

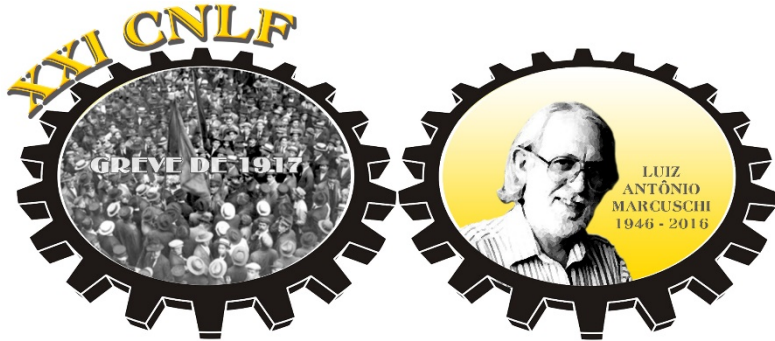
**ISSN: 1519-8782**

**XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA  
EM HOMENAGEM A LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA**

**Rio de Janeiro, 28 de agosto a 01 de setembro de 2017**



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XXI, Nº 03**

**ANAIS DO XXI CNLF, TEXTOS COMPLETOS  
(TOMO II)**



**RIO DE JANEIRO, 2017**

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA  
RIO DE JANEIRO – RJ**

---

**REITOR:**

*Arlindo Viana*

---

**DIRETOR ACADÊMICO:**

*Eduardo Maluf*

---

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA  
E EXTENSÃO:**

*Leonardo Rabelo*

---

**DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA:**

*José Luiz Meletti de Oliveira*

---

**COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS:**

*Flávia Maria Farias da Cunha*

---

**COORDENADORA LOCAL DO XXI CNLF:**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE:**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETOR:**

*José Mario Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA:**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA:**

*Eliana da Cunha Lopes*

---

**DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:**

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

---

**DIRETORA CULTURAL:**

*Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**VICE-DIRETORA CULTURAL:**

*Luane da Costa Pinto Lins Fragoso*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS:**

*Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*

---

**VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:**

*Renata da Silva Barcellos*

---

**DIRETORA FINANCEIRA:**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETOR FINANCEIRO:**

*Adriano de Souza Dias*

---

**COORDENAÇÃO GERAL:**

---

*José Pereira da Silva  
José Mario Botelho  
Adriano de Souza Dias  
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

**COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:**

---

*Anne Caroline de Moraes Santos  
Eliana da Cunha Lopes  
Regina Céli Alves da Silva  
Maria Lúcia Mexias-Simon  
Marilene Meira da Costa*

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO:**

---

*Anne Caroline de Moraes Santos  
Eliana da Cunha Lopes*

**COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:**

---

*Marilene Meira da Costa  
José Mario Botelho*

**COORDENAÇÃO LOCAL:**

---

*Anne Caroline de Moraes Santos*

**SECRETARIA GERAL:**

---

*Silvia Avelar Silva*

---

## APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, que está dividido em dois tomos para facilitar o acesso ao volume completo, com os 96 textos dos trabalhos recebidos até o dia 22 de agosto de 2017, apresentados no XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 28 de agosto ao dia 01 de setembro deste ano de 2017, no *Campus Tijuca* da Universidade Veiga de Almeida, totalizando 1358 páginas nesta primeira edição, constituindo o tomo I.

O tomo II inclui os textos completos que foram entregues a partir da realização do congresso, completando um volume de 2441 páginas e 180 trabalhos.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste XXI CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, recomeçado aqui em 2015.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos edi-

tando o livro de *Programação e Resumos* e a 1ª edição dos *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital), e a versão impressa da *Programação*, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso ([http://www.filologia.org.br/xxi\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf)); em suporte digital, no volume XXI dos *Cadernos do CNLF* (CD-ROM) e em suporte impresso, no número 01 do vol. XXI dos *Cadernos do CNLF*.

Os *Anais Eletrônicos do XXI CNLF* já traz publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, mais de noventa textos completos deste XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, que corresponde à 1ª edição dos Anais, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano para terem em mãos a edição completa de todos os trabalhos.

Reforçando afirmação acima, a programação vai publicada também em caderno impresso, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam sucesso em sua vida acadêmica e que estas publicações lhe sejam bastante úteis.

Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2017.



