alunos em relação à escrita. De acordo com Passarelli (2012), o ato de escrever envolve empenho, reflexão e pesquisa.

Nessa lógica, na elaboração dos textos há um trabalho contínuo antes, durante e depois, na busca de informações, escrevendo e reescrevendo textos, desenvolvendo o que, no meio linguístico, comenta-se como bons escritores aqueles que realizam três etapas: planejamento, releitura e edição. Em consonância a essa visão, Passarelli (2012 p. 147) afirma que “se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao aluno que, para melhorar sua redação, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar”. Além disso, uma prática de leitura constante é importante, pois contribui significativamente para ampliação do repertório e consequentemente para o uso da língua escrita.

3. Considerações finais

Nas reflexões construídas nesse texto foi possível concluir que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a produção de texto, orientam as escolas para a formação de escritores com competências para adaptar os gêneros textuais aos seus objetivos e as circunstâncias enunciativas a que se propõe dentro de diferentes contextos sociais. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997). Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua (os aspectos notacionais) e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever (os aspectos discursivos).

Nesse contexto, em todas estas propostas teóricas está implícito o entendimento de que para escola formar sujeitos escritores de textos, deve haver antes uma formação de leitores competentes por meio do ensino voltado para as práticas sociais. Isso pressupõe formar indivíduos com habilidades para identificar elementos implícitos, realizar inferências entre o texto que lê e outros textos já lidos. Ademais, ler e compreender o processo dinâmico de construção de sentidos favorece a compreensão integral dos textos e vem ao encontro das propostas contempladas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) quanto à formação de sujeito com autonomia linguística.

Com base nessas concepções no que tange ao ensino de produção de textual na sala de aula, esses estudos são importantes para nortear as novas práticas e posturas para os sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem, o conhecimento das pesquisas que envolvem a educação são importantes para a construção de novas metodologias pedagógicas mais coerentes com os contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1997.

BECHARA, Evanildo. O linguístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Elvo. (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2. ed. Porto alegre: Mercado Aberto, 1992, p. 33-50.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, José Wilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Luzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de texto escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. In: CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papiros, 1995.

**SUGESTÃO DE PESQUISA EM TORNO DA TRANSFERÊNCIA
DE MARCADORES DISCURSIVOS A PARTIR DA POLIFONIA
DISCURSIVO-DIALÓGICA EM PERO JUAN CABALLERO**

Elissandro dos Santos Santana (UEMS)
elissandross@gmail.com

RESUMO

Levando-se em consideração a importância que exercem os estudos linguísticos fronteiriços a partir das línguas de contato para o ensino e aprendizagem de língua espanhola no Brasil, este trabalho tem como sugestão de pesquisa em torno do estudo da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português a partir da pragmática, da semântica e do discurso na polifonia discursivo-dialógica dos atores sociais de fala no comércio formal e informal da cidade de Pero Juan Caballero na fronteira com Ponta Porã entre Brasil e Paraguai.

Palavras-chave: Espanhol. Linguística fronteiriça. Marcadores discursivos. Línguas de contato. Pero Juan Caballero.

1. Introdução

Diante da importância dos estudos linguísticos fronteiriços a partir das línguas de contato, como consideração inicial, é crucial pontuar que esta é uma sugestão de pesquisa em torno do estudo da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português sob o marco da pragmática, da semântica e do discurso na polifonia dialógica que ocorre no comércio formal e informal de Pero Juan Caballero, cidade que faz divisa com Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, na fronteira entre Brasil e Paraguai. O argumento central que justifica estudos nesse âmbito ancora-se no fato de que novos resultados de pesquisa nesse campo podem trazer mais esclarecimentos acerca deste fenômeno que é importante, instigante e que, por isso, precisa ser discutido nos círculos e espaços acadêmicos de todo o Brasil e restante da América Latina.

De antemão e sustentando o que se afirmou no início, cabe destacar que o ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil encontra algumas dificuldades que passam por questões ideológicas e metodológicas. Nesse sentido, são muitos os encontros/desencontros e debates sobre as fronteiras culturais da língua nos círculos acadêmicos no Brasil.

Hodiernamente, são discutidas questões de identidade linguística, unidade, diversidade e contato entre línguas. A partir de tais estudos e

discussões, surgem hipóteses sobre a heterogeneidade linguístico-cultural não somente latino-americana, mas, também, em outras zonas de fronteira no mundo. O fato é que há uma busca constante por parte de muitos pesquisadores no Brasil no que tange à construção de um marco teórico-metodológico apropriado para o ensino de língua espanhola, tanto para a educação básica como para o ensino superior, pois muitas são as lacunas deixadas ao longo de anos.

O interesse pelo objeto de estudo apresentado nasceu das reflexões em torno das línguas de contato a partir de viagem a algumas regiões na fronteira do Brasil com o Uruguai, o Paraguai, a Argentina, a Venezuela, a Colômbia e a Bolívia. Dessa viagem, e, com base na formação acadêmica, houve a percepção de que a interlíngua percebida na fala de muitos paraguaios, argentinos, uruguaios, de certa forma, aparece no discurso de muitos aprendizes brasileiros de espanhol e, sendo assim, estudos nessa área de pesquisa podem significar bastante para o processo de ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil.

A partir de uma visita mais demorada ao Paraguai, para fins de estudos por um projeto de pesquisa, há alguns anos, surgiu o interesse por investigar os fatores que contribuem para a transferência de marcadores discursivos específicos do espanhol para o português no discurso de vendedores no e do comércio de fronteira, em *Pero Juan Caballero*, entre Brasil e Paraguai, e quais ruídos interferem na comunicação e produção de sentidos nesse espaço.

Partindo-se desse objetivo de pesquisa foram levantadas as seguintes hipóteses:

1. O fenômeno da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português ocorre em função de fatores como o nervosismo, na tentativa de diálogo rápido com clientes falantes de português;
2. Os vendedores do comércio formal e informal de *Pero Juan Caballero* não dominam as estruturas da língua portuguesa e passam pelo fenômeno da interferência linguística;
3. A transferência de certos marcadores discursivos específicos do espanhol provoca ruídos na comunicação e comprometem sentidos;
4. Os vendedores falam um portunhol, pensando que serão entendidos em completude e utilizam marcadores próprios do idioma

nativo sem a preocupação ou consciência dos e com os sentidos que poderiam ser produzidos.

Para a consubstanciação da investigação acerca do objeto em baila, uma proposta de pesquisa a partir deste fenômeno deve fundamentar-se em torno das seguintes pressuposições a) busca de reflexões e posições críticas em prol da mediação de conflitos e decisões coletivas que porventura apareçam nos usos linguísticos na fronteira, b) reflexão sobre a realidade e formulação de problemas, para, a partir deste ponto, propor soluções lógicas e consistentes, por meio da análise crítica, capacidade criativa criadora, respeito à diversidade e pluralidade linguísticas, c) posicionamento político-crítico no que tange a estigmas linguísticos de todos os tipos em relação aos usos linguísticos não somente na fronteira, mas, também, em todo o Brasil, em situações sociais diversas, d) respeito à pluralidade de ideias e de culturas, com o enriquecimento humanístico-linguístico-cultural, e) consolidação das identidades múltiplas e f) reflexão sobre a própria língua e a língua do outro como fronteira cultural.

Partindo de tais reflexões, uma investigação científica nessa linha pode circunscrever-se em torno de uma pesquisa de observação *in loco* com o objetivo de entender como ocorrem as transposições de marcadores discursivos próprios do espanhol e até mesmo do guarani para o português por paraguaios no comércio formal e informal de Pero Juan Caballero. Pode-se afirmar, também, que uma pesquisa nessa vertente é deveras importante, nutrindo alguns desafios, questionamentos e buscando acertos no ensino de língua portuguesa e espanhola, despontando, dessa forma, como um elemento relevante para as demandas de iniciação científica dos alunos de graduação, oferecendo um espaço multidisciplinar de discussão, tomando como base as questões linguístico-pragmáticas.

2. Considerações sobre o objeto de estudo e justificativa para a pesquisa

Uma das discussões mais acirradas no âmbito do hispanismo brasileiro diz respeito às variedades de prestígio da língua espanhola e aos fatores de poder que concedem esse prestígio em sociedade. Seguindo esse raciocínio, acredita-se que uma variedade da língua é considerada padrão, seja como norma, seja como modelo de ensino, não por questões estritamente linguísticas, mas por ser aquela falada por grupos de poder no âmbito econômico, político e cultural.

Na fronteira do Brasil com o Paraguai, mais precisamente em Pedro Juan Caballero, é perceptível que falar português desponta como poder e oportunidade de trabalho para paraguaios no comércio formal da cidade. Em grandes lojas como o Shopping China, por exemplo, o português é uma língua importante e aparece em todas as sinalizações presentes no estabelecimento. Nesse espaço comercial, o atendimento se dá em português, dependendo da saudação do cliente. Durante a passagem por esse e outros estabelecimentos na cidade, percebe-se que até os seguranças e pessoas que cuidam dos carros no estacionamento fora das lojas (o conector “até”, aqui, não deve ser encarado na perspectiva do preconceito e foi utilizado com caráter enfático tão somente, ressalte-se), falam uma espécie de português que não chega a ser uma interlíngua, mas com marcas da língua materna sobre a língua aprendida, no caso, o português.

O português falado por muitas dessas pessoas apresenta algumas marcas discursivas reveladoras da identidade paraguaia e sofre influência da língua espanhola e da língua guarani, dado que naquele país, o guarani é uma língua falada por mais de 50% por cento da população e estudar esse fenômeno desponta como uma oportunidade para uma reflexão, inclusive, sobre a política da Espanha no que tange à divulgação e expansão da própria língua, da apresentação de sua cultura e costumes, geralmente, colocando a variante de Castela, o castelhano, como modelo normativo no material de ensino preparado para alunos estrangeiros, materiais mais apresentados e disponíveis no Brasil. Também cabe ressaltar que a entrada do modelo peninsular acaba contribuindo para a visão de homogeneidade no que concerne ao ensino de língua espanhola no Brasil e pesquisar o espanhol de contato nas fronteiras geopolíticas despontará não somente como reflexão para a língua no universo acadêmico, mas, também, para novos contrapontos linguísticos.

Outro ponto crucial para o desenvolvimento do projeto em questão é o fato de que o falar fronteiriço é tema bastante profícuo e são muitos os pesquisadores que se enveredam por tal problema. Nesse sentido, pode-se pontuar que em relação aos estudos dos falares fronteiriços, por exemplo, Castilho (2010) afirma que: “novos estudos sobre contatos linguísticos na fronteira surgiram quando se deu a expansão agrícola em direção ao Paraguai, criando-se a figura dos 'brasiguaios', cuja linguagem foi estudada em Wolf Dietrich, Haralambos Symeonidis e Harald Thun”.

Partindo-se desses saberes, pode-se afirmar que os resultados de pesquisa linguística na fronteira do Brasil com países como o Paraguai serão cruciais, inclusive, para suprir algumas lacunas no tangente à di-

vilgação de publicações latino-americanas e à falta de políticas linguísticas significativas adotadas pelo governo brasileiro no tocante ao ensino de língua espanhola. Pontue-se, também, que os estudos linguísticos na fronteira já estão acontecendo no país contribuindo ainda mais para novas visões e concepções sobre a língua espanhola no Brasil. Ademais, diversos estudos apontam que no vasto mundo hispânico, de fato, não há um único centro de prestígio e isso precisa ser estudado com afinco para a ruptura de certos conceitos cristalizados no Brasil acerca do que seria falar espanhol e qual variante utilizar.

Na atualidade, fala-se de uma standardização policêntrica, ou melhor, da existência de vários centros de padronização, representativos da norma culta, tradicionalmente localizada no meio acadêmico das grandes capitais e este texto sugestivo de pesquisa desponta como um espaço para discussão dessas polarizações.

Diante de tudo o que fora mencionado até aqui, cabe acrescentar que, do ponto de vista sociolinguístico, junto com a variação diatópica, representada pelos distintos centros de padronização, há também as variações sociais concretas em cada um desses centros de prestígio, em todos os níveis de descrição linguística: morfossintático-semântico-fonético-fonológico-pragmático-discursivos e estudar essas questões torna-se uma necessidade para a consolidação do ensino da língua espanhola, já que o entendimento delas passa por temas que ultrapassam barreiras linguísticas, culturais e contribuem para um maior entendimento da língua.

Estas variantes estão relacionadas com diferenças de classe, faixa etária, nível de escolaridade, gênero etc. Para Fanjul (2004), essas diferenciações constituem os traços objetivos de descrição linguística que fundamentam a distinção entre variedades de uma mesma língua. Por outro lado, Fanjul (2004) também reconhece a existência de critérios *subjetivos de aproximação às variedades*, ou seja, atitudes dos grupos sociais perante as línguas, próprias e alheias.

Levando-se em consideração o que afirma o teórico acima, entende-se que ele explica que hoje a relevância do critério subjetivo do falante, nativo ou não, a respeito da própria língua e da alheia é inquestionável, inclusive, que essas atitudes têm sido objeto de estudo pelos sociolinguistas, na tentativa de entender a vida de uma língua, um dialeto ou uma variedade. Nessa perspectiva, da leitura do fragmento do teórico apresentado, pode-se externar que a partir do escopo da subjetividade cabem tanto ideologias sobre a língua e variedades e ações linguísticas ou

não, no uso delas ou em seu tratamento.

Em atenção a esse panorama regional de estudo, esta sugestão de pesquisa propõe-se, tomando como ponto de partida, a heterogeneidade constitutiva de todas as línguas, o estudo da língua em uso, abordando problemas que permitam discutir aspectos linguístico-pragmáticos, através do estudo das unidades discursivas no português falado por paraguaios na fronteira e sua relação com fronteiras e identidade linguístico-culturais no âmbito das línguas do Cone Sul.

Além das questões já apresentadas, com esta pesquisa se buscará observar a diversidade de usos da língua portuguesa e da língua espanhola, promovendo uma descrição objetiva e subjetiva das unidades e marcas discursivas do português falado na fronteira a partir do arcabouço teórico multidisciplinar que vai da pragmática, à sociolinguística e às línguas em contato.

Essa abrangência teórico-referencial resulta do interesse por considerar o contato do espanhol com outras línguas da região, como o português brasileiro e o guarani, objeto de estudo complexo, por isso um marco multirreferencial. Ademais, outro ponto importante é o fato de que o estudo do contato entre as línguas da região, a partir dessa sugestão, possui com o propósito de colocar em evidência o olhar particular que cada língua tem sobre o mundo e a interação humana, através das marcas discursivas e de outros elementos captados na fala dos atores sociais em atuação na fronteira.

Acerca de parte da problemática, Azeredo (2007), por exemplo, pontua:

O discurso se situa, inevitavelmente, no ponto de tensão entre dois polos: a individualidade criativa do locutor/enunciador e o conjunto de variáveis que, externas a ele, limitam, condicionam ou afetam de diversos modos a enunciação: o código linguístico, o interlocutor, o tempo, o espaço, a situação social, o conteúdo, crenças e valores culturais, o texto em processo, outros textos.

Sobre os marcadores discursivos, Koch (2003) afirma que são articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos os que encadeiam atos de fala distintos, introduzindo entre eles, relações discursivo-argumentais: conjunção (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras (...).

Ainda na tentativa de teorizar sobre a importância de pesquisar sobre a transposição de marcadores discursivos do espanhol e/ou do gua-

rani para o português por pessoas que fazem uso dessa língua como instrumento de comunicação indispensável para trabalhar no comércio de Pero Juan Caballero, pode-se apresentar o que afirma Fairclough (2001) sobre tais argumentadores:

(...) o ponto em foco e que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. Mas o modo particular em que é gerada uma leitura coerente de um texto depende novamente da natureza de princípios interpretativos a que se recorre. Princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discurso particulares, e vale a pena investigar tais ligações devido à luz que jogam sobre as importantes funções ideológicas da coerência na interpelação dos sujeitos. (FAIRCLOUGH, 2001)

Ainda sobre a relevância de pesquisar a transferência de marcadores de discurso, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) afirma algo bastante profícuo: “Naturalmente, estes marcadores diferem amplamente segundo as diferentes línguas e culturas, dependendo de fatores tais como: a) status relativo, b) a proximidade da relação, c) o registro do discurso, etc.” (tradução).

Enfim, com esta sugestão de pesquisa, propõe-se discutir temas concernentes às fronteiras e identidades linguístico-culturais na fronteira Brasil-Paraguai, com embasamento teórico na área da pragmática, da semântica, da geolinguística e dos conceitos pertencentes à Sociolinguística, pelo interesse em observar a proximidade entre o espanhol e as línguas da região.

3. Objetivos de pesquisa

A sugestão de pesquisa em pauta pretende abordar os estudos das unidades discursivas do português falado por paraguaios falantes de espanhol e guarani, não apenas reproduzindo os enunciados e marcas da língua materna na estrangeira, no caso, o português, mas, também, questões identitárias e culturais, dado que esses fatos apresentam um riquíssimo campo de observação e análise. Segundo a Profa. Maria Zulma Kulikowski (2012), a percepção da cultura do outro está atravessada por valorizações sociais que não são necessariamente partilhadas nem conhecidas de antemão, mas que ficam evidentes nas manifestações verbais em situações concretas, manifestações muito reveladoras sobre tudo a partir dos estudos sobre cortesia verbal e o estudo das marcas discursivas na fronteira servirá para outros estudos, inclusive, no que concerne às pesquisas de interlíngua.

3.1. Entre os objetivos gerais, o presente projeto propõe:

- Contribuir para a construção de um marco teórico para o ensino e aprendizagem de unidades discursivas do português e do espanhol.
- Contribuir com a construção das relações entre língua, cultura e sociedade e construção da identidade mediante o conhecimento de si e do outro.
- Acolher pesquisas concernentes à descrição linguística de marcadores discursivos; usos linguísticos, pragmática e gramática.
- Reunir e incentivar jovens pesquisadores dos cursos de licenciatura e bacharelado do em humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
- Estudar a língua a partir de perspectiva multidisciplinar.
- Estudar a aparente proximidade entre o português e o espanhol a partir da pragmática.

3.2. Sugestão de objetivos específicos

- Abordar o uso da língua a partir de uma perspectiva multidisciplinar e intercultural;
- Observar processos interculturais, linguísticos e pragmáticos na fronteira;
- Contribuir para os estudos aplicados ao ensino de língua portuguesa, espanhola e guarani;
- Estudar questões de contato de línguas na fronteira do Brasil com o Paraguai.

3.3. Resultados esperados

Fatos linguísticos que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino de espanhol no Brasil. Elaboração e disponibilização de *corpus* e dados para consulta. Apresentação dos resultados parciais e finais em

eventos acadêmicos. Publicação de resultados em revistas especializadas. Organização de cursos de extensão e minicursos sobre a temática do projeto.

4. Como atividades previstas para a pesquisa, algumas são imprescindíveis

Aplicação de questionários estruturados e semiestruturados no comércio de Pero Juan Caballero. Entrevistas gravadas e filmadas. Coleta de amostras significativas de aspectos linguístico-pragmáticos do Espanhol em contato com o português e/ou guarani. Transcrição grafemática, fonética e digitação dos dados linguísticos, com rigoroso controle das variáveis diatópicas, diastráticas e diafásicas, colhidas na observação em campo. Constituição e elaboração de um *corpus* com dados linguísticos e pragmáticos dos marcadores discursivos observados. Análise da realidade linguística do português falado por paraguaios na fronteira em comparação com o português brasileiro, examinado nos diferentes níveis de abordagem da língua: fonético/fonológico, morfossintático, semântico-lexical, prosódico e pragmático das unidades discursivas.

5. Algumas considerações finais e metodologia que poderá ser adotada na pesquisa

A sugestão de pesquisa apresentada se insere na área da Linguística, das Letras e das Artes, abrangendo estudos da pragmática, da semântica e do discurso a partir de uma perspectiva identitária e cultural para o ensino-aprendizagem de português e de espanhol. Por tudo isso, com esta pesquisa será possível observar o contato do espanhol sul-americano com o português e o guarani.

Em linhas gerais, a pesquisa poderá ser abordada de forma, principalmente, qualitativa e, também, quantitativa, servindo-se de duas técnicas de pesquisa: bibliográfica e documental (oral e escrita).

A pesquisa bibliográfica poderá ser amplamente utilizada, haja vista que as fontes escritas, a produção de pesquisadores, linguistas e intelectuais contemporâneos constituem a base do trabalho de pesquisa e, a partir da revisão da bibliografia existente, argumentar e produzir conhecimento.

A técnica de análise documental é indispensável para abordar os

quatro vértices da pesquisa: os estudos no campo linguístico-pragmático, a contribuição para o ensino de português e espanhol no Brasil, bem como a observação das línguas em contato.

O *corpus* de análise de questões linguístico-pragmáticas e de contato poderá ser constituído a partir de distintas fontes documentais, como, por exemplo, anúncios publicitários (televisiva, radiodifusora, jornal impresso e cartazes em geral) no comércio de Pero Juan Caballero, mensagens eletrônicas, artigos jornalísticos, obras da literatura, filmes, seriados televisivos, músicas, pesquisa *in loco*, através do uso de entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

No caso da elaboração de propostas didáticas, poderão ser analisados textos didáticos disponíveis nas bibliotecas e livrarias locais, com o propósito de observar a presença do componente pragmático e a forma de apresentá-lo, para, depois, realizar um comentário criterioso e uma proposta específica à realidade observada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

DIETRICH, Wolf; SYMEONIDIS, Haralambos; THUN, Harald. *Atlas Linguístico Guaraní- Románico* (ALGR). Tomo II: Léxico del parentesco. Kiel: Westensee, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad.: I. Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FANJUL, Adrián Pablo. Português Brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, vol. 20, n. 1, p. 165-183, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172/13990>>.

INSTITUTO Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya, 2002. Disponível em:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2.

ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KULIKOWSKI, María Zulma. Moriondo. Los estudios sobre la cortesía verbal en español en el Departamento de Letras Modernas de la Universidad de São Paulo (Brasil). In: ESCAMILLA MORALES, Julio; HENRY-VEJA, Grandfield. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla: Universidad del Atlántico; Estocolmo: Universidad de Estocolmo; CADIS – Programa EDICE, 2012.

**TEXTOS MULTIMODAIS:
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA ERA DOS EMOJIS**

Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)

aajaraguari@hotmail.com

Dagmar Vieira Nogueira Silva (UEMS)

dagmarvns@hotmail.com

Vanderlis Legramante Barbosa (UEMS)

vanderlis1@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e refletir sobre a multiplicidade das formas de comunicação, sobretudo nas práticas digitais discursivas multimodais, presentes na composição dos textos que circulam socialmente. Para isso, discutimos algumas possibilidades e perspectivas do ensino da língua materna, tendo em vista o uso das redes sociais, em especial, com os aplicativos de mensagens instantâneas. Por se tratar de uma atividade pedagógica, desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campo Grande (MS), foi proposta uma produção de texto narrativo fazendo uso exclusivo da modalidade não verbal. A linguagem sugerida para a elaboração da proposta foi a utilizada nos aplicativos de mensagem instantânea, composta por símbolos pictóricos, chamados “emojis”. Para embasar concepções de multimodalidade, texto e processos de significações frente aos novos gêneros discursivos da era digital, amparamo-nos Koch e Travaglia (1992), Cope e Kalantzis (2016), Bakhtin (2011), Braga (2013), Rojo e Barbosa (2015), entre outros. Como parte do corpus deste trabalho, estão as produções, desenvolvidas pelos alunos, que serviram de base para a discussão e reflexão sobre os efeitos e sentidos construídos, pelos alunos, a partir de outros modos de significação da linguagem, além da verbal.

Palavras-chave: Emojis. Textos multimodais. Construção de sentidos.

1. Considerações iniciais

O ensino de língua portuguesa por meio das práticas discursivas multimodais tornou-se de grande relevância para aprimorar a competência comunicativa dos estudantes, tanto no meio social em que estão inseridos, quanto nas situações escolares, marcadas pela perspectiva dialógica e interativa da linguagem. Seguindo a pressuposição de que as linguagens se combinam e se apresentam de acordo com as modalidades, discutimos neste trabalho, algumas possibilidades de viabilizar a prática de produção textual em sala de aula sob o viés da multimodalidade.

Este trabalho foi elaborado partindo da hipótese de que os textos presentes nas ações sociais são resultantes das práticas humanas, logo, o estudo dos gêneros textuais é uma das atribuições da escola, principalmente na disciplina de língua portuguesa, já que ela possui um caráter dialógico entre o mundo e as linguagens. Assim, Barbosa (2018, p. 69) discute que a “multimodalidade presente em textos nas *práticas sociais* extrapola o texto impresso”, levando-nos a meditar sobre algumas propostas no contexto das aulas de língua materna com a intenção de gerenciar os estudos linguísticos como produtores de sentidos, voltadas para o desenvolvimento de habilidades ligadas às mídias e aos eixos de ensino da língua portuguesa.

2. *Emojis: origens e aplicações*

Há 35 anos a forma de comunicação escrita como conhecemos passou por uma revolução que a aproximou em muito da fala: buscando a sincronia e a emoção, tão raras nos textos escritos em suportes mais tradicionais. Alguns elementos paralinguísticos contribuíram em muito para isso, os *emoticons*²⁰. Eles são uma sequência de caracteres tipográficos (:), :(e :-)) ou, imagem que busca transmitir o estado psicológico do emissor por meio de ícones faciais usando normalmente em programas de mensagens instantâneas como o *Skype* e *WhatsApp*, entre outros.

A primeira vez que caracteres foram utilizados na modernidade para representar expressões faciais em 1953, no jornal *New York Herald Tribune*, para a propaganda do filme *Lili*.

Original em Inglês	
1) Today	2) You'll laugh :)
3) You'll cry :(yes	4) You'll love S2 (heart-shaped face)

Nos meios digitais, os *emoticons* foram utilizados em 1982 em um fórum virtual da Carnegie Mellon University. Passados, 15 anos, em 1997, Nicolas Loufrani, CEO da The Smiley Company, notou que a utilização de tais elementos era cada vez mais comum e começou a experimentar ícones coloridos, que fossem correspondentes aos sinais de pontuação utilizados até então. A partir foram criadas categorias, tais como: clássicos, bandeiras, animais e outros. Três anos depois, em 2000, o Di-

²⁰ Palavra derivada da aglutinação dos termos em inglês *emotion* (emoção) + *icon* (ícone).

retório de Emoticons foi disponibilizado para transferência para aparelhos celulares, que incluía mais de 1000 ícones com as respectivas versões que utilizavam os sinais gráficos.

O *smiley* é o *emoticon* mais famoso. Ele foi criado em 1973 pelo designer Harvey Ball Frennd para uma companhia de seguros com a intenção de estimular seus funcionários. Em pouco tempo começou a ser aplicado em diversos produtos, ao ponto de em alguns casos o termo *smiley* ser usado como sinônimo de *emoticon*.

Na segunda metade da década de 1990, os *emojis*²¹ foram criados por Shigetaka Kurita, com a intenção de ampliar as possibilidades para expressar sentimentos e ações em textos virtuais, indo além dos *emoticons*. Eles se popularizaram muito na década seguinte, principalmente devido ao amplo acesso aos *smartphones*.

O sucesso foi tanto que rapidamente os *emojis* sofreram inúmeras variações, já que eram produzidos por diversas empresas, fazendo com que surgisse *Emojipedia*, em 2013, um catálogo completo de várias empresas apresentando informações e notícias sobre os ícones. Tal catálogo é importante porque cada serviço, plataforma ou aplicativo que desenvolva os *emojis* poderá fazê-lo de forma exclusiva, com detalhes diferentes, incluindo, diferentes tons de pele.

Não demorou muito para que surgisse um neologismo para designar a linguagem utilizada no ambiente virtual, o *internetês*. Palavras foram abreviadas e reduzidas, a pontuação e a acentuação praticamente desapareceram na fase de popularização da internet, além da escrita fonética se popularizar no lugar do modelo fonológico, principalmente entre adolescentes que gastavam horas diante do computador nas diversas redes sociais buscando interação e acostumados com a velocidade do mundo digital.

Por esse motivo, surgiu a *netiqueta*, um modelo de regra de etiqueta para observar o uso da escrita na internet, evitando possíveis mal-entendidos, especialmente em e-mails, chats e outros. Além disso, tem a função de guiar condutas específicas, como evitar a revelação de informações sobre o conteúdo de um livro, uma série ou um filme sem que o

²¹ Palavra japonesa formada a partir da justaposição dos termos *e* (*imagem*) e *moji* (*personagem*). Sua tradução para português é *pictograma*, palavra híbrida criada a partir de *pictu* (*pintado*, em latim) e *grama* (*caractere* ou *letra*, em grego).

leitor tenha pedido, o chamado *spoiler*. Outro motivo que ajudou na criação de regras para o uso da internet tem relação com o uso de anúncios comerciais sem que o usuário pedisse, o *spam*.

A seguir discutiremos os textos multimodais, a construção de sentido e como a escola tem lidado como as novas perspectivas sobre o texto.

3. Textos multimodais e a construção de sentidos

A escola é uma instituição que tem um importante papel social, seja ensinando, desenvolvendo e/ou potencializando as habilidades dos estudantes. Ela tenta preparar os discentes para interagir em diferentes contextos sociais. Dessa forma, ela deve estar atenta às transformações e às necessidades dos alunos, para que possa desempenhar o papel a que se propõe com eficiência e dinamismo.

Por esse prisma, e diante da evolução tecnológica, pode-se dizer que o trabalho pedagógico no ambiente escolar está intrinsecamente ligado às abordagens relacionadas ao elemento chave da transmissão do conhecimento, o texto, o qual se concretizada por meio dos diferentes tipos de linguagens e em diferentes suportes.

Esse elemento que permeia as relações sociais é definido por Koch e Travaglia (1992) como:

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 8-9)

Essa definição principia as concepções relacionadas aos textos multimodais para o desenvolvimento pensamento crítico e reflexivo frente aos discursos sociais veiculados em diferentes suportes, sejam impressos ou nos ambientes digitais. Tais textos são constituídos por linguagens verbais e não verbais, com enfoques multiculturais, repletos de sentidos.

As formas de ler e produzir textos ante o contexto sociocultural de grandes avanços tecnológicos, sobretudo envolvendo as novas práticas de comunicação nos meios digitais, não podem ser ignoradas. Braga (2013, p. 39) explica essa mudança a partir de um contexto denominado *Sociedade da Informação*, para a autora, os textos antes analógicos, migraram para meios digitais, assim, “passam a circular, em números cada vez maiores, novos tipos de gêneros e composição textuais: novas práticas

comunicativas”. Assim, os novos gêneros surgem para suprir a demanda de comunicação social, influenciando a maioria das pessoas a se “integrarem” às inovações a fim de não “sofrerem pressão social”, ou seja, constantemente novos gêneros são criados, remixados ou hibridizados no intuito de estabelecer, relacionar e se fazer comunicar e ganham grande adesão quanto ao uso, difundindo-se, assim na velocidade de clique.

De forma resumida, pode se dizer que são práticas de linguagens, envolvendo textos compostos de várias linguagens, abarcando o que é multissemiótico, (hipermidiáticos) e multicultural. Essas composições são interativas, híbridas, fronteiriças e uma de suas principais representações advém das hipermídias, envolvendo diretamente a tecnologia digital. Elas funcionam de forma ampla, permitindo que leitor/produzidor interaja em vários níveis e com muitos interlocutores. (ROJO; MOURA, 2012)

O trabalho com os textos multimodais em sala de aula requer um olhar mais atento às possibilidades de leitura, interpretação e compreensão que essas realizações oferecem. Nesse sentido, os textos multimodais proporcionam posturas de apreensão ante o processo de leitura e interpretação estão associados às práticas de linguagem da contemporaneidade (COPE; KALANTZIS, 2016). Relacionando, assim, a aprendizagem à formação de um cidadão capaz de interagir com diferentes tipos linguagens em distintos contextos sociais.

A multimodalidade se constitui a partir do princípio de que toda significação é feita da inter-relação entre vários modos de significação da linguagem (visual, linguístico, sonoro, auditivo, olfativo, gestual, espacial), negociando, relacionando os sentidos das linguagens de forma “ativa” e “dinâmica”, integrando as modalidades e “tornando gradualmente mais integrados nas práticas diárias da mídia e da cultura” (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 10). Nessa perspectiva, as modalidades estão incorporadas às práticas sociais, seja pela oralidade, pela entonação, ou por outros aspectos das linguagens, tais como em gestos, em expressões faciais, em perspectivas espaciais ou até mesmo pela sensibilidade tátil.

Sendo assim, estão presentes também no meio digital, relacionando-se em um espaço virtual em que as linguagens se compactuam de forma a construir sentidos, dispondo de cores, de sons, de imagens, de efeitos sonoros ou visuais, entre outros, configurando-se em leituras independentes, sem uma ordem de análise como da esquerda para a direita e de cima para baixo, no caso da leitura de textos no Ocidente. Em vez disso, a organização multimodal viabiliza enfoques de leitura que partem

do interesse do próprio leitor, subvertendo a forma de ler mais tradicional. Em outras palavras, o olhar do leitor para um determinado ângulo do texto pode ser motivado por uma imagem, um link, uma frase, entre outras possibilidades presentes em uma página da Internet. Esse caráter de leitura é possível devido às modalidades que se engrenam para dar significado ao texto. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)

Considerando as diferentes formas de explorar os recursos semióticos dos textos multimodais, devido às combinações das linguagens, ressaltamos aqui o uso dos *emojis* no contexto textual, inserido como prática social. Assim, nossa proposta é discutir sobre algumas oportunidades de leitura e de interpretação que se associem aos textos não verbais como produtores de significado, resgatando concepções de práticas pedagógicas voltadas a textos multimodais, conforme veremos a seguir.

4. Proposta multimodal com o uso dos Emojis e algumas considerações

Assim como boa parte da sociedade, um grande número dos nossos alunos insere-se no mundo virtual. Essa aceção nos remete a propostas de envolvimento dessas práticas no contexto das aulas de língua portuguesa. Assim, procuramos adequar os estudos da área da linguagem para textos que ampliam a colaboração, o interesse e o pensamento, independente do gênero utilizado. Como já discutimos em outros momentos, neste trabalho, os *emojis* são elementos pictóricos utilizados nas relações sociais em aplicativos de mensagens instantâneas. O espaço dessa modalidade tem sido de grande contribuição na relação de sentidos dos textos, repercutindo em textos multimodais, construídos por linguagens verbais e não verbais, como no caso os símbolos representativos – *emojis*.

O texto hoje pode ser pensado como expressão do contexto, tendo em vista as novidades que a tecnologia tem apresentado e que embasam o aparecimento de novos gêneros textuais, o que culmina na produção de sentido de sentido. Para Bakhtin (2003), há uma complexa interdependência entre o texto e o contexto que acaba por elaborar e envolver a produção de sentido de um sujeito que pratica o ato de cognição e outro de juízo. Assim, surgem dois textos, um finalizado e outro em desenvolvimento, com dois autores. O sentido construído será fruto de uma produção individual graças aos diferentes conhecimentos produzidos nas relações sociais imbricadas pelo contexto e pela intenção. As condições de comunicação se refletem na linguagem.

A tecnologia foi capaz de gerar uma gama sem precedentes de possibilidades subversões na relação entre os gêneros. Os textos híbridos vão tornando-se cada vez mais populares em novos suportes e novas performances que apelam para novas produções textuais. Esses textos, chamados multimodais, têm caráter multissemiótico e agem de acordo com a estrutura ou ação integrada às práticas sociais em seu contexto que exija fatores de compreensão para os sentidos possam ser internalizados e ressignificados, segundo Rojo e Barbosa (2015). Isso fica muito claro, por exemplo, nas redes sociais virtuais (*Facebook, Instagram, WhatsApp* e outros). Nesses casos, os gêneros se tornam mais flexíveis e se dividem em inúmeras possibilidades de interação e se difundem (ou usando a nomenclatura virtual, vão “viralizando” pela rede) com uma velocidade espantosa.