SUMÁRIO DO TOMO II

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1363</b>
<i>José Pereira da Silva</i>	
<b>97. A construção do conceito de tempo no ensino de história ..</b>	<b>1373</b>
<i>Ana Cristina Calabria Vicente Mangi e Renato da Silva</i>	
<b>98. A correlação entre hesitação e tipo textual: aspectos da fala do interior paulista .....</b>	<b>1388</b>
<i>Marcos Luiz Wiedemer</i>	
<b>99. A crise da legitimidade: análise do discurso de poderes locais</b>	<b>1411</b>
<i>Carolline Leal Ribas e Renato da Silva</i>	
<b>100. A derivação e o ensino de morfologia: por uma abordagem cautelar .....</b>	<b>1426</b>
<i>Felipe da Silva Vital, Vitor de Moura Vivas, Wallace Bezerra de Carvalho e Tiago Vieira de Sousa</i>	
<b>101. A gramática na EJA: o quê, quando e como trabalhar? ....</b>	<b>1445</b>
<i>Daniela Porte</i>	
<b>102. A importância da oralidade no ensino de língua materna e as contribuições de Marcuschi .....</b>	<b>1467</b>
<i>Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Priscila de Andrade Barroso Peixoto, Eliana Crispim França Luquetti e Tatiane Almeida de Souza</i>	
<b>103. A influência da educação linguística no curso de formação de professores do normal médio .....</b>	<b>1479</b>
<i>João Batista da Silva Santos, Eliana Crispim França Luquetti, Luciana da Silva Almeida e Rysian Lohse Monteiro</i>	
<b>104. A linguagem artística na pós-modernidade sob uma perspectiva interacionista .....</b>	<b>1484</b>
<i>Priscila de Andrade Barroso Peixoto, Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Tatiane Almeida de Souza e Eliana Crispim França Luquetti</i>	
<b>105. A linguagem corporal do ator .....</b>	<b>1497</b>
<i>Anna Paula Soares Lemos e Viviane Jordão Pinheiro Lima</i>	
<b>106. A linguagem do trabalho no mundo contemporâneo: uma análise a partir das contribuições de Michel Foucault .....</b>	<b>1507</b>
<i>Francisco Estácio Neto, Gisele de Araújo Gouvêa Estácio, Amaro</i>	

*Sebastiao de Souza Quintino e Jackeline Barcelos Corrêa*

- 107. A monotongação nos ditongos decrescentes com o apagamento das semivogais ..... 1520**  
*Márcio Amieiro Nunes e Nataniel dos Santos Gomes*
- 108. A motivação da leitura e escrita na formação dos alunos no ensino fundamental ..... 1533**  
*Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastiao de Souza Quintino e Francisco Estácio Neto*
- 109. A necessidade e a utilidade de um bom dicionário de linguístico-gramatical ..... 1542**  
*José Pereira da Silva*
- 110. A noção de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo .. 1549**  
*Anderson Rodrigues Marins*
- 111. A poesia no ensino de língua portuguesa/literatura ..... 1555**  
*Carmen Lúcia Ferreira Hygino e Maria Aparecida Monteiro da Silva*
- 112. A variação linguística no contexto escolar ..... 1573**  
*Tatiane Almeida de Souza, Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Priscilla de Andrade Barroso Peixoto e Eliana Crispim França Luquetti*
- 113. Alfabetização: uma reflexão interdisciplinar ..... 1587**  
*Jurema Rosa Lopes, Eline das Flores Victor e Giselle Faur de Castro Catarino*
- 114. Análise do discurso da música “Admirável Gado Novo” de Zé Ramalho e sua relação com o livro *Admirável Mundo Novo* 1601**  
*Tatiane Almeida de Souza, Dhienes Charla Ferreira Tinoco, Priscilla de Andrade Barroso Peixoto e Eliana Crispim França Luquetti*
- 115. Análise dos discursos médicos na imprensa sobre as epidemias de dengue no Brasil ..... 1612**  
*Renato da Silva*
- 116. As contribuições do gênero anúncio no estímulo à leitura . 1619**  
*Géssica Pereira Monteiro Rangel, Rysian Lohse Monteiro, Luciana da Silva Almeida e Eliana Crispim França Luquetti*
- 117. As plantas e os deuses na mitologia ..... 1630**  
*Francisco de Assis Florencio*