Atualmente, a rede social com mais usuários no mundo é o Facebook, com mais de 2 bilhões de pessoas, e em seguida o *WhatsApp*, com mais de 1,5 bilhão de usuários, que foi adquirida pelo primeiro em 2014.²² Nessas e outras redes é perceptível a flexibilidade dos gêneros que se dividem em inúmeras possibilidades de leitura. Um dos que mais chama atenção pela expressão, difusão e representatividade são os *emoticons* e os *emojis*.

A partir disso e, refletindo sobre as atribuições da escola quanto formadora de indivíduos leitores e conhecedores dos mais variados gêneros textuais, tanto dos que circulam fora das experiências sociais do aluno, quanto dos que interagem diariamente, foi desenvolvida uma atividade pedagógica envolvendo o uso de um aplicativo de mensagem instantânea. A proposta foi elaborada e desenvolvida com alunos do ensino fundamental II, de uma escola pública de Campo Grande (MS). O uso do *smartphone* era ponto fundamental para o desenvolvimento do exercício, mas, no caso, aqueles que não possuíam a ferramenta compartilharam com os colegas o aparelho celular para que todos pudessem participar do exercício proposto.

Os alunos, nesse contexto, tinham que estabelecer um diálogo, utilizando apenas elementos pictóricos, *emoticons* e/ou *emojis*, construindo uma narrativa coerente. Após essa etapa, eles teriam que copiar as

²² <https://oglobo.globo.com/economia/saiba-como-facebook-se-tornou-um-gigante-de-23-bilhoes-usuarios-22511806> e <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/whatsapp-bate-15-bilhao-de-usuarios-ativos.ghtml>

telas de seus celulares (*printar*, no jargão da tecnologia) com os diálogos e encaminhar ao docente. No dia estabelecido, com utilização de equipamento de datashow, eles deveriam expor suas narrativas, para que os colegas, diante das imagens, pudessem construir e/ou recuperar o sentido do texto ali exposto.

Após a confirmação ou não da intenção discursiva, os emissores dos discursos explicaram os respectivos textos. Observou-se com essa prática que mesmo tendo os diálogos a ausência da linguagem verbal, a intenção discursiva foi facilmente recuperada pelos demais colegas da turma, ratificando o caráter comunicativo dessa linguagem reconhecida como internetês, o que demonstra que tais alunos estão familiarizados com tal forma de escrita.

Dessa forma, conforme Maciel e Ono (2017), devemos aproveitar os espaços trazidos pela *cibercultura* para a socialização da aprendizagem, renovando as práticas de uma sociedade marcada pela tipografia “tradicional” para o que já se chama de perspectiva pós-tipográfica. Tais termos, referem-se a métodos e olhares vinculados às novas perspectivas de conhecimento, que mesclam ambas as acepções de ensino de modo a promover a interação entre interlocutores e textos multimodais.

Vejamos abaixo um exemplo de uma tela de celular com o diálogo estabelecido entre os alunos (Fig.1)

A seguir a decodificação dos elementos pictóricos retirados do diálogo estabelecido e registrado na imagem da tela do celular.



Fig. 1 – Print da tela de celular do diálogo dos alunos



– Oi.



– Oi.

Pelo início do diálogo, pode-se notar que são duas meninas e como é utilizada a função fática para iniciar o diálogo, que se manifesta de forma sincrônica, com respostas imediatas. Cada uma delas é caracterizada por *emoji*, que busca caracterizar certas marcas físicas, como a cor do cabelo, embora em muitos casos a representação possa ser fantasiosa e distante da realidade.



– Tudo bem?



– Não



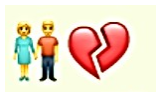
– Estou triste!

O primeiro interlocutor pergunta se está tudo bem apenas com o símbolo de positivo e ponto de interrogação. Nesse tipo de diálogo, o uso de sinais de pontuação é raro, mas por se tratar de uma atividade pedagógica, os alunos fizeram uso de tais recursos, ou seja, foram influenciados pelo contexto. (BAKHTIN, 2003)

A resposta se dá em dois momentos: com a negativa, novamente usando o ponto de exclamação e com a imagem pictórica representando tristeza.



– O que aconteceu?



– Terminamos.

O diálogo continua com um simples ponto de interrogação, o que demonstra a economia de elementos e tempo nesse tipo de representação da linguagem, para fazer uma pergunta. A resposta vem em seguida com a imagem de um casal e um coração partido, ou seja, o término de um relacionamento.

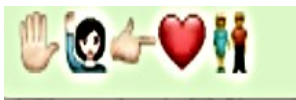


– Como assim?



– Tô triste.

A surpresa ou espanto se manifesta pelo uso do item seguinte. E a resposta enfatiza a tristeza pelo ocorrido.



– Para com isso. Parte para outra.

No final do breve diálogo, o interlocutor sugere que a receptora da informação pare de sofrer e parta para um novo relacionamento.

Com o evento acima, percebemos que o uso de palavra com a estrutura tradicional, que tem como base a fonologia está passando por mudanças entre os mais jovens. Se no início da internet usava-se com muita frequência um sistema fonético, em que cada um escrevia do seu jeito, com enormes variações regionais, agora surge um uso cada vez mais recorrente de ícones para representar, pelo menos, em parte os diálogos entre os nativos digitais.

Com essa proposta, reconhecemos, no trabalho desenvolvido, o que Braga (2013) defende como apoio no ensino de língua:

Por oferecer uma circulação social sem precedentes, que tende a ser registrada através da escrita e de outras modalidades linguísticas, é possível explorar exemplos concretos (contextos formais e informais). A produção do aluno pode ir além de um mero exercício escolar, realizado para a leitura do professor e com objetivos de avaliação. (BRAGA, 2013, p. 54)

A afirmação da autora sustenta a intenção de análise e aplicação deste trabalho, uma vez que o intuito dessa abordagem pedagógica foi de relacionar as práticas usuais de uso da língua, aproximando às linguagens de textos presentes na sociedade. Nesse sentido, levamos em conta a interpretação dos recursos semióticos responsáveis em estabelecer sentidos nos mais variados discursos e contextos, desenvolvendo em atividades do repertório social, a reflexão sobre o uso das linguagens e as variações de uso da língua portuguesa de acordo com as situações.

5. Considerações finais

Este artigo respondeu às questões que se propôs analisar, experimentado formas de transpor para o contexto pesquisado a aplicabilidade da teoria em atividades práticas em sala de aula de língua portuguesa, como: analisar e refletir sobre a multiplicidade das formas de comunicação e as práticas digitais discursivas multimodais, presentes na composição dos textos que circulam socialmente.

Para finalizar a proposta da sequência didática, os alunos elaboraram um texto narrativo não verbal utilizado nos aplicativos de mensagem instantânea, composta por símbolos pictóricos, chamados *emojis*, transcodificados para a modalidade escrita de acordo com os processos de ressignificação, construção de sentidos, nos processos comunicacionais.

Consideramos este estudo uma oportunidade de reflexão sobre novas possibilidades e perspectivas para o ensino da língua materna. Verificamos ainda que existe uma gama de possibilidades a serem exploradas e que este artigo além de oportunizar uma reflexão das metodologias adotadas para o ensino de produção textual em ambientes comunicacionais para os alunos do ensino fundamental, também poderá contribuir para pesquisas futuras, por meio dos dados coletados e das abordagens teóricas apresentadas.

Dessa forma, o trabalho com os textos multimodais em sala de aula requer um olhar mais atento às possibilidades de leitura, interpretação e compreensão que as múltiplas linguagens representam nos textos presentes nas ações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Vanderlis Legramante. *Multiletramentos críticos e construção de sentidos em textos multimodais nas aulas de língua portuguesa*, 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS).

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Fábio. Primeiro emotion completa 30 anos de existência. In. *180 graus*. Disponível em: <<https://180graus.com/tecnologia/primeiro-emotion-completa-30-anos-de-existencia-561208.html>>. Acesso em: 09-04-2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coe-rência textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge. 2006 [1996].

MACIEL, Ruberval Franco; ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Desapren-dendo para aprender: questionamento sobre e para a formação docente. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho. (Orgs.). *Formação docente e ensino de língua por-tuguesa: resultado e perspectivas do/no Profletras – Região Centro-Oeste*. Cáceres: UNEMAT, 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hi-permodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Pa-rábola, 2015.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Pa-rábola, 2012.

SILVA, Dagmar Vieira Nogueira, BARBOSA, Vanderlis Legramante; GOMES, Nataniel dos Santos. Observações sobre o texto e o sentido na era dos emojis. In: *Revista Philologus*, ano 23, n. 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2017.

UM ESTUDO DA PROTOTIPLICIDADE DOS PRONOMES TU E VOCÊ EM FALAS FEMININAS

Ludinalva Santos do Amor Divino (UFBA)
lilidivino@hotmail.com

RESUMO

O estudo analisa a prototipicidade das formas *tu/você* em falas femininas deadoras de Santo Antônio de Jesus (BA). Objetivamos identificar em quais situações de fala acontecem as formas de tratamento *tu* e *você*: protótipo e periférico. A pesquisa foi realizada dentro dos pressupostos da sociolinguística variacionista descritos por Weinreich, Labov e Herzog (1968) e da *Teoria do protótipo*, cuja fundamentação teórica baseia-se nos seguintes autores: Santos (2007) e Duque (2012). O *corpus* foi constituído por três conversas informais com controle dos fatores sociais: idade e sexo, obtidas por meio de um questionário. Constatamos que a utilização do *você* protótipo, deve-se a referência de 2ª pessoa, um interlocutor. Já as formas periféricas do *você* acontecem quando há indeterminação do sujeito *e*, para referir-se ao próprio falante, 1ª pessoa (*eu*). Atentamos também para o pronome *tu* na funcionalidade prototípica como referência ao interlocutor.

Palavras-chave: Sociolinguística. Formas de tratamento. Teoria dos protótipos.

1. Introdução

A forma de tratamento que um falante utiliza para dirigir-se ao seu interlocutor depende do tipo de relação estabelecida entre os eles, do gênero destes e do contexto da situação conversacional, entre outros fatores.

Sabemos que as formas de tratamento: *você* e *tu* coocorrem no português do Brasil. Porém, gramáticas tradicionais insistem em incluir apenas o *tu* para a 2ª pessoa do singular no quadro de pronomes. Alguns gramáticos, todavia, já observam que esse pronome tem uma aplicação limitada e que no Brasil vem sendo substituído por *você*.

Estudos mais recentes, como o de Monteiro (1994) e o de Ilari *et al* (1996), ambos baseados em inquéritos do projeto NURC, consideram *você* a verdadeira forma pronominal de segunda pessoa no português do Brasil. Para estes últimos, o pronome *tu* só sobrevive no sul do país. Já, Silva (2003, p. 179) chega a declarar que “há que ressaltar que no Brasil há dois pronomes que têm a mesma função: *tu* e *você*. Atualmente, predomina este último em quase todo o território brasileiro, pois o *tu* se restringe ao sul do país e a algumas regiões do Norte e Nordeste”.

A ideia de que o pronome *tu* foi suplantado pelo *você* na variedade brasileira do português, ainda encontra eco entre linguistas e gramáticos. Porém, no desenvolvimento deste trabalho, veremos que este ponto de vista não reflete a realidade da variedade brasileira, especialmente nas relações de proximidade das mulheres santo-antonienses.

O falante quando participa de um evento de fala exerce sua capacidade de fazer as opções que darão sentido às suas interações. Ele fala para tentar aproximar-se de outra pessoa, para fazer um julgamento, para falar de si, para perguntar, informar, enfim, para atender suas necessidades. Portanto, objetivamos analisar o uso dos pronomes *tu* e *você*: protótipos e periféricos em falas femininas, na tentativa de depreender quais os fatores que estão em jogo no processo de escolha do falante. A amostra será constituída de três informantes nascidas em Santo Antônio de Jesus (BA).

2. *Fundamentação teórica*

2.1. *Sociolinguística*

A sociolinguística surgiu no final da década de 60 como uma resposta aos modelos teóricos que consideravam a língua um sistema homogêneo e invariável, e à noção de língua que faz abstração da variação. Nesse sentido, a sociolinguística variacionista firmou seu lugar ao provar que a variação é inerente ao sistema linguístico.

Na década de 1960, Weinreich, Labov e Herzog (2006) manifestam interesse em inserir o componente social nos estudos linguísticos. A partir de então, Labov, principalmente, começa a desenvolver uma série de estudos sobre fala, almejando explicar e sistematizar a variação nas línguas. O estudo da língua, sob este ponto de vista, é feito a partir da fala em uso, de forma que as escolhas que o falante faz dependem não somente de fatores internos à estrutura linguística, como também de fatores relacionados à situação de uso.

O trabalho de Labov em Martha's Vineyard foi um marco fundamental para a caracterização da Sociolinguística enquanto ciência dotada de método, cujo objetivo foi analisar um fenômeno de mudança linguística – fônica – em processo na fala de seus habitantes. A partir de então, Labov passou a desenvolver uma série de pesquisas empíricas baseadas

na teoria que ficou conhecida como Sociolinguística Quantitativa ou Variacionista.

A teoria laboviana facilitou compreender que a variação linguística fônica é passível de sistematização, e que não é caótica, antes apresenta regularidades que não são devidas ao acaso. Mostrou que existe uma relação intrínseca e inseparável entre a língua e a sociedade, e a variação pode ser explicada por fatores internos e externos ao sistema. A língua passa a ser vista como um instrumento social de comunicação, sendo os atos linguísticos eminentemente sociais e pragmáticos, instrumentos para se estabelecer e manter o relacionamento entre indivíduos em sociedade.

Neste primeiro momento do surgimento da sociolinguística variacionista, as justificativas sobre as variações fonéticas recaíam com grande peso sobre os fatores externos, sociais, justamente na tentativa de se enfatizar a ligação da língua com a sociedade. Ao trabalhar com os aspectos fônicos da variação, Labov estabelece o conceito de regra variável, definida como duas ou mais formas distintas de se transmitir um mesmo conteúdo informativo.

As formas linguísticas em variação numa determinada comunidade são chamadas de variantes linguísticas. Estas são definidas como maneiras alternativas de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto. Assim, mesmo que sejam idênticas em seu valor referencial, as variantes podem se diferenciar quanto ao seu significado social ou estilístico. Dessa maneira, as formas de tratamento *tu* e *você* são formas distintas de se transmitir um mesmo conteúdo informativo, caracterizando-se, portanto, como variantes linguísticas.

As formas de tratamento *você* e *tu*, apesar de fazerem referência a segunda pessoa do discurso (portanto, assim, possuem um mesmo valor referencial) não são variações de um mesmo item lexical, tampouco podemos afirmar que as duas são equivalentes semanticamente. “*Tu*” é tradicionalmente o pronome de segunda pessoa, enquanto a forma *você*, proveniente da forma nominal *Vossa Mercê*, sempre foi considerado um pronome de tratamento. Por outro lado, as formas *tu* e *você* são usadas em falas femininas, ambas como referência a segunda pessoa do discurso, o que nos leva a tentar entender em que contextos ou em que situações comunicativas ocorrem com maior ou menor prototipicidade.

2.2. Teoria dos protótipos

Nascida da antropologia e da psicologia cognitivista, a *teoria dos protótipos* constituiu um desenvolvimento teórico dentro do paradigma da linguística cognitiva, tendo sido assim estendida à análise léxica e semântica. Ela teve como precursores: Georges Kleiber e George Lakoff.

Na versão padrão, formulada por Eleanor H. Rosch e seu grupo, no início dos anos 70, o protótipo é considerado o exemplar mais adequado, o melhor representante ou caso central de uma categoria. Posteriormente, passa a ser definido como o exemplar idôneo comumente associado a uma categoria. Assim, os aspectos graduais de proximidade ao protótipo dentro da categoria passam a ser definidos pela frequência de uso ou atribuição entre os sujeitos.

Essa teoria apresentou-se como modelo de explicação do fenômeno da categorização, conceito essencial para as ciências cognitivas. Seu ponto de partida sinaliza a rejeição da ideia de existir um conjunto de atributos sêmicos comuns a todos os membros de uma categoria. Dessa maneira, a categorização do mundo que nos cerca não se faz por traços que separam os membros de uma categoria, mas pelo reconhecimento dos traços que podem aproximá-los, isto é, aquilo que Wittgenstein designou por “semelhanças de família”.

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhança de família”; pois é assim como se superpõem e entrecruzam as diversas semelhanças que ocorrem entre membros de uma família: estatura, cor dos olhos, andar, temperamento etc. Assim, podemos dizer: os jogos compõem uma família. (WITTGENSTEIN, 1953 *apud* DUQUE, 2003, p. 48)

Contrariando o modelo clássico, a *teoria dos protótipos* defende que as categorias não são estruturas homogêneas. Em conformidade com pesquisas de: Labov (1973), Rosch (1973), Kempton (1981) e Taylor (1989), alerta-se para o fato de que as categorias exibem melhor uma estrutura prototípica, ou seja, há bons e maus exemplos. Os membros mais representativos, isto é, aqueles que os falantes primeiro reproduzem na imaginação ao escutar ou ver o nome de uma categoria são os membros centrais ou prototípicos, isto é, os mais ideais, em torno dos quais os demais se estruturam.

Nessa direção, a psicóloga norte-americana Rosch, na década de 70, fez adequações à categorização clássica baseando a pesquisa realizada partir da noção de protótipo, dentro da categoria, ou seja, não se trata de pensarmos em um conjunto de pertencente ou não, mas sim, reconhe-

cer, através de um protótipo, o núcleo dentro do grupo. Os demais elementos estariam mais à margem e seriam menos recorrentes quando pensamos em determinada categoria.

Santos (2007) salienta que os estudos sobre protótipo se iniciaram com as pesquisas das cores, que foram chamadas de “estudo das cores básicas”. O estudo deixou claro que as cores têm um foco central primário e nossa percepção cognitiva capta o ponto mais “exemplar” da cor, isto é, o ponto prototípico. Nessa perspectiva, o verde, por exemplo, tem seu ponto prototípico e as demais tonalidades seriam a sua continuação; a saber: verde-água, verde-esmeralda etc. “Apesar de sua base biológica, essa pesquisa revela a nossa percepção cognitiva frente aos conceitos e, assim, confirmaria, segundo os autores, que categorizamos as coisas baseados em um elemento prototípico dentro de uma categoria” (SANTOS, 2007, p. 6). Precisamente, a partir do estudo sobre as cores é que proveio a *teoria dos protótipos*.

Como já fora dito anteriormente, os estudos revelaram existir protótipos distintos, dependendo da cultura, da sociedade, das vivências etc. Por essa razão, o protótipo perdeu a noção de causa para ter a noção de efeito. Os autores começaram a falar muito mais em efeitos prototípicos do que propriamente protótipos. Enfim, o que se passa a buscar agora não é mais um elemento prototípico de determinada categoria, mas sim os efeitos prototípicos que são motivados por determinados fenômenos. A *teoria dos protótipos* foi melhor compreendida quando foi associada à teoria wittgensteineana. Quando temos, por exemplo, a categoria casa, o protótipo dessa categoria pode variar se perguntarmos o que é casa, por exemplo, para um mendigo, um rapaz de classe média alta, um assalariado e uma estrela da música e ainda mais se fizermos essa mesma pergunta para pessoas dos mais diversos países. Os resultados serão os mais diversificados, uma vez que esse efeito de prototipicidade será motivado por influências socioculturais (SANTOS, 2007).

Para Rosch, o protótipo atua como ponto de referência cognitiva (*cognitive reference point*) para os processos de classificação dos elementos de nossa experiência. Os experimentos de verificação dos prototípicos derivados do modelo permitiram que se chegasse às seguintes conclusões (DUQUE, 2012):

- a) Os membros prototípicos são categorizados mais rapidamente que os membros não-prototípicos;
- b) Os membros prototípicos são os que as crianças aprendem primeiro;

- c) Os membros prototípicos são os primeiros mencionados, quando solicitamos aos falantes que listem todos os membros de uma categoria;
- d) Os protótipos servem de ponto de referência cognitiva. Por exemplo, *uma elipse é quase um círculo*, em que *círculo* é tomado como referência;
- e) Geralmente, quando o que se pede é a enumeração dos primeiros membros de uma categoria, os protótipos aparecem mencionados em primeiro lugar.

Santos (2007) salienta para a subdivisão das categorias, destacando os trabalhos de Rosch que subdivide tais categorias em três níveis: subordinado, básico e supraordenado. O nível básico seria aquele mais recorrente dentro de uma categorização, por exemplo: cadeira. O subordinado estaria em menor recorrência do que o básico, mas dentro da categoria. Exemplo: poltrona. E o superordenado acomodaria o elemento do nível básico em uma categoria maior: móvel.

Enfim, as categorias apresentam muitas vezes limites fluidos. Não há uma fronteira nítida que separe categoricamente uma etapa de outra. De certa forma, elas estão unidas em um contínuo em que são categorizadas com base em um conjunto de atributos que convergem para uma escala gradual de tipicidade dentro de um paradigma geral. Assim, ocorre que determinadas categorias não são fáceis de categorizá-las, por possuírem atributos semelhantes e díspares entre si, de modo a tornar difícil estabelecer uma diferença entre elas. Para citar um exemplo clássico, vejamos o caso do morcego, mesmo possuindo o traço “voar”, característico dos pássaros, não pode ser classificado como ave. Já um pato, uma galinha, entre outros, mesmo não possuindo o traço “voar”, são categorizados como aves; nesse sentido, teríamos pato e galinha como categorias centrais, já morcego como periférico.

3. *Pronomes de tratamento de 2ª pessoa*

3.1. *Você*

Não há na literatura tradicional uma classificação como pronome pessoal para *ocê*, pois o fato de colocá-lo entre os pronomes de tratamento, ao lado de *Vossa Alteza*, *Vossa Majestade* etc. significa desconhecer o uso de *ocê* como pronome pessoal.

Em relação à evolução de *Vossa Mercê* > *Você* tem-se um processo de gramaticalização, o que resulta numa mudança de categoria de lo-

ção nominal para pronome. No português arcaico, *mercê* era um substantivo comum que significava “favor, graça, benesse”. Esse substantivo, antecedido do pronome possessivo *vossa*, cristalizou-se, adquirindo um novo significado e tornando-se uma forma de tratamento específica para o rei. Mais tarde, esse pronome estendeu-se a fidalgos que queriam o mesmo tratamento; e continuou alargando-se a todas as classes sociais, como afirma Nascentes (1956):

Vossa mercê agradava a todo mundo. A classe humilde não tardou a apoderar-se da fórmula nova para uso próprio, mas sendo expressão um tanto longa e tendo de ser repetida a cada instante, a gente do povo abrevio-a em vosancê, vossemecê, vossecê e finalmente você. (...) *Vossa mercê* se transformou em vossemecê. De vossemecê passou a vosmecê e desta forma por intermédio das formas hipotéticas vosm'cê e voscê, se fez você, que ainda se alterou para ocê finalmente para cê. (NASCENTES, 1956, p. 117)

Vital (1996) e Ramos (1997), citados por Loregian-Penkall (2004, p. 42), defendem a hipótese de que o processo de gramaticalização estaria ainda mais avançado em relação às três formas pronominais de 2ª pessoa: *você*, *ocê* e *cê* e, analisando sintaticamente essas formas, argumentam ter havido uma cliticização, isto é, a forma *cê* significaria a etapa mais avançada da gramaticalização caracterizando-se como um *pronome clítico*. O uso da variante *cê* com interpretação indefinida é mais frequente tanto na área urbana quanto na área rural.

3.2. *Tu*

No Brasil, ocorreu a substituição do *tu* por *você*, como forma de tratamento familiar e íntima, o que deve ter ocorrido na virada do século XIX para o XX. Até os anos 70, Machado de Assis utilizava, nas suas correspondências, a forma *tu* com os íntimos, de modo geral. E no século XX, utilizava *você*, exclusivamente, apesar de conservar possessivos da 2ª pessoa (BIDERMAN, 1972, p. 364).

Lê-se, em Loregian-Penkall (2004), que as gramáticas continuam registrando somente a forma *tu* no paradigma dos pronomes pessoais, em relação ao singular. Porém, de acordo com os estudos descritivos, se constata que, na maioria das regiões brasileiras, não existe mais a coocorrência das formas pronominais para a segunda pessoa, pois o pronome *você* é a única forma de dirigir-se ao interlocutor.

No português do Brasil, o *tu* é uma forma de tratamento empregado de igual para igual, porém, atualmente, não é muito encontrado. Anterior

Nascentes (1956) ressalta que o tratamento íntimo entre iguais é o de *você* em todo o Brasil, com exceção do Rio Grande do Sul onde se usa o *tu*.

4. Metodologia e análise de dados

4.1. Descrição do corpus

A metodologia utilizada para a obtenção do *corpus* foi orientada por trabalhos sociolinguísticos que se fundamentam na perspectiva variacionista laboviana. Para recolhimento dos dados, aproveitou-se um questionário com perguntas nas quais focalizamos apenas as respostas fornecidas pelos informantes, sem, contudo, perder de vista a contextualização que as perguntas oferecem nas entrevistas.

O gênero entrevista constitui um evento comunicativo primordialmente oral, marcado por perguntas e respostas que tendem a variar em conformidade com os objetivos e a natureza dos atos em propósito. A linguagem utilizada foi informal e objetiva, permitindo sempre uma fácil compreensão e uma boa interação entre entrevistador e entrevistado.

Fizemos um recorte em que serão, apenas, analisadas três amostras de falas femininas de três faixas etárias: de 15 a 35 anos, de 36 a 55 anos e acima de 55 anos; de dois níveis de escolaridade (superior e nível fundamental) e nascidas em Santo Antônio de Jesus ou que tenham se mudado para a cidade com até cinco anos de idade.

4.2. Variável social: sexo

Sabemos que as variáveis de ordem social influenciam a escolha das variantes, sem perder de vista que nem sempre essa escolha é condicionada por fatores socioculturais, isto é, certos fenômenos de variação podem ser regulados apenas por pressões do próprio ambiente linguístico em que se realizam, todavia, como assinala Monteiro (2000, p. 68): “mas, inversamente, há casos em que o uso de certas estruturas linguísticas depende quase que exclusivamente das pressões de ordem externa ao sistema”.

As diferenças de comportamento dentro de uma mesma comunidade entre os falantes do sexo masculino e feminino levaram os sociolinguistas admitirem uma possível diferença nos usos desses falantes, uma

vez que a linguagem é o resultado da cultura em que estamos inseridos.

Labov (1991) aponta para o fato de que as mulheres, em situação de variação estável, têm demonstrado preferência pelo uso das formas de prestígio e que, em caso de mudança linguística, as mulheres seriam inovadoras e responsáveis pela propagação da variante não-padrão.

4.3. Análise dos dados

A falante opera o material linguístico que tem a sua disposição, realiza escolhas adequadas e representa as coisas de modo condizente com o sentido que pretende estabelecer. Ao usar o pronome *você* com distintas representações, entendemos que o falante faz uso de um significante que carrega em si a possibilidade de significados distintos e transporte os significados do *você* para o que deseja dizer.

Na nossa análise, podemos constatar que, em determinados eventos de fala, o *você* funciona de forma mais prototípica, tendo como referente a 2ª pessoa do discurso, o interlocutor. Já em outras situações de fala, presenciamos o pronome *você* menos protótipo, ou seja, periférico.

Pronomes	Prototipicidade
VOCÊ	Com valor de segunda pessoa = protótipo
	Com valor de primeira pessoa (eu) = periférico
	Com valor genérico = periférico
TU	Com valor de segunda pessoa = protótipo

Quadro 1: Distribuição dos pronomes quanto à prototipicidade (Fonte: Elaborada pela autora).

4.3.1. *Você* protótipo

Através dos dados, podemos perceber que o pronome *você* foi utilizado com predominância nas falas femininas, com valor de segunda pessoa (com quem se fala), fazendo referência ao interlocutor. Vejamos os exemplos abaixo:

(Informante A)

DOC. – Aí, cê vai aconselhar pra ele frequentar a escola, pronto (INIT).

INF. – Posso falar o nome?

DOC. – Pode, fique à vontade.

INF. – Eh... Jaqueline, eu queria que **você** frequentasse mais a escola, assim sou-

besse valorizar o que a escola, o estudo tem pra lhe dá, porque hoje em dia sem estudo **você** num, é nada. Falava assim: **você** tem que se interessar mais, não ficar conversando com esse... esse menino que lhe bota a perder, conversar com pessoas que lhe capacitam, que dialoguem coisas boas, assim.

Na passagem, infere-se que a pessoa a quem a informante está se dirigindo, nesse contexto, é alguém próximo: Jaqueline. Pode-se deduzir que é uma pessoa do seu convívio, pois a informante tenta aconselhar a mesma.

É importante salientar que, nas falas analisadas, encontramos muitas ocorrências de *você* no tratamento com pessoas próximas.

(Informante B)

DOC. – Vamos supor que esteja passando um amigo seu aqui agora, com a mala na mão, aí você quer saber para onde vai. Ele tá passando aqui, já na tua frente agora com a mala na mão, como é que você vai perguntar a ele, como é que você vai se dirigir a ele?

INF. – Ôh Caio, *cê* vai pra onde agora?

O informante B utiliza a forma *cê* (simplificação de *você*) para se dirigir a um interlocutor que o mesmo possui intimidade, proximidade, nesse caso, um amigo.

Podemos concluir que o pronome *você*, neste enquadramento de prototipicidade, está corroborando com o que a gramática preconiza, tendo o pronome de 2ª pessoa como modelo padrão, mais representativo.

4.3.2. *Você periférico (com valor de 1ª pessoa)*

No repertório da língua portuguesa, existe um pronome específico para ser utilizado pela pessoa que fala: o *eu*. O uso desse item é indicado quando o falante deseja expressar suas atitudes e seus sentimentos. No entanto, o falante, de posse do conhecimento linguístico que possui, utiliza o pronome *você* também para essa finalidade.

Vejamos os exemplos abaixo:

INF. – Uma colega minha uma vez me disse, que conhecimento ninguém lhe tira e depois que ela falou isso, eu comecei a ver os estudos de uma forma diferente. Então eu acredito nisso, talvez *você* esteja saindo, eh... não querendo estudar por causa do trabalho, mais isso não justifica, porque tem muita gente em situações piores e que a gente, no entanto, continua estudando, então eu acho que *você* deveria investir nisso. Pode ser que o trabalho hoje esteja lhe dando dinheiro, mais amanhã quem lhe garante que

vai tá... o conhecimento (INIT) ninguém tira.

INF. – Ah, pra quê? Pra que vou tá lá estudando? Não tenho mais idade pra isso não. Na verdade, não tem idade pra estudar né? Eu acredito (INIT) que se **você** quiser é isso que *você*... tem que encarar, enquanto tiver vivo, enquanto o sangue tiver correndo na, na pele, **você** tem que correr, tem que fazer o que *você* quer realmente.

Vemos que, no trecho: “talvez *você* esteja saindo”, da amostra de fala acima, o pronome *você* está sendo utilizado no sentido de: talvez EU esteja saindo, ou seja, 1ª pessoa.

A representação mais reconhecida do pronome *você* nos meios oficiais e conversas formais e informais é a função de referência ao interlocutor, por isso que consideramos o uso de *você* como 1ª pessoa, periférico.

Na semântica de um item lexical, declara Silva (1997), há sentidos prototípicos e periféricos. Tanto que a sua estrutura tem a forma de uma *network* (rede) 5, na qual as margens do campo são ocupadas pelos sentidos mais específicos (de contextos mais particulares) e o núcleo, pelo sentido mais geral. Por isso, a pertinência – no exercício de síntese documentária – da noção de protótipo, provinda da linguística cognitiva. *Protótipos* são os exemplares mais típicos, mais representativos, de uma categoria

Vimos que os membros mais representativos, isto é, aqueles que os falantes primeiro evocam ao escutar ou ver o nome de uma categoria, são os membros prototípicos ao redor dos quais os demais (membros periféricos) se agrupam. De maneira que os membros mais afastados do centro (lócus do protótipo) podem fazer parte de outras categorias.

Os exemplos em que constatamos o pronome *você* funcionando como 1ª pessoa (eu) são fortemente justificados a partir de um contexto de características pessoais que sustentam, naquele excerto de fala, que o informante está se referindo a ele próprio. Nessa direção, caracterizamos essa utilização como menos prototípica, visto que, não são usos comuns.

4.3.3 *Você periférico (genérico)*

O termo *você* é de tal forma genérico que pode abranger qualquer pessoa do discurso, levando-nos a reconhecer, portanto, um processo de indeterminação.

INF. – Eu vou dizer... se for mais jovem, assim da idade de Henrique, eu costu-

mo chamar de meu filho. Meu filho, eh... começo perguntando a ele, né? Como é que cê tá de estudo? Se ele deixou de estudar, eu vou dizer: Olhe, o estudo é uma coisa muito importante pra vida de uma pessoa, não só pela questão de... do mercado de trabalho de você conseguir uma colocação no mercado, mas pra sua vida mesmo, né? pra sua vida como pessoa. Eh... mas também no... pra *você* mesmo, pra sobreviver hoje no mundo que a gente vive, no país que a gente vive, com o desemprego que tá aí, se *você* não se preparar, se **você** tiver uma profissão, se *você* não tiver capacitado, *você* profissionalmente, *você* pode ter dificuldade de se encaixar no mercado, né? Aí vou dizer que a... o estudo é uma coisa importante na vida da pessoa.

Percebemos, na amostra de fala, que em algumas utilizações do *você*, a informante não deixa claro quem é o referente no contexto, sendo este qualquer pessoa que deve se preparar para o mundo, alguém, um sujeito indeterminado. Assim, deduzimos que o pronome *você* funciona de maneira periférica, uma vez que são usos isolados e não remetem a indicação prescrita pelas gramáticas.

Seguindo a gramática, o sujeito indeterminado é aquele que não se pode identificar e essa indeterminação acontece de duas formas, a saber: através do uso da partícula “se” e da presença do verbo na 3ª pessoa do singular.

4.3.4. Tu protótipo (com valor de 2ª pessoa)

A partir dos dados da amostra, notamos que, no recorte de uma das falas feminina, com idade de 22 anos, o número de ocorrências do pronome *tu* foi muito significativo, levando-nos inferir que essa utilização caracteriza-se como prototípica, uma vez que a informante faz referência ao interlocutor.

Observemos o recorte seguinte:

INF. – E o dinheiro, vai ficar mais ou menos em quanto? *tu* acha que a gente vai gastar quanto? Acho que seria isso.

DOC. – Certo, tá combinando tudo aqui com ela agora, tá conversando com ela... sobre isso.

INF. – *tu* acha que dá mais ou menos quanto de gasolina?

DOC. – Quinhentos.

INF. – Então, duzentos e cinquenta...e duzentos e cinquenta, no total trezentos e cinquenta, certo? E a gente precisa de quanto pra o supermercado? Ou vai tirar cem reais só pra besteira e vai levar o resto porque lá é mais caro. Então é só o quê? Quatrocentos e cinquenta, não; quatrocentos reais... de

cada um inicialmente, se *tu* quiser levar mais algum dinheiro pra gastar lá?

É importante destacar que, em relação ao fator social: idade, percebemos que alguns falantes de perfil juvenil dão preferência à forma *tu*, utilizando-a como prototípica.

5. Considerações finais

Na gramática tradicional, temos o uso cristalizado dos pronomes de tratamento *tu* e *você*, por vezes, pronomes pessoal de 2ª pessoa. Porém, ao analisarmos o pronome *você* na amostra de falas femininas do dialeto da cidade de Santo Antônio de Jesus (BA), constatamos que este pronome tem o seu emprego oscilante, sendo utilizado como pronome pessoal do caso reto, às vezes, como substituto do *tu* e como *sujeito indeterminado*. A referenciação *indeterminada* ocorre quando o falante reporta-se a um interlocutor imaginário; trata-se de uma seleção inconsciente, um enquadramento de um interlocutor qualquer numa situação hipotética.