- 118. Aspectos do léxico eclesiástico em rituais da “boa morte”** . 1648  
*Norma Suely da Silva Pereira*
- 119. Assujeitamentos discursivos e educação escolar indígena: entre canibal próspero** ..... 1662  
*Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi*
- 120. Autoficção: a escrita de si na literatura contemporânea** .... 1682  
*Sydna Meire Faustino Feliciano, Anna Paula Soares Lemos e Jurema Rosa Lopes*
- 121. Avaliação de expressão escrita em língua estrangeira** ..... 1692  
*Sheila de Almeida Matias Alexandre e Simone Correia Tostes*
- 122. Carnaval, os colegas e um olho de vidro: a literatura (re)vestida de fantasia** ..... 1701  
*Hellenice Ferreira, Anna Paula Soares Lemos e Idemburgo Frazão Felix*
- 123. Cobrança de corretagem: vulnerabilidade do consumidor, crise imobiliária e a formação discursiva da 2ª seção do Superior Tribunal de Justiça** ..... 1708  
*Fernanda Vivacqua Vieira*
- 124. Colunas de autocorreção gramatical**..... 1715  
*André Nemi Conforte e Felipe de Andrade Constancio*
- 125. Competências informacionais para o leitor: domínio dos códigos linguísticos da internet** ..... 1727  
*Marcos Pastana Santos e Jurema Rosa Lopes*
- 126. Conscientização ou criminalização? Uma análise de campanhas de combate às drogas da Bahia** ..... 1739  
*Nadia de Jesus Santos e Gilberto Nazareno Telles Sobral*
- 127. Critérios do pnld em análise: plurilinguismo e multiculturalismo nas obras de língua portuguesa** ..... 1749  
*Mario Sergio Mangabeira Junior e Rafael Silva Brito*
- 128. Cultura digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras** ..... 1761  
*Márcio Luiz Corrêa Vilaça*
- 129. Debate regrado – a importância da valorização da oralidade nas turmas do 9º ano do ensino fundamental** ..... 1771  
*Luciana Guimarães Soares, Sandro Teles de Carvalho e Simone*

*Azevedo Floripi*

- 130. Denominações para parir no interior da Bahia: uma análise da questão 124 do QSL/ALiB ..... 1782**  
*Adriana Maria de Jesus Sousa e Suzana Alice Marcelino Cardoso*
- 131. Diálogos didáticos nos livros de língua inglesa: uma análise discursiva ..... 1793**  
*Eliana Crispim França Luquetti, Ezequiel Gonçalves de Paula, Poliana da Silva Carvalho e Sonia Maria da Fonseca Souza*
- 132. Direito à educação inclusiva e direitos e garantias individuais: a relevância da interpretação frente à colisão entre direitos fundamentais ..... 1811**  
*Fernanda Vivacqua Vieira e Nadir S'antana*
- 133. Discutindo possíveis caminhos entre morfologia e texto: a importância da gramática como produção de sentido ..... 1816**  
*Vítor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Wallace Bezerra de Carvalho, Carlos Alexandre Victorio Gonçalves, Tiago Vieira de Souza e Daniel Araujo Conceição*
- 134. Edição de textos impressos: aspectos culturais da Bahia .... 1829**  
*Maria da Conceição Reis Teixeira*
- 135. Edição semidiplomática de ofícios: documentos históricos e a defesa da Bahia no século XVIII ..... 1836**  
*Adriana dos Santos Silva e Eliana Correia Brandão Gonçalves*
- 136. Educação inclusiva e a ação direta de inconstitucionalidade nº 5357: o discurso do Ministro Marco Aurélio que acolheu parcialmente a inconstitucionalidade da norma de inclusão ..... 1857**  
*Fernanda Vivacqua Vieira e Nadir Sant'Ana*
- 137. Em busca de respostas: Deus existe? ..... 1861**  
*Ieda Tinoco Boechat, Carlos Henrique Medeiros de Souza e Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro*
- 138. Em cena, a nova mulher: questões de gênero, consumo, e o discurso de empoderamento feminino na publicidade ..... 1878**  
*Telma Regina Esteves Lanini, Joaquim Humberto Coelho de Oliveira e Daniele Ribeiro Fortuna*
- 139. Ensino da língua portuguesa na perspectiva da oralidade: a aceitação do “internetês” como aliado do professor na prática**

- pedagógica em sala de aula ..... 1895**  
*Maria Goretti de Araújo Boudens*
- 140. Ensino de morfologia: propostas para um ensino científico de processos "marginais" de formação de palavras ..... 1910**  
*Wallace Bezerra de Carvalho, Vítor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Tiago Vieira de Sousa e Carlos Alexandre Gonçalves Victório*
- 141. Entre fidalgos e vaqueiros: os campos lexicais na obra de um aristocrata feirense ..... 1919**  
*Charlene Cristine Conceição de Jesus e Celina Márcia de Souza Abbade*
- 142. Escrita estratégica e criativa na escola..... 1933**  
*Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca*
- 143. Formação docente e a perspectiva linguística no curso de pedagogia da UENF ..... 1953**  
*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Jaqueline Maria de Almeida e Eliana Crispim França Luquetti*
- 144. Fotografia como ilustração nos poemas da revista *Careta* . 1962**  
*João Cláudio Martins e Armando Gens*
- 145. Gêneros textuais, tecnologia e ensino de português para falantes de outras línguas ..... 1979**  
*Angela Marina Bravin dos Santos e Arthur Lima de Oliveira*
- 146. Identidade territorial nas aulas de inglês sob o viés do letramento crítico ..... 1987**  
*Rafael Silva Brito e Mário Sérgio Mangabeira Júnior*
- 147. Luandino Vieira pelos caminhos da paisagem, da memória e da história em Luanda ..... 2000**  
*Fabiana de Paula Lessa Oliveira*
- 148. Marcuschi e a linguística textual: o entrelaçamento das informações e dos sentidos ..... 2015**  
*Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*
- 149. Monitoria como gênero de especialidade ..... 2037**  
*Monica Alvarez Gomes, Luiz Fernando Santos Mongenot Santana e Michelle Batista Gonçalves*
- 150. Neologismos como mecanismos de enriquecimento da língua e**

- cultura: uma análise do termo "imorrível" ..... 2047**  
*Gislaine de Fátima Siqueira e Nataniel dos Santos Gomes*
- 151. Norteadores do ensino de língua materna e perfil discente da licenciatura em letras do IFF ..... 2054**  
*Marília Siqueira da Silva*
- 152. O campo lexical do “espírito” nos volumes II, III e IV da *Revista Espírita* (1859, 1860, 1861) ..... 2069**  
*Amilca Maria de Lima Fernandes e Celina Márcia de Souza Abba-de*
- 153. O conceito de reflexão crítica nas aulas de língua estrangeira: problemáticas que geram alunos que questionam ..... 2085**  
*Alana Bardella da Silva e Nataniel dos Santos Gomes*
- 154. O despertar da leitura e a impregnação cultural por meio de resgate sociocultural no município de São João da Barra .. 2094**  
*Amaro Sebastiao de Souza Quintino, Jackeline Barcelos Corrêa. Francisco Estácio Neto e Gisele de Araújo Gouvêa Estácio*
- 155. O discurso da estética e da mensagem do *graffiti* ..... 2107**  
*Bárbara Viana Villaça, Iago Pereira dos Santos, Tatiane Almeida de Souza e Eliana Crispim França Luquetti*
- 156. O ensino da escrita em inglês nos diferentes métodos e abordagens de ensino ..... 2119**  
*Paulo Roberto Correia Esteves e Adelaide Oliveira*
- 157. O ensino da língua culta e as variedades linguísticas ..... 2137**  
*Márcia Aparecida de Souza e Rozimar Aparecida Carvalho*
- 158. O ensino de morfologia: reflexões e propostas sobre a composição nas aulas do ensino médio ..... 2145**  
*Tiago Vieira de Souza, Vitor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Wallace Bezerra de Carvalho e Carlos Alexandre Victório Gonçalves*
- 159. O ensino de sinonímia e antonímia em turmas de sexto ano 2152**  
*Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira e Eliana Dias*
- 160. O gênero multimodal meme na sala de aula ..... 2168**  
*Fernanda Vieira Ventapane e Julio Neves Pereira*
- 161. O jogo narrativo de Lygia Bojunga em "A Troca e a Tarefa": leitura e escrita ..... 2175**

*Sônia de Almeida Barbosa Grund e Idemburgo Pereira Frazão Felix*

- 162. O papel da linguística na capacitação de professores para a formação de alunos leitores ..... 2182**  
*Luciana da Silva Almeida, Rysian Lohse Monteiro, Géssica Pereira Monteiro Rangel e Eliana Crispim França Luquetti*
- 163. O relativismo linguístico no conto "A História de sua Vida", de Ted Chiang ..... 2195**  
*Letícia Rodrigues Rojas e Nataniel dos Santos Gomes*
- 164. O ser leitor no mundo contemporâneo: um olhar sobre o docente ..... 2214**  
*Gisele de Araújo Gouvêa Estácio, Francisco Estácio Neto, Amaro Sebastião de Souza Quintino e Jackeline Barcelos Corrêa*
- 165. Os comportamentos típicos de um escritor como conteúdos nas aulas de língua portuguesa ..... 2220**  
*Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca*
- 166. Patativa do Assaré: um poeta de muitas vozes ..... 2241**  
*Edmilson Nunes Brandão, Ozanir Roberti Martins e Maria Cristina Prates Fraga*
- 167. Proposta de intervenção pautada por elementos facilitadores para ampliação lexical nas séries finais do ensino fundamental ..... 2256**  
*Adriana Cristina Cristianini e Vilmar Lourenço de Melo*
- 168. Psicanálise e literatura: o legado de Mário de Andrade em *Poemas da Negra* para a questão da segregação na contemporaneidade ..... 2270**  
*Marilene Ferreira Cambeiro*
- 169. Relato de experiência: ensino do léxico afro-brasileiro na Escola Municipal Irene Andrade de Assis, em Alagoinhas, Bahia 2284**  
*Ester Paixão dos Santos e Lise Mary Arruda Dourado*
- 170. Sambando na cara da sociedade: a resistência na atitude e nos usos linguísticos no contexto do samba chula de São Braz . 2302**  
*Daisy Cordeiro dos Santos e Lúcia Maria de Jesus Parcerô*
- 171. *Self* e ponto de vista na linguagem da violência de gênero: uma análise semântico-cognitiva de relatos femininos em 1ª pessoa 2315**