Conforme propusemos na introdução deste trabalho, objetivamos analisar o uso dos pronomes *tu* e *você*: protótipos e periféricos em falas femininas, na tentativa de depreender quais os fatores que estão em jogo no processo de escolha do falante; constatamos, portanto, que a utilização do *você* protótipo deve-se a referência de 2ª pessoa, o interlocutor. Por outro lado, as formas periféricas do *você* acontecem quando há indeterminação do sujeito e utilização do *você* para referir-se ao próprio falante, em particular, *eu*.

Os dados das amostras de fala feminina comprovaram que o fator social "sexo" demonstra forte atuação no uso prototípico do *você* como tratamento para o interlocutor. Dessa maneira, acreditamos que esse uso vem favorecer a hipótese de que as mulheres se aproximam das formas padrão.

As pesquisas sobre as formas de tratamento sempre estiveram ligadas às questões exclusivamente sociais, seguindo hierarquias sociais e às relações de poder e solidariedade. No nosso estudo, observamos outros fatores ligados ao contexto do evento comunicativo e comprovamos que há utilizações mais prototípicas e menos prototípicas, intituladas como formas periféricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Formas de Tratamento e Estruturas Sociais. *Alfa*, São Paulo: FFCL de Marília, n. 18/19, p. 339-381, 1972-1973.

DUQUE, Paulo Henrique. Teoria dos protótipos, categoria e sentido lexical. In: MOLLICA, Maria Cecília; RONCARATI, Cláudia (Orgs.). *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*: Rio de Janeiro, 2003.

_____; COSTA, Marcos Antônio. *Linguística cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências*. Natal: Edufrn, 2012.

LABOV, William. *Principles of linguistic change*. Social factors. Cambridge: Blackwell, 2001.

LOREGIAN, Loremi. *Concordância verbal com o pronome “tu” na fala do sul do Brasil*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111267/104709.pdf?sequence=1>>.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi. *(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/22530/t%20-%20loremi%20loregian-penkal.pdf?sequence=1>>.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1994.

NASCENTES, Antenor. O tratamento de “você” no Brasil. *Letras*. Curitiba: UFPR, vol. 6, n. 05, p. 114-122, 1956.

RAMOS, Jânia. O uso das formas você, ocê e cê no dialeto mineiro. In: HORA, Dermeval (Org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997.

SANTOS, Ricardo Yamashita. Corpo e mente: uma linguagem unificada. *I Colóquio de Estudos da Linguagem – CONEL*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

SILVA, Augusto Soares. Linguagem, cultura e cognição, ou a linguística cognitiva. In: SILVA, Amadeu Torres; GONÇALVES, Miguel. (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição: estudos de linguística cognitiva*. Coimbra: Almedina, 2004.

SILVA, Vera Lucia Paredes. A variação “você” e “tu” na fala carioca. In: Encontro de Variação Linguística do Cone Sul, 1. Porto Alegre. *Anais...* UFRGS/Porto Alegre, 1996.

TAYLOR, John R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 1995 (1. ed. 1989).

TEORIA dos protótipos. In: *Artigos de apoio Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$teoria-dos-prototipos](https://www.infopedia.pt/$teoria-dos-prototipos)>. Acesso em: 26-04-2017.

VITRAL, Lorenço. A forma Cê e a noção de gramaticalização. *Revista de Estudos da Linguagem*, UFMG, vol. 4, n. 1. p. 116-124, 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1031/1156>>.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. (Orgs.). *Empirical foundations for a theory of language change*. Austin: University of Texas Press, 1968.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PROPOSTA DIDÁTICA PARA
TRABALHAR O LÉXICO REGIONAL EM SALA DE AULA**

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo apresenta uma proposta didática destinada ao 9º ano do ensino fundamental para trabalhar a variação linguística lexical, mais precisamente a de cunho regional, com base no romance *Terra Caida*, de José Potyguara. O romance revela a diversidade do português brasileiro, principalmente o vocabulário do seringueiro no passado, e, talvez, no presente, bem como constitui-se em uma página vida da história e da cultura acriana. O objetivo é levar os alunos a perceberem a referida diversidade e o registro da fala do seringueiro na obra. Possibilita-se, ainda, o acesso à literatura, à história e à cultura acrianas. As aulas serão expositivas e dialogadas. Em um primeiro momento, pretende-se discutir com os alunos a diversidade do português brasileiro, exemplificando com uma carta do *Atlas Linguístico do Brasil – ALiB* e instigando-os a expor o que conhecem da realidade local. Em um segundo momento, apresenta-se o autor e inicia-se a leitura, compartilhada com os alunos em sala de aula, fazendo após cada capítulo lido a análise e solicitando aos alunos que listem os personagens e marquem as palavras do vocabulário, esclarecendo que tais palavras fazem parte do contexto de vida local, ou seja, é a realidade linguística e o falar típico do seringueiro, sujeito amazônico, acriano e da floresta. Em um terceiro momento, terminar a leitura. Em um quarto momento, como atividade pode-se pedir que a partir das palavras grifadas na leitura, procurem os conceitos nos dicionários e construam uma carta linguística. A avaliação pode ser feita em seminários, em que cada grupo apresentaria sua lista de palavras na escola. Espera-se que a proposta, além de conhecimento de uma das variedades do português brasileiro, incute nos alunos o gosto pela literatura local e o respeito às diferenças regionais.

Palavras-chave: Literatura. Língua portuguesa. Variação lexical.

1. Introdução

A diversidade linguística da língua portuguesa falada no Brasil existe e precisa ser trabalhada em sala de aula. São diversas as formas e maneiras de levar para aulas de língua portuguesa a realidade linguística, por exemplo, o professor pode apresentar cartas linguísticas dos atlas linguísticos já publicados (exemplos da variação linguística) ou mesmo o vocabulário das obras literárias de cunho regional. Não é uma tarefa fácil, porém, precisa ser encarada tanto para atender o que exige os *Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa* (1997), quanto para

promover um processo de ensino-aprendizagem hábil e eficaz que considere a realidade da diversidade linguística, histórica, ética e cultural que cerca a escola pública no Brasil.

Diante disso, neste estudo, apresentamos uma proposta didática destinada ao 9º ano do ensino fundamental para trabalhar a variação linguística lexical, mais precisamente a de cunho regional com base no romance *Terra Caída*, de José Potyguara. O objetivo é discutir com os alunos a diversidade do português brasileiro, com vistas à compreensão dessa diversidade e ao reconhecimento seringueiro do vocabulário que está registrado na obra. Além disso, abrem-se possibilidades de acesso à literatura, à história e à cultura acriana. A importância de discutir, refletir, levar para a sala de aula a realidade linguística da língua portuguesa brasileira, bem como a relevância de despertar o gosto pela literatura, leitura, escrita e, principalmente, o respeito às diferenças são as justificativas apresentadas para a realização da presente proposta. Este trabalho, no que diz respeito à estrutura, está organizado da seguinte forma: introdução; uma seção dedicada à apresentação de conceitos relacionados à variação linguística lexical e ao processo de ensino-aprendizagem; apresentação do romance objeto de estudo; proposta de atividades; considerações finais e referências utilizadas na pesquisa.

2. Variação linguística lexical e processo de ensino-aprendizagem

A língua portuguesa do Brasil, na modalidade oral, não é perfeitamente uniforme no que tange ao seu repertório lexical, às formas de pronúncia, e, até mesmo, às suas estruturas sintáticas. Em relação a essa diversidade, Mollica e Luiza (2004, p. 10) afirma que a variação linguística é “um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” e, principalmente trabalhada no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula. O léxico, em conformidade com Oliveira e Isquerdo (2001, p. 9), é o “(...) saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua” e:

constitui-se no acervo vocabular de um grupo sociolinguístico-cultural. Na medida em que o léxico se configura como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas numa sociedade. Em vista disso, o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a história cultural da comunidade. Desse modo, o universo lexical de um grupo sintetiza a sua maneira de ver a realidade e a forma como seus

membros estruturam o mundo que os rodeia e designam as diferentes esferas do conhecimento. Assim, na medida em que o léxico recorta realidades do mundo, define, também, fatos de cultura. (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2009, p. 9)

O léxico, como destacado por Oliveira e Isquierdo (2001, p. 9), é, em outras palavras, o tesouro vocabular partilhado pelos falantes de uma língua, janela que permite ver e recortar as realidades da vida humana, resultado do extenso conjunto de valores, crenças, hábitos e costumes, sofrendo inovações e transformações no decorrer do tempo, assim como, estabelecendo relação direta tanto com a história quanto com a cultura de determinado local. Desta forma, em conformidade com Paim (2001, p. 1), é visível que “o campo lexical de uma língua pode apresentar papel importante em termos de variação e mudança linguística, podendo-se, assim, encontrar nessa esfera uma grande variedade regional e sociocultural do português do Brasil”.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCN (1997, p. 26) destacam que o Brasil possui uma imensa variedade dialetal e que existem preconceitos em relação às mais diferentes formas de se falar a língua portuguesa, considerando essas variedades “de menor prestígio como inferiores ou erradas”. O preconceito linguístico é uma prática perversa, desumana e cruel. Diante disso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam no sentido de que, compete exclusivamente à escola, e, mais especificamente ao professor, ensinar “o respeito à diferença”, afastando os mitos de que há uma única forma de falar corretamente e que é preciso consertar a fala. Com relação a esse tema, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* afirmam que

Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 26)

Nesse sentido, o próprio documento que norteia o ensino de língua portuguesa no Brasil explica que “a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 26). Dessa forma, pode-se ressaltar que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades fa-

çam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1997, p. 27)

De fato, é papel da escola e do professor, considerando as situações comunicativas de utilização da língua portuguesa, ensinar sua utilização oral e escrita. Embora haja essas recomendações, segundo Santana e Neves (2015), a preocupação de muitas escolas é:

(...) ensinar aos estudantes como devem falar de acordo com a norma padrão. Sem a preocupação da reflexão e do embasamento teórico, perde-se a oportunidade de pensar que a forma como se fala é uma variação da língua e que existe uma língua oficial para a escrita ou para momentos sociais em que esta seja necessária, uma vez que se precisa de formalidade. Saber identificar que momentos são estes e qual variação se pode utilizar irá provocar reflexões no estudante sobre o modo de agir e pensar em relação à sua fala e mesmo às variedades linguísticas das quais dispõe, conscientizando-o de que nenhuma variação é melhor ou pior que a outra, mas sim, diferente. Práticas de reflexão e conscientização como essas contribuirão, certamente, para desarraigar de nossas escolas, dos docentes e dos estudantes o preconceito linguístico. SANTA-NA; NEVES, 2015, p. 77)

No que concerne ao preconceito linguístico, “é necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito” (BAGNO, 2002, p. 75) da língua. Portanto, o professor ao ensinar o uso da língua portuguesa em sala de aula, precisa levar em consideração a pluralidade dos usos, trazendo a reflexão, discutindo, e, principalmente chamando a atenção de todos para a diversidade linguística, histórica, étnica e cultural brasileira (CARDOSO, 2006, p. 106), que se revela nas diferentes realidades do país.

3. *Romance Terra Caída, de José Potyguara*

O romance *Terra Caída*, de José Potyguara, obra regionalista e de cunho imaginativo, ficcional e literário, narra a luta do homem num ambiente distante, inexplorável, hostil, cheio de doenças, animais perigosos, bem como a força diária no trabalho da extração da borracha para pagar o patrão e garantir a sobrevivência. Chico Bento é o personagem principal, no entanto, vários outros como, por exemplo, o coronel Antônio Monteiro (proprietário do seringal, rico e respeitado na região), Conrado (guarda-livros do armazém), Tomaz (capanga do coronel), Dona Maroca (esposa de Conrado), Rosinha (moça muito cobiçada), Nonato (noivo de

Rosinha), Anália (amante do coronel), Tiburtino (esposo de Anália), Elza (professora do seringal), Paulino (sobrinho do coronel), Mr. Scott (médico), entre outros, vão vivendo, sob o olhar do narrador heterodiegético ou observador, em meio a vários acontecimentos, muitas vezes, tragédias, revelando peculiaridades da difícil vida na floresta Amazônica.

Vindos, em sua grande maioria, do Ceará, os homens já chegam devendo a viagem, em seguida vão morar no centro da mata, devem comprar tudo do armazém do dono do seringal, assim como explorar a borracha e entregar ao patrão para pagar a interminável dívida. Chico Bento, personagem principal assim como outros sujeitos, foge da seca e da fome do Ceará, porém, passa a sofrer e lutar pela sobrevivência na selva. A filha mais nova morre de malária (impaludismo), o filho de oito meses é devorado por uma onça e, quando passa a morar e viver da agricultura na margem, perde o roçado e os animais na enchente do rio Juruá.

A história da obra em questão acontece no Ciclo da Borracha (1879-1912), inicia nos tempos áureos e termina na crise da borracha. No desfecho ocorre à tragédia final, o barranco às 00h desaba “carregando o armazém inteiro, com toda a mercadoria, e mais o escritório, com o cofre e livralhada e o borrado do fiado” (POTYGURA, 2007, p. 279), restando apenas à escola e o chalé do coronel Antônio Monteiro, que após ter sua saúde atingida, tem seus bens e fortuna levados para o fundo do rio Juruá pelas terras caídas do barranco em que se situava seu seringal.

O que chama a atenção é a riqueza do léxico exposto nos diálogos da obra que é, como diz Biderman (2001, p. 28), “a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através do tempo”. Diante disso, como já destacado no tópico anterior, é fundamental que o professor trabalhe em sala de aula a diversidade da língua portuguesa, principalmente expondo exemplos da realidade local. O romance *Terra Caída*, de José Potyguara, neste sentido, revela a diversidade da língua portuguesa brasileira, mais precisamente, aquela utilizada pelo seringueiro no passado e, talvez, no presente, bem como é uma página vida da história e da cultura acriana.

Assim, promover uma aula envolvendo a obra em questão, traz a variação linguística local, e possibilita o acesso à literatura, à história e à cultura acriana. Ademais, cabe salientar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997, p. 29) orientam ainda que “é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de

conhecimento” que desperta tanto o imaginário quanto contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula.

4. Proposta de atividades

Esta proposta de aula destinada a alunos do 9º ano do ensino fundamental pretende trabalhar a variação linguística lexical regional com base no romance *Terra Caída*, de José Potyguara. A aula, que será expositiva, dialogada, interativa e reflexiva pode ser da seguinte forma:

- a) PRIMEIRA AULA – explicar a diversidade linguística, exemplificando com uma carta léxica do *Atlas Linguístico do Brasil – ALiB* e instigando os alunos a fornecerem seus exemplos de diversidade linguística.
- b) SEGUNDA AULA – apresentar o autor, o livro e iniciar com os alunos a leitura compartilhada da obra. Fazer após cada capítulo lido a análise com os alunos, pedindo que listem os personagens e grifem o vocabulário, esclarecendo que tais palavras fazem parte do contexto de vida local, ou seja, é a realidade linguística e o falar típico do seringueiro, sujeito amazônico, acriano e da floresta.
- c) TERCEIRA AULA – término da leitura.
- d) QUARTA AULA – na atividade pedir que os alunos elenquem as palavras já grifadas na leitura da obra, procurando os conceitos nos dicionários e construindo uma carta lexical desta variedade linguística acriana.

No primeiro momento, o professor pode iniciar a aula registrando os conhecimentos prévios dos alunos, por meio dos seguintes questionamentos: a) O que é variação linguística? b) Vocês falam da mesma forma que as pessoas de outras regiões? c) Todos falam da mesma forma em todas as regiões do Brasil? d) Por que há essa grande diversidade linguística, histórica e cultural? Feito isso, o professor partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, pode explicar que a variação linguística é um fenômeno universal (MOLLICA; BRAGA, 2004, p. 10), ocorre em todas as línguas, envolvendo fatores regionais e questões sociais. Dessa forma, dependendo da região ou mesmo da pessoa, a fala é diferente, bem como a língua não é estática, de forma gradual, apresenta mudanças, sendo dinâmica.

Nesse sentido, consideramos importante mencionar que ninguém fala da mesma forma, em cada região do Brasil as pessoas falam de diferentes maneiras, sendo a diversidade linguística do país resultado da própria história de formação do território nacional. Além dos colonizadores portugueses e dos indígenas, vieram os africanos que foram escravizados, entre outros povos que, fizeram do Brasil um lugar mestiço, híbrido e rico no que diz respeito à variedade linguística (SANTANA; NEVES, 2015, p. 76). Ademais, destacamos o fato de que, sem dúvida alguma, “no Brasil, as variações linguísticas presentes carregam suas riquezas, heranças culturais e representam a identidade do povo brasileiro”. (SANTANA; NEVES, 2017, p. 79)

Essa diversidade linguística pode ser demonstrada de várias formas, para esta aula, optamos por trabalhar com duas cartas léxicas do *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB). A carta constante da figura 1 mostra as variações da palavra neblina e a figura 2 da palavra tangerina nas diversas regiões do país. (Veja as figuras 1 e 2 na página seguinte)

Em seguida, no segundo momento, o professor pode fazer as seguintes perguntas: a) Vocês conhecem o romance *Terra Caída*, de José Potyguara? b) Vocês já conversaram com algum seringueiro ou soldado da borracha? c) Vocês já ouviram alguma palavra utilizada pelos seringueiros ou soldados da borracha? Depois disso, fazer a leitura compartilhada com os alunos da história da obra, relacionando com fatos da história e cultura acriana. Após cada capítulo lido, fazer a análise com os alunos, pedindo que listem os personagens e marquem o vocabulário do seringueiro presente na obra.