*Patricia Teles Alvaro*

- 172. Sobre autos de curandeirismo do início do século XX: estudos filológico e linguístico ..... 2336**  
*Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz*
- 173. Suporte didático para a formação docente: aprendendo com o erro, o feedback e a autorregulação da aprendizagem ..... 2348**  
*Jackeline Barcelos Corrêa, Amaro Sebastião de Souza Quintino e Gisele de Araújo Gouvêa Estácio*
- 174. Tinha um poema no meio do caminho: pensando o espaço da literatura nas aulas de língua portuguesa ..... 2358**  
*Diego Domingues e Rita Campos*
- 175. Tiotimolina: um elemento ficcional na escrita acadêmica .. 2365**  
*Valéria Angélica Ribeiro Arauz e Roberto Batista de Lima*
- 176. Toponímia da cidade heroica de Cachoeira-BA: cada nome uma história ..... 2383**  
*Raquel Fontes Santana e Maria da Conceição Reis Teixeira*
- 177. Transitividade em foco: estudo do gênero artigo de opinião ... 2393**  
*Bárbara Bremenkamp Brum e Lúcia Helena Peyroton da Rocha*
- 178. Um percurso historiográfico da obra literária de Ismael Coutinho ..... 2410**  
*Nataniel dos Santos Gomes*
- 179. Uma proposta de trabalho com o gênero textual memória: o uso da expressão oral e escrita na escola ..... 2417**  
*Ariane Wust de Freitas Francischini e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*
- 180. Variação e mudança na sociolinguística e na gramática do português ..... 2433**  
*José Pereira da Silva*

## A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Cristina Calabria Vicente Mangi (Unigranrio)

[anacrisrj@gmail.com](mailto:anacrisrj@gmail.com)

Renato da Silva (UNIGRANRIO)

[redslv333@gmail.com](mailto:redslv333@gmail.com)

### RESUMO

Essa pesquisa destina-se a analisar as contribuições relevantes para a construção do conceito de tempo, com base na análise dos discursos produzidos sobre tal concepção, já que consistirá em analisar a estrutura de um texto e a partir disto compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. Para tal propósito, foram elencados os pressupostos de autores como Marc Bloch, César Coll e Isabel Solé, Keith Jenkins, Jacques Le Goff, Carr e Paul Veyne, cujas reflexões apontam uma ruptura com a história linear e a desconstrução da ideia de progresso como norma histórica em defesa de uma concepção do tempo histórico, fundada nas experiências concretas dos sujeitos. Procura-se, assim, (re)construir sentidos da experiência que constituem o tempo histórico como campo de pesquisa específico e que envolve a história e suas interlocuções com as diversas áreas do conhecimento. O tempo histórico se constitui como objeto desta investigação na perspectiva de entender como os alunos compreendem, desenvolvem e/ou representam noções temporais.

Palavras-chave: História. Análise de discurso.

Ensino fundamental básico. Formação docente. Tempo histórico.

### 1. Introdução

O tempo é um tecido invisível em que se pode bordar tudo, uma flor, um pássaro, uma dama, um castelo, um túmulo. Também se pode bordar nada. Nada em cima de invisível é a mais sutil obra deste mundo, e acaso do outro. (ASSIS, 1984, p.52)

Esta pesquisa destina-se a analisar, na comunidade escolar do ensino fundamental do campus Engenho Novo I do Colégio Pedro II, o conhecimento docente sobre o conceito de tempo. Além disso, visa à implantação de novas práticas pedagógicas para formação na área de História. Busca compreender, também, aspectos de elaboração do conceito de tempo por estudantes do ensino básico e a forma como o docente conduz esse ensino.

Mas por que o tempo?

Conceito multidisciplinar por sua própria natureza, o tempo tem sido objeto de pesquisa e reflexão para áreas muito diversas. Das artes à astronomia, passando pela geografia, história, psicologia, filosofia, biologia e física, entre outras áreas do conhecimento, encontramos estudos que têm no tempo seu tema central, e que desperta um fascínio e interesse proporcional à dose de mistério que esse conceito sempre carregou ao longo da história.

Portanto, o tempo como conceito merece ser explorado, quer seja por sua importância científica, quer seja por quaisquer outros de seus aspectos relevantes em nosso meio sociocultural (artístico, filosófico, econômico, tecnológico etc.). Essa é, indubitavelmente, uma parte de nossa motivação.

A outra encontraria suporte às ideias de Jean Piaget (1986), a noção de tempo não acontece logo no início da infância, ela demora a atingir um ponto de equilíbrio. A maioria das crianças já apresenta, aos sete anos, mobilidade de raciocínio em outros domínios, no entanto, em relação ao tempo, essa mobilidade é bem mais complexa.