Fig. 1 – Variação da palavra *neblina* no português brasileiro. Fonte: ALiB (2014)

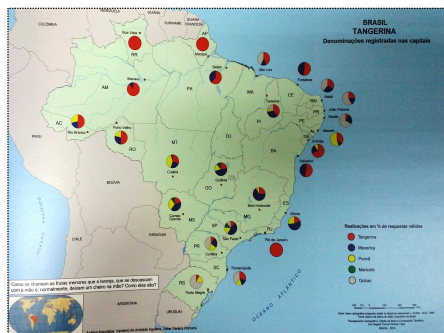


Fig. 2 – Variação da palavra *tangerina* no português brasileiro. Fonte: ALiB (2014)

No terceiro momento, a sugestão é que se termine a leitura da obra. Logo, no quarto e último momento, a proposta de atividade é fazer com que os alunos após a leitura da obra, elenquem as palavras grifadas, procurando os conceitos nos dicionários e construindo uma carta lexical desta variedade linguística acriana. Finalmente, a avaliação, elemento necessário na prática da docência, pode ser feita em seminários, em que cada grupo apresentaria sua lista de palavras na escola.

5. Considerações finais

Apresentar uma proposta de aula envolvendo a variação linguística a partir do texto literário regional é encarar novos desafios no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, isto é, uma possibilidade de cumprir o que estabelece os *Parâmetros Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa* (1997), tentando desenvolver aulas pautadas na realidade linguística dos alunos, proporcionando o acesso tanto à história quanto a cultura a exemplo da nossa proposta. Desta forma, a variação linguística fonética, sintática ou mesmo lexical faz parte do cotidiano dos alunos, a escola e, de modo mais particular, o professor de língua portuguesa não pode ignorar isso, os atlas linguísticos já publicados ou mesmo as obras literárias regionais são exemplos vivos da diversidade linguística brasileira. Diante disso, o professor precisa deixar de se preocupar em ensinar apenas a gramática normativa, há outras possibilidades de trabalhar a língua portuguesa, privilegiando a leitura, a escrita e cumprindo o papel social da escola. Espera-se que a proposta, além de conhecimento de uma das variedades do português brasileiro, incute nos alunos o gosto pela literatura local e o respeito às diferenças regionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BIDERMAN, Maria Tereza de Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; AGUILERA, Vanderci de Andrade; ARAGÃO, Maria do Socorro de; ISQUERDO, Aparecida Negri; RAZKY, Abelhak; MARGOTTI, Felício Wessling; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Atlas linguístico do Brasil*: ALiB. Londrina: Eduel, 2014.

CARDOSO, Suzana Marcelino. Dialectologia e ensino-aprendizagem da língua materna. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Marcelino (Orgs.). *Documentos 2: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006.

DORNELES, Darlan Machado. *O léxico da obra “Terra Caída”, de José Potyguara*. 2018. Dissertação (de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). – Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza. – Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Ana Maria Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001.

PAIM, Marcela Moura Torres. A variação lexical do português falado no Brasil: reflexões sobre o campo semântico vestuário e acessórios dos dados do Projeto ALiB. In: *VI Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais*, Natal: Edufrn, 2011.

POTYGUARA, José. *Terra caída*. São Paulo: Globo, 2007.

SANTANA, Jessé Ovídio; NEVES, Maria do Bom Parto Ferreira das. As variações linguísticas e suas implicações na prática docente. *Millenium*, n. 48, 2015. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium48/6.pdf>> Acesso em: 20-08-2017.

VOCABULÁRIO BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS DE
LINGUÍSTICA GERAL

Márcio I. Yamamoto (UFU E UFG)
issamu2009@gmail.com

RESUMO

Apesar da difusão da Linguística desde 1960 na academia brasileira, a maioria dos dicionários de Linguística é limitada às traduções de obras estrangeiras. Objetivando sanar a falta de um vocabulário nessa área, estamos desenvolvendo um vocabulário bilíngue, português – inglês, na área de Linguística Geral. A metodologia do trabalho advém da Linguística de *Corpus* e as teorias basilares para o desenho do produto terminológico são as de Barbosa (1990), para o conceito de vocabulário, e a de Cabré (1999), a Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT. O vocabulário baseia-se em *corpora* acadêmicos e em manuais de Linguística com 47 milhões de palavras. Neste artigo, são trazidos a proposta geral de organização do Vocabulário, seu desenho inicial, as etapas já cumpridas e as perspectivas para sua finalização.

Palavras-chave: Terminologia Bilíngue. Linguística de Corpus. Vocabulário de Linguística Geral.

1. *Introdução*

A Linguística é a ciência da linguagem, historicamente iniciada a partir de Saussure no século XIX na Europa, precedida pelos períodos denominados pré-linguísticos e paralinguísticos. Em oposição à escola de gramáticos que a antecedeu, a Linguística se consolidou como uma ciência de caráter mais descritivo que prescritivo. Vários autores europeus e americanos contribuíram para a consolidação da Linguística na Europa e América, e a escola linguística brasileira usufruiu do conhecimento produzido por esse grupo de cientistas para promover a consolidação e crescimento dessa disciplina no Brasil. Como ciência, ela chega ao Brasil e é difundida na academia brasileira, a princípio, por meio dos trabalhos de Joaquim Mattoso Camara Jr. Nos anos 60, a Linguística passa a ser disciplina ministrada nos cursos de Letras das universidades brasileiras (BAGNO; RANGEL, 2005; CASTILHO, 2007).

Atualmente há grandes centros que se dedicam ao estudo desta área no Brasil com produções relevantes a nível nacional e internacional. Apesar da difusão da disciplina no âmbito universitário e científico há mais de meia década, a maioria dos dicionários técnicos disponíveis, para

uso dos acadêmicos e profissionais da área, são limitados a traduções de obras estrangeiras em geral, ou obras que objetivam a especialistas, não a leigos. Nosso objetivo é propor um vocabulário bilingue, português-inglês, de termos da Linguística Geral, intitulado “Vocabulário da Linguística”. Ele será criado a partir de *corpora* autênticos e disponibilizado de forma gratuita na Internet no site <http://pos.votec.ileel.ufu.br/> a partir de 2020, de acordo com o cronograma do projeto.

Este artigo compõe-se de duas partes: (1) Sobre o Vocabulário de Linguística e (2) Sobre a organização do *corpus*. Na primeira parte, apresentaremos a justificativa, os referenciais teóricos, o público-alvo deste trabalho. Na segunda parte, apresentaremos a organização do *corpus*, sua padronização, seu processamento pelo console do *WordSmithTools* 6.0 (SCOTT, 2012), doravante WST, e um breve explicação da plataforma VoTec (Vocabulário Técnico) (FROMM, 2007).

PARTE I – Sobre o Vocabulário de Linguística

2. *Justificativa e referenciais teóricos do trabalho*

Assim como outras áreas da Ciência, a área da Linguística detém um estatuto que garante sua especificidade, o que faz com que uma linguagem de especialidade se faça necessária para expressão de conceitos que a diferenciam de outras Ciências Humanas.

Tal especificidade obriga alunos, estudiosos da área da Linguística e outros profissionais a dominarem um conjunto de conceitos, significados e terminologias que permite a compreensão da Linguística, suas subáreas e ramificações. Sem que haja esse domínio na área conceitual e terminológica, a compreensão da disciplina é comprometida e até mesmo pode tornar-se impossível, especialmente para alunos ingressantes em cursos de graduação.

Em um mundo globalizado, no qual a ciência se populariza mais rapidamente, os cientistas brasileiros podem ter acesso ao conhecimento produzido no exterior, divulgar e difundir sua produção intelectual em nível internacional usando a língua inglesa. Para justificar esta afirmação, partimos do conceito de **língua franca**, entendendo que, no presente século, a língua que cumpre essa função é a língua inglesa. Portanto, acre-

ditamos ser pertinente a construção de um vocabulário terminológico que disponibilize os dados em inglês, já que uma obra bilíngue português-inglês, atenderia bem o público lusófono, anglófono e internacional.

Além da justificativa quanto à escolha das línguas para a constituição de um vocabulário bilíngue, é necessário explicitar o porquê do uso do termo Vocabulário e não Dicionário. Esta escolha se deu por uma questão teórica, já que esta proposta de trabalho se insere na perspectiva de Barbosa (1990) quanto à definição de **vocabulário**. Primeiramente há o **vocabulário**, o léxico de uma língua, cuja unidade seria o **vocábulo**. Além do **vocabulário**, concebido como um conjunto, inserido no léxico das línguas, também existiria o **Conjunto Vocabulário** ou **Vocabulários das Ciências**, o **vocabulário de especialidades**, conjunto terminológico ou terminologia. É dentro dessa perspectiva que optamos por denominar o produto desta pesquisa terminográfica como “Vocabulário da Linguística” e não Dicionário de Linguística.

Este trabalho envolve várias áreas da Linguística, portanto será necessário tratarmos de pressupostos teóricos concernentes à Terminologia/Terminografia, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) de Cabré (1999), e a Linguística de *Corpus* (LC). (SARDINHA, 2004; VIANA e TAGNIN, 2010).

2.1. O Breve reflexão sobre a Terminologia e a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)

A Terminologia é uma disciplina que tem como objeto o termo técnico-científico, bem como as fraseologias especializadas e a definição terminológica. Ela pode ter dois enfoques: (i) o desenvolvimento teórico e as análises descritivas e (ii) as aplicações terminológicas. Suas bases foram estabelecidas pelo austríaco Wüster (1898-1977), na Universidade de Viena em 1972, objetivando a univocidade comunicacional em nível internacional e o lançamento da Teoria Geral da Terminologia (TGT), de caráter prescritivo (KRIEGER E FINATTO, 2004; TALAVÁN, 2016.).

Posteriormente a Wüster, temos Alain Rey que traz uma reflexão crítica da TGT na década de 80 e propõe a compreensão da unidade terminológica, objeto da Terminologia, de um ponto de vista descritivo, como uma unidade da língua natural. É a corrente da socioterminologia, que busca resgatar a dimensão social da terminologia e a variação terminológica na linguagem de especialidade (KRIEGER E FINATTO,

2004; GAUDIN, 2005).

Nos anos 1990, Maria Teresa Cabré lança as bases da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), e a unidade terminológica é concebida como parte da linguagem natural. Os aspectos comunicativos das linguagens especializadas são mais valorizados pela TCT que os normativos da TGT e a unidade terminológica passa a existir pelo contexto no qual se insere, o de comunicação especializada (KRIEGER E FINATTO, 2004; CABRÉ, 1999). É dentro da perspectiva dessa teoria que este trabalho se insere.

A TCT concebe o termo como uma UL inserida em um sistema linguístico, ou seja, a UT é concebida como integrante de um sistema morfológico, fonológico, semântico e sintático das línguas naturais e não como uma etiqueta artificial cunhada para denominar conceitos.

O objeto de estudo da Terminologia é a **unidade terminológica** que, segundo Dornelles (2015), é “uma unidade lexical da língua natural que adquire valor especializado dentro de um contexto especializado, segundo critérios semânticos, discursivos e pragmáticos” (DORNELLES, 2015, p.13).

Na perspectiva da TCT, a unidade lexical pode ser, ora uma unidade lexical, ora uma unidade terminológica. O que distingue um *status* do outro é o contexto no qual ela se insere, o que Cabré (2011) denomina de “caráter poliédrico do termo” (Cabré, 2011, p.149). Isto se dá, uma vez que o termo pode ser, ao mesmo tempo, uma unidade linguística cognitiva e sociocomunicativa: linguística por ser proveniente do contexto real de uso da língua, a partir do qual a unidade lexical adquire um valor especial em relação às outras; cognitiva por promover a distinção entre o conhecimento especializado do geral ou não especializado; e sociocomunicativa, pois consideram-se os aspectos pragmáticos que identificam a conformação e uso das unidades lexicais/terminológicas em determinadas situações comunicativas.

Cabré (1994) e Rey (1977) são citados por Finatto (2001) ao tratar da conceituação e definição na Terminologia, propondo que a definição terminológica não busca representar ou reproduzir, mas evocar um conceito; logo, ela busca ressaltar uma noção, dentro de um conjunto de outras noções (FINATTO, 2001). Se considerarmos o princípio da Lexicologia, em que uma unidade lexical, quando se difere de outra, produz

sentidos diferentes, compreenderemos que há fronteiras distintas entre o conceito, o significado e a definição²³.

2.2. *A linguística de corpus e taxonomia do corpus*

A perspectiva de uma obra baseada em *corpus* advém da Linguística de Corpus – (LC) (SARDINHA, 2004; VIANA e TAGNIN, 2010), de sua concepção de língua, e da abordagem que ela propõe para a construção de obras lexicográficas ou terminográficas.

O conceito que adotamos de *corpus*, dentro da LC, é o de Viana (2010): uma compilação de textos de ocorrência natural que representa uma certa língua ou seus aspectos específicos, possibilitando uma análise linguística pré-estabelecida; e Tagnin (2015), quem define *corpora* (*corpus* no plural) da seguinte forma: “bancos de textos de linguagem autêntica, criteriosamente construídos, destinados à pesquisa e legíveis por computador.” (TAGNIN, 2015, p. 20).

A LC concebe a língua como um sistema probabilístico (HALLIDAY, 1991), logo, a metodologia usada por essa subárea da Linguística propõe que as obras sejam construídas a partir de um *corpus* representativo da língua, sejam textos de ocorrência natural e autênticos, que permitam seu processamento por computador e que sejam criteriosamente selecionados para atingir o objetivo da pesquisa. (SARDINHA, 2004; VIANA e TAGNIN, 2010).

Neste artigo, usaremos o termo *corpus* para designar o conjunto de textos compilados para cada língua na área da Linguística, sendo eles quatro: *corpus* de artigos acadêmicos em português, em língua inglesa, manuais de Linguística em português e em inglês. Ao conjunto de dois ou mais desses subgrupos de *corpus*, denominaremos *corpora*.

A LC foi escolhida por atender ao rigor teórico-metodológico da Terminologia/Terminografia, observando-se os princípios de frequência e representatividade terminológica de natureza probabilística (BERBER SARDINHA, 2004; VIANA; TAGNIN, 2010). As vantagens dessa metodologia são: (i) possibilitar a descrição da língua em uso, (ii) possibili-

23 Na lexicologia/lexicografia, busca-se registrar todas as acepções de um verbete, os significados denotativos e conotativos. Na Terminologia/Terminografia isto não deve acontecer, já que o termo/vocábulo/UT só poderia representar um conceito em contextos de comunicação especializada (o termo técnico-científico deve ser monossêmico para garantir a univocidade).

tar a análise quantitativa e qualitativa de dados linguísticos, (iii) disponibilizar resultados estatisticamente confiáveis e precisos dos termos usados pelos especialistas. Contudo, é importante elucidar a taxonomia dos *corpora* nesta pesquisa.

O *corpus* de estudo pode ser classificado de diversas formas e a partir de perspectivas diferentes. Abaixo segue a classificação dos *corpora* de Linguística, de acordo com a proposta de Teixeira (2008).

Quadro 1 - Taxonomia do *corpus* de Linguística (português-inglês)

Língua	Bílingue (inglês e português)
Modo	Escrito (textos acadêmicos: manuais, artigos científicos, dissertações e teses)
Data de publicação	Sincrônico (levantamento realizado entre 2010 e 2016),
Seleção	Estático
Conteúdo	Especializado (Linguística e Linguística Aplicada)
Autoria	Falantes nativos (inglês e português), individual/coletivo
Disposição Interna	Comparável
Uso na pesquisa	Estudo (análise terminológica/terminográfica)
Nível de Codificação	Com cabeçalhos, sem etiquetas

O Quadro 1 traz a taxonomia do *corpus*²⁴ que usamos neste trabalho, explicada a seguir. Ele é um *corpus*:

- (i) **bílingue**, por abarcar a língua portuguesa e inglesa;
- (i) **escrito** contrastando com o oral;
- (ii) **sincrônico**, pois traz o registro de uma dada língua num momento específico da história, enquanto que o diacrônico cobre períodos diferentes dessa língua; os textos desses *corpora* abarcam o período de 2010 a 2018, considerado o período de busca e digitalização dos manuais;
- (iii) **estático**, o que significa que o *corpus* não permite ser al-

²⁴ Excepcionalmente, neste caso, concebemos o conceito de corpus como a representação do conjunto de todos os *subcorpora* de uma forma singular, como pertencentes à Linguística, de língua inglesa ou portuguesa.

- terado, ou seja, a inclusão ou exclusão de textos não pode ser realizada;
- (iv) **especializado**, já que objetiva a linguagem de especialidade da Linguística e da Linguística Aplicada e contrasta com o de língua geral;
 - (v) A autoria é caracterizada por **falantes nativos** de língua portuguesa de português de Portugal ou do Brasil; e a autoria de língua inglesa é de falantes de inglês de várias partes do globo;
 - (vi) É **comparável**, pois o *corpus* de português não é uma tradução do *corpus* de inglês e *vice-versa*. Tagnin (2015) o define da seguinte forma, “textos originais em duas (ou mais) línguas, numa determinada área de domínio.” (TAGNIN, 2015, p.26);
 - (vii) Com relação ao aspecto de uso, o *corpus* é de **estudo**, pois será usado para estudo nesta pesquisa, quanto ao nível de codificação, **com cabeçalhos, sem etiquetas**.

Na próxima seção, apresentaremos brevemente o console do WST, usado para processamento dos dados quantitativos da pesquisa, e a plataforma terminológica do VoTec, na qual os dados, frutos da análise qualitativa, serão alocados e disponibilizados para o público via internet.

2.3. Word smith tools e votec

O console utilizado para processamento dos *corpora* será o WST, do qual usaremos as ferramentas lista de palavras, lista de palavras-chave e o concordanciador²⁵. O WST permite o processamento e análise dos *corpora* que seriam impossíveis se dependêssemos da leitura humana dado o período desta pesquisa, além de fornecer resultados estatisticamente confiáveis e precisos da terminologia e conceitos usados pelos especialistas.