Assim, a motivação inicial e pessoal pelo tema tempo “em si” acrescenta-se à motivação própria de um trabalho de pesquisa: compreender aspectos da elaboração do conceito de tempo, pelo seu interesse intrínseco, e, também, visando a orientar o trabalho do professor e subsidiar a sala de aula.

Ivani Catarina Arantes Fazenda (2014) nos afirma que a prática surgida em sala de aula possui condições de serem ampliadas pela troca entre os pares, pela apropriação de um conhecimento científico que lhe favoreça a estruturação do seu próprio saber pedagógico, com a ação e iniciativa de quem procura constantemente a pesquisa.

Existe a necessidade de contribuir para que a história, enquanto disciplina escolar, possa, efetivamente, estabelecer um diálogo frutífero com as demais disciplinas, promovendo uma reflexão verdadeiramente interdisciplinar sobre o tempo, à altura da ampla questão que esse tema representa.

Ressalta-se também o tempo histórico está ligado às mudanças e às permanências no modo de vida de um grupo ou de uma sociedade, durante um determinado período. Enclausurar a história ao tempo passado seria um erro, já que o presente é uma dimensão fundamental do tempo histórico. Primeiro, porque é sempre do tempo presente que falamos so-



bre o passado, a partir de questões que este presente nos coloca; e segundo, porque o passado conta pelo que significa, explica e esclarece para nós. Se não for assim, torna-se mera curiosidade e ilustração.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1996, p. 61)

Desta forma, o tempo histórico é o da transformação – criação – da realidade, do presente com primazia sobre o passado, que só tem significado se permitir a compreensão das indagações contemporâneas. É somente por intermédio da educação, tal construção conceitual poderá ser realizar.

## 2. *Fundamentação Teórica*

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. (NÓVOA, 1997, p. 23)

A formação docente deve percorrer um caminho contínuo, corroborando para a ação do professor. Na atualidade, a interdisciplinaridade se mostra uma opção interessante, pelo diálogo, integração e vantagens de uma troca compartilhada de forma aberta, à qual Ivani Catarina Arantes Fazenda (2014) nos convida a ingressar.

Conhecer é um processo que permite ao homem elucidar o mundo, mas é necessário que o homem conheça o mundo sem barreiras para agir sobre ele. Então, uma das tarefas fundamentais da escola é propiciar o acesso ao saber universal, socializando o conhecimento produzido e acumulado pela sociedade.

O conhecimento científico trabalhado na escola precisa auxiliar o aluno a romper, superar o senso comum, entender e assimilar os conceitos básicos interdisciplinares, pois os mesmos são instrumentos de análise para a ação do ser humano, além de existirem para melhor compreendermos a realidade.

Lev Semenovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev (1988) enfatizam que o desenvolvimento, aprendizagem e ensino estão interligados. Caberia ao docente propor situações que seriam responsáveis por despertar as capacidades da criança que está em proces-

so de maturação. Lev Semenovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev também destacam o papel das interações sociais na construção do conhecimento, pois para ele as interações professor-aluno e aluno-aluno são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. [...] Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. Quando ocorre esse processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. [...] na concepção construtivista, assume-se que na escola os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. (COLL & SOLÉ, 1998, p. 19-24)

Neste sentido, o professor tem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento global do aluno. Ele é o mediador entre o aluno e os conceitos a serem apreendidos, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras.

A intencionalidade da aprendizagem se faz presente na criação de ambientes e situações que gerem conhecimentos, que possibilitem identificar o pensamento do discente e acompanhá-lo, é o professor quem faz esse acompanhamento. Ele possui uma responsabilidade e um compromisso em relação ao conhecimento do aluno, no sentido de que o mesmo deve ser interpretado como uma representação da realidade.

Portanto, o conhecimento científico deve sempre ser situado histórico e culturalmente, sob risco de ser considerado acabado e, então, dogmático e doutrinário. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004, p. 232), o professor:

[...] é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção de conhecimento. [...] Efetivamente, no ofício do professor em saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente. “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. [...] os professores mobilizam em seu ofício os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”.

O aluno, ao construir permanentemente o seu conhecimento, ne-

cessita fundamentalmente do ato docente, dirigindo e orientando, numa mediação intencional. Para tanto, o compartilhar de experiências deve estar presente no planejamento e na realização das aulas, desde as atividades extraclasse até a avaliação, pois esta possibilidade tende a favorecer a aceleração da aprendizagem.

Portanto, é fundamental que o professor tenha consciência do conhecimento que o aluno possui, mas isto requer por parte do professor um trabalho sistemático, crítico e constante, de confronto com os conhecimentos cientificamente elaborados e considerados socialmente válidos com os conhecimentos prévios do aluno.

A escolarização se inicia com uma gama de conhecimentos prévios acerca do seu meio, da realidade e do mundo que se prendem às aparências. No entanto, ele possui uma necessidade, uma curiosidade premente em compreender, em dar sentido ou ressignificar as coisas, os acontecimentos e o mundo.

O aluno só aprende quando constrói conhecimentos de forma ativa e esta é a especificidade da escola: a promoção do processo de construção do conhecimento, considerando as condições concretas em que este ocorre.

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, [...] parte de consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervêm apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos [...] (COLL & SOLE, 1998, p. 19-24)

Segundo Edgar Morin (2000), a educação para o século XXI exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de juntar ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura. Deve-se entender orientação e mobilidade como um conjunto de técnicas que visam organizar as noções de espaço, tempo, movimento e distância.

A luta pode atuar como uma via determinante para a autodescoberta, bem como, um meio de desenvolvimento da mobilidade. A prática das lutas tem despertado interesse, não só pelo seu aspecto competitivo, mas, sobretudo, pelos benefícios recreativos, físicos, mentais, entre outros.

Ao discorrer sobre o quarto saber – ensinar a identidade terrena -, Edgar Morin (2000) enfoca a importância de se ensinar a história planetária, não ocultando opressões e dominações, responsáveis por várias devastações da humanidade e que, incrivelmente, ainda não foram exterminadas completamente, o que dificulta que o homem conheça seu próprio mundo: somos todos envolvidos pelo mundo, mas temos dificuldade de apreendê-lo, pois nosso pensamento foi atrofiado ao longo do tempo.

Em plena época de grandes avanços tecnológicos de comunicação, ainda somos incapazes de pensar na globalidade, na multidimensionalidade, sufocados por nossas incapacidades de inteligibilidade. Por esse motivo, faz-se necessária uma reforma do pensamento, que não seja atrelada apenas ao material, mas, ao intelectual, afetivo, moral, etc., para que ocorra a libertação da servidão, assegurando a todos os seres humanos um mínimo de bem-estar, abominando essas perniciosas e degradantes condições.

Por meio da observação de vivências cotidianas se procura levar os alunos a perceber que as experiências vividas no passado devem ser investigadas, pois delas derivam o conhecimento e a maneira de observar, descrever e analisar o presente, assim como fornecer subsídios para compreender melhor o mundo, a atualidade, e pensar no futuro.

Para ensinar história à criança, é fundamental que ela consiga perceber as noções temporais e as incorpore às suas vivências. É importante ressaltar que é a partir da reflexão sobre o concretamente vivido, observado e pensado que os alunos poderão produzir abstrações cada vez maiores, interpretando e produzindo significados cada vez mais amplos em relação ao tempo e ao espaço. Assume-se que a apreensão pela criança da dinâmica histórica da sociedade tenha como primeiro referencial as próprias dimensões de sujeito de um determinado tempo e espaço social para que, a partir daí, possa estabelecer comparações e análises que lhe permitam entender e identificar outras realidades históricas. (PEC-SEESP, 2002, p. 20)

Desta forma, o conhecimento dos desenvolvimentos pós-modernos, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, como Edgar Morin (2002) aborda dentre os setes saberes, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

Neste sentido, convém ensinar a história da era planetária (MORIN, 2002), que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram.

Será preciso indicar o complexo de crise planetária (MORIN, 2002) que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum. Conhecer a história da era planetária, a partir do século XVI, é conhecer a história do colonialismo-imperialismo dentro da chamada cultura da morte.

A história é construída por seus agentes, ela não acontece de maneira distanciada dos discentes, que precisariam conhecê-la como uma história que aconteceu no passado e acabou. Partindo dessa premissa, pretende-se conscientizar os alunos de que além de estudantes de história, eles são agentes e narradores.

A relação entre tempo passado e tempo presente, realizada mediante as atitudes de comparar, analisar e relacionar, contribui para que as pessoas se percebam como membros de uma sociedade, sujeitos da história e responsáveis pela construção do futuro. É por meio do estabelecimento dessas relações, a partir das experiências cotidianas, que as pessoas podem aprofundar a compreensão da dimensão histórica do viver em sociedade e verificar a existência de múltiplas dimensões temporais. (PEC-SEESP, 2002, p. 21)

Por tudo isso, um dos aspectos a serem considerados no ensino de história é conseguir que os alunos encontrem significado naquilo que estudam em sala de aula. Essa identidade com os conteúdos permite que a construção do saber seja realmente atingida. E um dos elementos de grande importância no estudo da história em sala de aula é o trabalho com fontes ou documentos. São eles que, hoje, permitem aos alunos a reflexão e os ajudam a construir o sentido do conhecimento histórico.