O uso desses *corpora* proporcionará a disponibilização de dados oriundos de fontes confiáveis aos usuários. Essa disponibilização será

²⁵ Ferramenta que disponibiliza a palavra-chave no contexto em que ela se insere.

realizada por meio do **VoTec**²⁶ (FROMM, 2007; FROMM; YAMAMOTO, 2013), já que as definições dessa plataforma serão construídas a partir de traços conceituais provenientes desses *corpora* acadêmicos e dos manuais de Linguística.

As vantagens proporcionadas pelo uso do WST que nos levaram à sua escolha são: identificação do candidato a termo por meio da ferramenta lista de palavras-chave; a localização dos contextos definitórios²⁷ e explicativos²⁸ (AUBERT, 1996; DUBUC, 1992; PAVEL; NOLET, 2002; BARROS, 2007.) no *corpus* de estudo; o salvamento dessas listas no computador, o que nem todos os programas disponibilizam. A desvantagem é que este é um programa pago.

2.4. Definição lexicográfica vs. Terminográfica

Quando pensamos em obras lexicográficas e terminográficas, especialmente glossários e dicionários, a maneira como as definições são construídas nos levam a classificá-las em subtipos diferentes.

A forma como um terminólogo/lexicólogo organiza as informações usadas para se construir uma definição lexicográfica/terminográfica denomina-se paradigma definicional. Segundo Finatto (2001), paradigmas definicionais podem ser enciclopédicos, lexicográficos ou terminológicos.

O paradigma definicional enciclopédico é mais detalhado, trazendo em si a definição terminológica, o histórico do termo, dados geográficos, culturais, históricos e sociais, entre outros.

O paradigma definicional de cunho lexicográfico pode trazer dados gramaticais, morfológicos e fonológicos do termo, sua definição e

²⁶ Maiores detalhes sobre a plataforma e seu funcionamento encontram-se no artigo intitulado *Linguística Histórica e Linguística de Corpus: Uma Proposta Para Dicionário Bilingue Português-Inglês*, disponível em em < <http://www.filologia.org.br/rph/ANO19/55SUP/058.pdf> >. Acesso em 15 maio 2018.

²⁷ Contextos definitórios são aqueles usados pelos autores para definir algo ou alguém, usando para tal uma rede de traços conceituais para delimitar o objeto, de forma que o sentido fique claro para seu interlocutor.

²⁸ Neste tipo de contexto, encontramos alguns dados sobre o objeto, tais quais: materialidade, finalidade, funcionamento, constituição.

exemplos, dependendo da abordagem do terminólogo.

Finalmente, o paradigma definicional de cunho terminológico/terminográfico valoriza os traços conceituais, é mais sucinto e as “características restritivas são apresentadas de modo que se diferencie o conceito descrito de todas as outras pertencentes ao mesmo nível de abstração do sistema de conceitos, dando-lhes um caráter único” (BARROS, 2004, p. 171).

Neste trabalho, o paradigma definicional a ser construído será definido após pesquisa com o público-alvo, usuários desta obra, descrito no próximo item.

2.5. Público-alvo do vocabulário e modelos de paradigmas definicionais

Nesta seção apresentaremos o público-alvo desta obra, bem como apresentaremos paradigmas definicionais de algumas obras terminológicas pesquisadas.

Considerando a especificidade da Linguística como área da Ciência, acreditamos que uma obra terminológica, direcionada a alunos iniciantes, viria a suprir a necessidade de conceituação desse vocabulário de especialidade.

Dessa forma, tanto o acadêmico quanto os profissionais da área poderiam adquirir o domínio necessário da Linguística. Isto é, nosso público-alvo abrangeria alunos e professores da área de Letras, e outros profissionais que viriam a se interessar pela área. Segundo Talaván (2016), eles podem ser chamados de usuários diretos ou indiretos.

Os alunos de Letras seriam os usuários **diretos**²⁹, principalmente aqueles dos períodos iniciais, que buscam dominar os conceitos relativos à Linguística, recém ingressados em uma universidade.

Os professores, em especial, pesquisadores e aqueles que desenvolvem trabalhos interinstitucionais com universidades do exterior, também seriam **usuários diretos**, os quais poderiam se beneficiar de tal obra para a tradução e leitura de obra escritas em inglês. Esses professores também recorrem à bibliografia proveniente do exterior para ministrar seus cursos, desenvolver pesquisas e publicar em eventos nacionais e internacionais.

²⁹ Especialistas

Outro perfil de usuários **indiretos**, seriam os profissionais da área de Tradução que trabalham com obras em língua portuguesa e língua inglesa, ou mesmo estudantes desses cursos. Finalmente, outros usuários comuns que utilizam a Internet também poderiam usufruir de tal vocabulário, pois o acesso é livre a todos os públicos.

PARTE II – Organização do *corpus*

Nesta parte apresentaremos os *corpora* de análise deste trabalho e a metodologia. Os *corpora* estão parcialmente compilados e a metodologia adotada baseia-se na LC e em princípios da Terminologia e Terminografia.

2. *Corpora: bases do Vocabulário da Linguística*

Os *corpora* que serão analisados para a construção do Vocabulário da Linguística serão compostos por artigos científicos: teses, dissertações e artigos, e manuais de Linguística.

Uma parte dos *corpora* bilíngue de Linguística Geral, português-ínglês, composto por artigos científicos, já foi compilado, em sua grande maioria, por alunos de graduação e pós-graduação, como parte do trabalho desenvolvido pelo professor Guilherme Fromm (FROMM; YAMAMOTO, 2013). Este acervo totaliza aproximadamente 45 milhões de palavras em cada língua. Como metodologia deste trabalho, tivemos as seguintes etapas:

a) uma “árvore de domínio³⁰” da Linguística foi exposta aos alunos;

b) os alunos foram orientados a optar por uma subárea da Linguística, cujo *corpus* não tinha sido coletado;

c) sob a supervisão do professor Fromm, os alunos pesquisaram na Internet os textos disponíveis nessa subárea (em português e inglês), salvando-os em formato .txt. Os textos em .txt foram processados pelo WST, sendo usadas as ferramentas lista de palavras, lista de palavras-chave e concordanciador;

³⁰ A árvore de domínio é um diagrama esquemático que permite ao pesquisador ter uma visão geral das áreas e subáreas que compõem sua pesquisa, e do dimensionamento do trabalho.

d) procedida a análise qualitativa dos dados (escolha dos candidatos a termo, identificação de contextos definitórios e explicativos, seleção final dos termos), os dados foram carregados (*uploaded*) no VoTec (FROMM, 2007; FROMM; YAMAMOTO, 2013), disponível em <<http://pos.votec.ileel.ufu.br/>>, os alunos tiveram seus nomes registrados como crédito do trabalho realizado.

O segundo grupo de *corpora*, também bilíngue, português-inglês, é composto por Manuais de Linguística, compilados em formato PDF e transformados em .txt, para serem lidos eletronicamente pelo console do WST. Os manuais compilados em inglês e português estão elencados abaixo, no **Quadro 3**.

Quadro 1. Manuais de Linguística em inglês e português

Nome do Manual		Autor
1.	<i>General Linguistics: An Introductory Survey Third Edition</i>	Robins e Leech
2.	<i>The Handbook of Linguistics</i>	Mark Aronoff e Janie Rees-Miller
3.	<i>The Handbook of Linguistics</i>	Wiley & Black
4.	<i>The Handbook of English Linguistics</i>	Aarts & McMahon
5.	<i>Linguistics</i>	Farmer Harnish
6.	Fundamentos da Linguística Contemporânea	Edward Lopes
7.	Introdução à Linguística	José Luiz Fiorin (Org.)
8.	Introdução a Linguística I: objetos teóricos	José Luiz Fiorin (Org.)
9.	Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. I	Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (Org.)
10.	Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. II	Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (Org.)
11.	Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. III	Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (Org.)

12.	Introdução à Linguística Teórica	John Lyons
13.	Linguística e comunicação	Roman Jakobson
14.	Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores	MEC e UNESCO
15.	Manual de Linguística Românica	Benedek Elemer Vidos
16.	Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe	Luiz Carlos Schwindt (Org.)

O tamanho desses *corpora* está equilibrado em aproximadamente 1,3 milhões de palavras/*tokens* em cada língua.

Os objetivos que buscamos atingir com a compilação desses *corpora* de manuais são:

- (i) compará-lo ao anterior;
- (ii) identificar qual deles trará mais contextos definitórios; e
- (iii) usá-los para construção de definições na plataforma do VoTec.

Como objetivo geral deste trabalho, pretendemos criar um banco de dados com aproximadamente 400-500 verbetes a partir dos *corpora* disponíveis na rede mundial de computadores e dos manuais de Linguística, provenientes das produções científicas de LP e inglesa. As definições serão extraídas de *corpora* autênticos e serão organizadas a partir de termos técnicos em português e inglês. Essa abordagem é justificada por Krieger e Finatto (2004).

[...] destaca-se o processo de globalização que, incrementando as transações comerciais entre as nações, propiciou o surgimento dos atuais blocos econômicos, bem como de uma série de intercâmbios que ultrapassaram o âmbito comercial, expandindo-se para o mundo científico, tecnológico e cultural. Tal situação fez crescer a preocupação com a utilização e a tradução adequadas das terminologias, posto que os protagonistas dos processos de alargamento de fronteiras passaram a perceber o importante papel dos **termos técnicos** para uma comunicação mais eficiente, uma adequada transferência de tecnologia e um correto estabelecimento de contratos comerciais entre outras ações de cooperação. (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 27) (Grifo nosso)

Após o tratamento dos dados (construção de lista de palavras, lista

de palavras-chave, análise dos cotextos³¹ *via* Concordanciador), eles serão sistematizados em fichas terminológicas e o vocabulário será posteriormente disponibilizado para o público usuário do VoTec.

Como objetivo deste trabalho temos a construção de um vocabulário bilíngue português-inglês, em contraste³², na área de Linguística que atenda alunos dos anos ou semestres iniciais do Curso de Letras.

Na próxima seção, abordaremos os aspectos metodológicos deste trabalho, desde a compilação de *corpus* até a disponibilização dos dados para os consulentes do Vocabulário bilíngue de Linguística.

2.1. Metodologia: compilação e padronização dos corpora

Este trabalho terminológico/terminográfico tem os *corpora* de Linguística como um dos objetos de estudo. As etapas do trabalho são: entrevista com o público-alvo para definição do paradigma definicional mais adequado para atendê-lo; compilação, seleção e estudo/análise dos *corpora*; entrevista com especialistas da Linguística; alimentação dos dados na plataforma do VoTec; e a escrita da tese.

Nosso ponto de partida será uma pesquisa que buscará definir o padrão de paradigma definicional para ser adotado na nova plataforma do VoTec (FROMM, 2007; FROMM; YAMAMOTO, 2013), disponível em < <http://pos.votec.ileel.ufu.br/>>.

Essa nova plataforma conta com um novo *layout* que admitirá modificações, como a inserção de NOTAS, permitindo que dados definicionais extras sejam disponibilizados aos consulentes.

Nessa primeira fase da pesquisa, disponibilizaremos vários padrões de paradigmas definicionais, *via GoogleDocs*, para que o público-alvo possa escolher a que melhor atenda ao objetivo de conceituar e definir o vocabulário de especialidade da Linguística com clareza e objetividade.

³¹ Cotexto em Linguística de *Corpus* refere-se ao ambiente linguístico, isto é, os itens lexicais que estão à direita e à esquerda de uma dada palavra. (VIANA, 2010, p. 71).

³² A definição terminológica bilíngue em contraste é aquela na qual a definição em L1 não é a tradução de L2 e vice-versa. No caso desta pesquisa, as definições são distintas, pois elas são provenientes de *corpora* diferentes.

Os padrões disponibilizados serão o lexicográfico, o enciclopédico, o terminológico, ou outro padrão que poderá ser construído no decorrer do trabalho. O questionário disponibilizado aos alunos será do tipo estruturado e os alunos responderão às perguntas selecionando, por fim, um paradigma padrão.

Na fase final do trabalho, o público-alvo e especialistas serão consultados quanto à clareza conceitual e objetividade das definições. Nessa avaliação final, o objetivo será verificar aspectos conceituais e não estruturais.

Outro procedimento metodológico será a organização das subáreas da Linguística, na árvore de domínio, a qual é fruto do trabalho desenvolvido pelo professor Fromm nos cursos de Letras e Tradução. Veja na Figura 1 a árvore de domínio da Linguística conforme proposta por Fromm (2015),

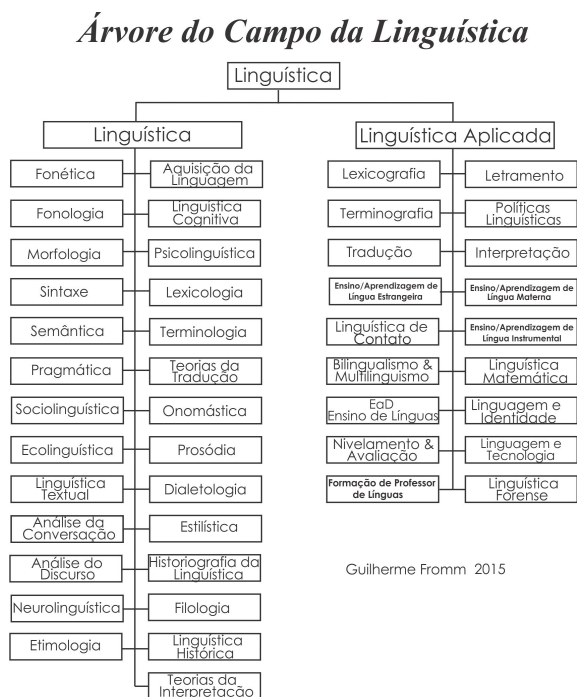


Figura 2 – Árvore do Campo da Linguística com as subáreas de estudo, reformulada a partir da árvore de 2015. (Fonte: FROMM, 2015)

De acordo com a Figura 1, podemos visualizar as subáreas da Linguística que serão analisadas neste trabalho. Isto é, para cada subárea da Linguística, partimos do número de 1 milhão de palavras para dimensionamento do *corpus*, sendo metade dessas correspondentes a cada uma das línguas: português e inglês.

Haja visto que temos 27 subáreas na grande área da Linguística e 18 subáreas na área de LA, objetivamos ter um total de aproximadamente 45 milhões de palavras compondo os *corpora* de artigos científicos. A quantia de 45 milhões de palavras, em português, será a mesma em inglês, caso consigamos levantar 500 mil palavras em cada língua.

A título de exemplificação, desse fazer terminográfico, citamos a Ecolinguística como uma subárea em crescimento no Brasil. A pesquisa com alunos da graduação, em anos anteriores, revelou que ainda não havia publicações acadêmicas na internet que atingissem as 500 mil palavras.

Os *corpora* de artigos acadêmicos, armazenados em uma pasta do *OneDrive*, estão em processo de padronização. Para que tal procedimento fosse sistematizado, partimos das subáreas propostas na árvore de domínios da Linguística de Fromm (2015). O que descrevemos a seguir são os procedimentos realizados rumo à esta padronização:

(1) as pastas foram organizadas de acordo com a árvore de domínio (FROMM, 2015); as pastas das subáreas que não estavam presentes nessa árvore foram excluídas. No caso de pastas com nomes semelhantes, preservamos as que estavam nomeadas de acordo com a árvore de domínio e os arquivos foram transferidos para a pasta mantida.

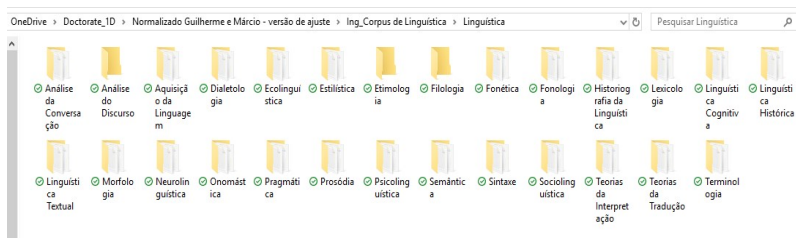


Figura 3. Visão parcial das subáreas da Linguística e suas pastas (Fonte: Autor)

(2) O passo seguinte foi o dimensionamento do *corpus* contido em cada subárea: baixamos os arquivos e fizemos seu processamento com o WST para determinar o número de palavras contido em cada pasta.

Na execução do passo 1 ocorreu que tínhamos a pasta da subárea Pesquisa Narrativa na pasta de Linguística Aplicada(LA)/Língua Inglesa (LI), mas esta não consta na árvore de domínios. Além desta, havia a subárea de Linguística de Contato na árvore de domínios, cuja pasta é inexistente nos arquivos compartilhados. Diante desta realidade, foi necessário decidir pela inclusão ou não da subárea da Pesquisa Narrativa na árvore de domínio, bem como será feita a coleta de *corpus* da subárea de Linguística de Contato.

No que tange à área da Pesquisa Narrativa, essa pasta foi excluída. A exclusão se deu, pois, em consulta aos especialistas dessa área, soubemos que ela não pertence à Linguística, mas sim à Educação e é de caráter interdisciplinar, como a Terminologia.

Com relação ao passo 2, no qual dimensionamos o tamanho dos *corpora*, identificamos 4 tipos de pastas, quais sejam:

- (i) pastas com aproximadamente 500 mil palavras;
- (ii) pastas com mais de um milhão de palavras;
- (iii) pastas com menos de 500 mil palavras; e
- (iv) pastas sem nenhum arquivo contido nelas.

Identificadas os tipos de pastas, três ações serão necessárias: a primeira será a de reduzir a quantidade de arquivos nas pastas que contém mais de 1 milhão de palavras. Para tal ação, uma análise dos textos será feita utilizando-se o WST e manteremos os arquivos nos quais a presença de contextos definitórios é maior. A segunda ação será a de aumentar o *corpus* até que ele atinja ao número de 500 mil palavras; e a terceira ação será a de compilar os textos para aquelas áreas que ainda não os possuem. O número de 500 mil palavras por subárea se deve à formatação original do projeto, na qual este número foi considerado como representativo da subárea, já que responderia pela dimensão de um *corpus* médio, conforme Teixeira (2008, p. 184). O objetivo de balancear os *corpora* em 500 mil palavras visa atender ao princípio de balanceamento do *corpus*, princípio metodológica da LC. Dessa forma, os dados resultantes da análise computacional dos textos são balanceados e corresponderão a uma amostra realista do uso da língua, o princípio da

representatividade por meio do balanceamento.

Quanto ao dimensionamento desses *corpora* de manuais, na primeira parte da pesquisa ainda não era possível prever, já que não podíamos prever a quantidade daqueles disponíveis na Internet ou se todos teriam que ser digitalizados. Até aquele momento, tínhamos compilado aproximadamente 320 mil palavras em português e 1,2 milhões em inglês. Estes dados mostravam que o *corpus* em português era menor que o inglês, o que demandou que equilibrássemos estes *corpora* após o processo de compilamento que estivesse finalizado.

O que já foi feito até o momento é: compilamos os manuais em inglês e em português já digitalizados, a partir do *site* Library Genesis, <<http://gen.lib.rus.ec/>>. O que observamos é que há muito mais manuais em inglês do que em português. Isto significou que era necessário escanear as obras em português, o que fizemos por várias horas na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

As etapas de compilação dos manuais de linguísticas foram:

1) seleção dos manuais que continham claramente as subáreas da Linguística tais quais: morfologia, fonética, fonologia, sintaxe, semântica, variação linguística, pragmática, psicologia da linguagem, aquisição da linguagem, neurolinguística, dentre outros;

2) que eram direcionados para um público-alvo de iniciantes (checagem da introdução).

Após a seleção, seguiu-se a digitalização das obras em formato .PDF, já que este era o único tipo de formato de arquivo disponível, à mão, que escaneasse as obras rapidamente. Neste caso, cabe explicar que as obras foram compiladas por meio de um escâner planetário, disponível na biblioteca da UFU. A capacidade de escaneamento é de 100 páginas para cada dez minutos, aproximadamente.

Em seguida, as obras foram processadas pelo programa *OmniPage* 16, que transformou os arquivos do formato .PDF para .txt. Neste caso, as obras eram carregadas por completo e então processadas pelo programa. A justificativa para esta alteração de formato se deve ao fato de que os arquivos precisam estar em formato .txt para ser processado pelo WST.

No que tange à compilação, lançamos mão de duas estratégias: (1) compilar manuais digitalizados diretamente da internet; e (2) digitalizar

manuais impressos e disponibilizá-los em formato .txt.

No caso de compilarmos os manuais em inglês diretamente da internet, optamos pelo *site Library Genesis*, < <http://gen.lib.rus.ec/> >, usando as palavras-chaves *Handbook of Linguistics*. Nesta busca, a busca resultou em 8 páginas, cada uma com 25 resultados, com vários tipos de manuais de Linguística, LA, de línguas europeias e orientais, como árabe, hebraico, grego, japonês, coreano, entre outros. Para selecionar as obras mais próximas dos manuais já compilados, usei o padrão dos índices que já havíamos compilado, descritos no início desta seção.

Em língua portuguesa, usamos o *site Library Genesis* também, mas só havia dois manuais organizados por Fiorin (vide lista na seção 3, Quadro 3). Os outros foram escaneados de livros impressos. Nesta seleção de manuais impressos em português, um detalhe nos chamou a atenção. O Manual de Linguística de Jakobson, intitulado *Linguística e Comunicação*, é um manual com poucos contextos definitórios. Contudo, ao analisar a estrutura textual, observamos que este manual é rico em conceitos. Esses conceitos podem ser úteis na seleção de contextos explicativos, conseqüentemente para extrairmos traços conceituais e posteriormente construirmos as definições dos termos. Por isso, optamos por mantê-lo em nossa lista de *corpora* de manuais compilados

Com a compilação dos *corpora* concluída, faremos uma análise comparativa para observar qual deles traz mais contextos definitórios, úteis para a construção das definições, e a possível eleição dos candidatos a termos. A seleção de candidatos a termos será norteada por textos que tragam o signo terminológico inserido em contextos explicativos ou definitórios, gerando assim o vocabulário de especialidade. Como exemplos de contexto explicativo e definitório para os termos *language* e *Linguistics* em inglês temos:

1. *Language is one of the social possessions which most obviously reflects the internal differentiation of human societies.* (em negrito)
2. *Linguistics is also one of the social sciences, in that the phenomena forming its subject-matter are part of the behaviour of men and women in society, in interaction with their fellows.* (em negrito)

Para termos em português citamos os exemplos de **língua** e **linguística**:

3. A língua é o **mecanismo que permite ao emissor da mensagem a associação de um conteúdo mental (a idéia) a uma expressão**

material (letras, sinais, sons).

4. A linguística, como se sabe, **trata dos textos em prosa, ou seja, dos que se servem do piano da expressão apenas como porta de acesso ao plano do conteúdo.**

Os exemplos acima exemplificam dois tipos de contextos definitórios, com os verbos SER e TRATAR. Sendo que os exemplos 1-3 definem por meio do verbo ser, enquanto que o que usa o verbo TRATAR define explica um dos tipos de textos dos quais a Linguística trata: os textos em prosa.

Quanto ao trabalho de digitalização das obras é mais árduo do que a busca na internet, por ser (i) mais mecânico e pelo (ii) fato de que a tecnologia disponível até o momento não é tão rápida. A variável que temos que considerar quanto ao tempo é se a imagem escaneada ficou legível ou embaçada ou distorcida. Caso a imagem estivesse imperfeita, era necessário refazer o procedimento, para que, posteriormente, as obras digitalizadas, em formato .PDF, pudessem ser decodificadas e transformadas em arquivos .txt pelo programa *OmniPage* 16.

2.2. Escolha de candidatos a termo

Os textos e manuais serão organizados no computador, em diretórios distintos, separados por idioma e seguindo a ordem proposta pela árvore de domínio, sendo essa ordem estabelecida em domínio e subdomínios; ou pelo nome do manual. Eles terão cabeçalhos, nos quais constarão os endereços de origem dos textos, bem como a data de coleta ou digitalização dos manuais.

Assim feito, os *corpora* provenientes de manuais e dos artigos científicos serão lidos artificialmente, por meio do programa WST, e uma **lista de palavras** será gerada. O gerador de lista de palavras do WST será usado para se criar uma lista de todas as palavras diferentes com suas respectivas frequências. Essa ferramenta listará as palavras mais recorrentes dentro dos *corpora* em ordem decrescente.

Em seguida, essa lista de palavras será comparada com um corpus de referência de língua geral para ser refinada e chegaremos ao vocabulário de especialidade por meio de uma **lista de palavras-chave**. A lista de palavras-chave permite o levantamento de índices linguísticos que caracterizam um *corpus* de estudo quando este é comparado a outro

de referência, no mínimo cinco vezes maior.

Caso a palavra-chave esteja inserida em contextos definitórios ou explicativos, ela poderá ser útil para compor a **lista de candidatos a termos**.

Os candidatos a **termos** servem para dar forma ao banco de dados de verbetes do vocabulário em português e em inglês. Farão parte desse banco: **substantivos** e **unidades sintagmáticas** ou **fraseologias** (*clusters*), cujos traços conceituais serão extraídos dos próprios *corpora* para comporem as definições dos verbetes do vocabulário nas fichas terminológicas *online*. A criação de **fichas terminológicas** no VoTec³³ será monolíngue equivalente, e serão usadas posteriormente para formar o banco de dados de verbetes.

Neste momento da pesquisa será usado o **Concordanciador**, que no WST é chamado *Concord*, para buscar em qual contexto ou co-texto o candidato a termo se encontra, como se insere nele e se atende aos quesitos anteriores: ser apresentado em um contexto definitório/explicativo claro e objetivo.

Na parte final do desenvolvimento do trabalho, os **traços conceituais** são organizados em fichas terminológicas. Os contextos nos quais as unidades terminológicas se inserem serão copiados e salvos. Posteriormente serão visualizados pelos usuários. As relações de hiperonímia, hiponímia e sinonímia serão observadas e igualmente registradas nas fichas terminológicas, caso existam. Após o lançamento desses dados, dados externos são pesquisados e agregados ao banco de dados. São eles: definição do termo, extraída de uma obra lexicográfica ou terminológica de acesso livre *online*, e dados enciclopédicos (Veja Figura 3). Também serão registrados nessas fichas dados possíveis como: informações morfológicas, sintáticas, semânticas e relativas ao *corpus* de origem. Esses dados poderão ser comparados com outros já existentes em dicionários.

Quando o pesquisador parte da do **signo terminológico** para a identificação dos traços distintivos que o constituem, temos o chamado **percurso semasiológico** (BARROS, 2004). Contextualizando o percurso semasiológico neste

³³ Vide nota de rodapé 4.

trabalho, podemos dizer que as listas de palavra-chave, produzidas pelo WST, permitem que o pesquisador possa identificar os termos. Em seguida, é possível identificar e analisar os contextos nos quais esses se inserem para a identificação dos traços conceituais. A extração desses traços conceituais, organizados nas fichas terminológicas, leva à construção da **definição terminológica final**.

O VoTec é uma ferramenta que oferece várias formas de visualização: **normal** e **descritiva**, e as consultas podem ser nos módulos total, tradutor e modular, dependendo do objetivo do consulente. A visualização **normal total** é o formato que segue o padrão dos dicionários impressos; dados como **NOTA** e exemplos e as relações de sinonímia, hiponímia, antonímia, bem como dados do termo no *corpus* vêm em ordem ininterrupta. O modo **descritivo** apresenta os dados em forma hierárquica, conforme mostra a Figura 3 a seguir.

▼ Português
[Voltar ao resultado da busca](#)
Gramática

ciência que estuda e registra os fatos de uma língua falada ou escrita, em tempo e espaço específicos, podendo ser relacionada com outra análoga.

NOTA: modo justo de falar e escrever uma língua, dividido em Fonética, Morfologia e Sintaxe

Abreviação/Acrônimo: *Nada encontrado*

Categoria Gramatical: substantivo

Gênero: feminino

Número: singular

Corpus

- Posição na Ordem de Frequência: 158
- Nº de Ocorrências do termo: 563

Ontologia: [Linguística Histórica](#)

Variações Morfossintáticas: *Nada encontrado*

Sinônimos: ciência de letras

Antônimos: *Nada encontrado*

Hipônimo de: processos mentais universais; linguagem; língua

Co-hipônimos: *Nada encontrado*

Hiperônimo de: categorias gramaticais; sons e letras; palavras; Fonética; Morfologia; Sintaxe

Exemplos

1. Na acepção mais tradicional da linguística citocentista, como vimos, as línguas engendram suas mudanças (portanto, a mudança é fundamentalmente interna, e o sistema, instável); aqui, o objeto-língua (a gramática) é visto como estável - e a mudança, portanto, como externamente motivada.
2. Vamos ressaltar um último ponto importante: na perspectiva gerativista, a gramática é o lugar da estabilidade; a língua, não; ainda segundo D. Lightfoot, As gramáticas, portanto, são entidades reais, biológicas, representadas nas mentes de cada indivíduo.

Figura 4. Visualização parcial do termo **Gramática** no modo **Descritivo**. (Fonte: o autor)

Na Figura 3, podemos ver os dados apresentados de forma separada, facilitando ao leitor a localização de dados específicos como categoria gramatical, posição no *corpus*, entre outros, mais rapidamente.

2.3. Macro e microestrutura

Em relação à macro e à microestrutura do Vocabulário da Linguística que temos em mente, os verbetes serão buscados de forma eletrônica e serão disponibilizados para visualização na página inicial do VoTec.

A organização de dados como categoria gramatical, a definição, posição do termo no *corpus* farão parte da microestrutura. A organização dos conceitos que comporão a estrutura da definição terminológica poderá ser feita seguindo-se o padrão GPDE – **gênero próximo e diferença específica** (FINATTO, 2001, p. 119) e uma possibilidade é a definição terminológica.

O padrão GPDE rege que os conceitos sejam organizados de uma relação de hiperonímia para a de hiponímia, ou seja, que se parta das informações mais gerais para as mais específicas em uma oração. Nesse caso, para o termo **gramática**, temos “ciência que estuda e registra (hiperonímia) os fatos de uma língua falada ou escrita (hiponímia), em tempo e espaço específicos, podendo ser relacionada com outra análoga (hiponímia)”.

Caso o *corpus* traga mais informações do que as que serão usadas na definição de padrão terminológico, disponibilizaremos um campo à parte reservado para **NOTA**. Isto se realizará se o paradigma definicional selecionado pelo público-alvo, os alunos iniciantes do Curso de Letras, for o terminológico. No campo de NOTAS, organizaremos a definição que se aproximará da definição lexicográfica ou enciclopédica, sendo que a primeira foca em uma descrição linguística do termo, e a segunda, a descrição da coisa ou fenômeno. Essa é uma possibilidade surgida da necessidade de implementação das definições, caso o *corpus* traga esse tipo de informação.

Após o registro dos termos e definições, faremos a pesquisa com o público-alvo e com os profissionais da área da Linguística, por meio de questionários com perguntas específicas. Essa pesquisa será realizada,

via Internet, por meio do formulário do *Google Docs*, pois este sistema permite a coleta de dados que podem ser categorizados em uma planilha. Os dados consistirão no parecer técnico dos especialistas quanto à disposição dos conceitos dentro dos paradigmas definicionais. Dependendo da opinião dos profissionais, esses conceitos podem sofrer algumas alterações, mas não de forma a invalidar os dados provenientes dos *corpora* nem o paradigma definicional escolhido pelo público-alvo na fase inicial da pesquisa.

3. *Considerações Finais*

Neste capítulo, apresentamos o trabalho em desenvolvimento da construção do Vocabulário da Linguística Geral. Descrevemos os passos que tem composto nossa prática terminológica e como temos feito a padronização dos *corpora* acadêmicos já compilados, seguindo as subáreas da árvore de domínios da Linguística de Fromm (2015). Até o momento, temos o *corpus* de manuais em inglês e português compilados e já disponíveis para processamento linguístico pelo WST6.0. Compilados o *corpus* das subáreas em inglês e português, concluiremos a padronização e será dado andamento à construção do vocabulário de Linguística Geral como descrito neste trabalho. A padronização de *corpora* – é parte do processo metodológico na criação de obras terminográficas. Por padronização, entende-se que os *corpora* sejam equilibrados em termos de tamanho, tipo e que suas características sejam as mesmas. Isto é, número de palavras, mesmo tipo (artigos científicos, dissertações, teses, manuais de Linguística), e no nosso caso atendam às características listadas no Quadro 1 deste artigo.

Esperamos contribuir para a comunidade de alunos ingressantes e professores do curso de Letras, bem como profissionais da área de Linguística e Tradução. Embasados na LC e na TCT, acreditamos que a metodologia e teoria que embasam este trabalho atendam ao rigor teórico-metodológico da Terminologia, bem como do fazer terminográfico para ser útil ao público lusófono e anglófono usuários de obras terminográficas bilíngues.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, F. H. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue*. São Paulo: Humanitas, 1996.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. *Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória*. São José do Rio Preto: NovaGraf, 2007.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 5, n. 1, 2005. p. 63-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em 01 maio 2018.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia, Identidade científica, Objeto, Métodos, Campos de atuação. In: *Simpósio latino-americano de terminologia e I Encontro brasileiro de terminologia técnico-científica*. 2., 1990, Brasília, Anais. p. 152-158

CABRÉ, M. T. *La Terminología: representación y comunicación*. Barcelona: IULA/UPF, 1999.

_____. El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico en terminología (I). In: *Organon*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, vol.1, n.1 (1956). Porto Alegre: UFRGS, semestral, 2011.

CASTILHO, A. T. As letras no ensino e na pesquisa. In: *Veredas on line – ensino*. PPG – Linguística / UFJF: V. 2, 2007. P.05-21. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo011.pdf>>. Acesso em 01 maio 2018.

DORNELLES, M. S. *Bases teórico-metodológicas para elaboração de um glossário bilingue (português-inglês) de treinamento de força: subsídios para o tradutor*. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/117567>>. Acesso em 01 maio 2018.

DUBUC, Robert. *Manuel pratique de terminologie*. 3e éd. Montréal : Linguattech, 1992.

FINATTO, M. J. B. Elementos lexicográficos e enciclopédicos na definição terminológica: questões de partida. In: KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. (org.) *Temas da Terminologia*. Porto Alegre/São Paulo: Ed. Universidade/UFRGS/Humanitas/USP, 2001.

FROMM, G. *VoTec: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Estudos

Linguísticos e Literários em Língua Inglesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____; YAMAMOTO, M. I. Terminologia, Terminografia, Tradução e Linguística de Corpus: a criação de um vocabulário bilíngue sobre Linguística. In: TAGNIN, S.; BEVILACQUA, C. *Corpora na Terminologia*. São Paulo: Hub Editorial, 2013.

GAUDIN, F. La sociterminologie. In: *Languages*, n. 157, Larousse, p.80-92, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. Corpus studies and probabilistic grammar. In: K. AIJMER & B. ALTENBERG (org.). *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*. London: Longman, 1991.

KRIEGER, M. G. e FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

PAVEL, S.; NOLET, D. *Manual de terminologia*. Tradução de Enilde Faulstich. Canadá: Departamento de Tradução, 2002.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Versão 6, 2012. Disponível em: <<http://lexically.net/wordsmith/version6/>>. Acesso em 01 maio 2018.

TAGNIN, S. E. O. *Corpora na tradução*. São Paulo: Hub Editorial, 2015.

TALAVÁN, Noa. *A University Handbook on Terminology and Specialized Translation*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2016.

TEIXEIRA, E. D. *A Linguística de Corpus a serviço do tradutor: proposta de um dicionário de culinária voltado para a produção textual*. 2008. Tese de Doutorado, em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo São Paulo). São Paulo, 2008.

VIANA, V. e TAGNIN S. E. O. *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

YAMAMOTO, M.I. Linguística Histórica e Linguística de Corpus: uma proposta para dicionário bilíngue português-inglês. In: *Revista Philologus*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

gus. Rio de Janeiro, Ano 19, n.55 Suplementos, p.691-705. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO19/55SUP/058.pdf>>. Acesso em 01 maio 2018.