Da mesma forma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de História* dos anos iniciais do ensino básico destacam que os estudos históricos devem ter como ponto de partida a realidade vivida pelos alunos. Mas o que se entende por realidade vivida?

A construção de noções interfere nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. Isso significa dizer que quando o estudante apreende uma noção, grande parte do que ele sabe e pensa é reorganizado a partir dela. Na medida em que o ensino de história lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro. (PCN/EF, 1997, p. 30)

O conhecimento histórico, então, não deve ser oferecido aos alunos de forma pronta e acabado, para que simplesmente seja absorvido.

Ao contrário, a história é uma recriação significativa que deve também ser feita por eles, que passam a participar ativamente como sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Para tal, a reflexão sobre a realidade se faz necessária, assim como a comparação com outras realidades, em outros tempos e espaços, identificando as relações entre o particular e o geral, o local e o global, percebendo noções de semelhanças e diferenças, continuidades e permanências, manifestando sua opinião e estabelecendo conclusões.

Por realidade mais próxima do aluno entendemos tudo o que está ligado à sua própria experiência de vida, o que tem a ver com o que ele sabe, se interessa, se preocupa, pensa etc. e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais está inserido. Não necessariamente só aquilo que o aluno viveu diretamente, mas também indiretamente, através de sua família e/ou de seu meio social. (GAGLIARDI et al., 2002, p. 148-149)

Conhecer história permite-nos, portanto, conhecer melhor a nós mesmos como acentua o historiador inglês Keith Jenkins: “a história é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas identidades” (JENKINS, 2001, p. 42). O conhecimento histórico diferencia-se de outras formas de conhecimento pela centralidade da dimensão temporal, que possibilite uma perspectiva das ações humanas no decorrer do tempo.

Portanto, é a partir do conhecimento histórico que os alunos aprenderão a olhar a realidade de forma a entender a historicidade da experiência que vivem, relacionando-a com outras experiências do presente e passado. A relação com o passado é importante porque este é, sem dúvida, um componente imprescindível de nossos esquemas de conhecimento e interpretação da realidade presente. São eles que formam os conceitos, os valores, além das atitudes privadas e coletivas.

Com base em estudos que investigam como a criança aprende os conceitos históricos, já é possível afirmar que:

[...] a criança não interpreta a história como uma série de acontecimentos sem nenhuma ligação [...]. Através desse saber, explicam o passado da forma como o compreendem. Quando na escola, muito cedo, elas começam a perceber que existe um saber histórico escolar, aprendem esse saber. (OLIVEIRA, 2003, p. 169)

Além de levar aos alunos a pensarem historicamente, o ensino de história precisa cumprir sua finalidade principal que é a construção da consciência histórica:

a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prá-

tica, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita com orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo. (RUSEN, 2001, p. 58)

Entretanto, o trabalho com a conceituação também é importante para o ensino de história, porque ele representa um momento de síntese, além de permitir ultrapassar o absolutamente específico e localizado, chegando a uma análise mais geral. Mas o que é um conceito? O conceito é um instrumento de análise e de explicação, que relaciona o específico com o geral, o particular com o universal.

As conceituações históricas são fruto de um exame atento e penetrante, de um esforço que se pode comparar ao da visão. O sentimento do esforço encontra-se presente em dois momentos do trabalho histórico: a crítica e explicitação. Da mesma forma que o talento de um físico consiste em descobrir a equação de um fenômeno, o talento do historiador é em parte o de “inventar” conceitos. (VEYNE, 1987, p. 50)

Sendo assim, o conceito de tempo é de suma importância ao desenvolvimento do raciocínio histórico. Como já dito, um conceito complexo que se desdobra em múltiplas noções e envolve categorias ou dimensões variadas, tais como duração, velocidade, medição e ritmos. A complexidade de tal conceito e noção exige que seja sempre trabalhado de forma contextualizada, inserido na discussão ou abordagem de uma temática e que precisa de um “certo tempo” para se construir.

Cabe [...] a história ensinar os alunos a se situarem em seu tempo e a compreenderem as formas instituídas historicamente para representar, medir e dimensionar o tempo em nossa sociedade, a fim de se posicionarem e interverem na realidade social. (BERGAMASCHI, 2000, p. 50)

Então, fazer da história um instrumento de compreensão da realidade significa dominar seus conceitos elementares. Marc Bloch (2001, p. 30) colocava o “tempo como elemento primordial da história: a história é a ciência dos seres humanos ao longo do tempo”. Mas é importante ressaltar que a construção do conceito de tempo é evolutivo, continuamente construído pela sociedade e pelo próprio indivíduo.

O tempo histórico do Marc Bloch, entretanto, não se assemelha a uma trajetória uniforme, como assinalam os calendários. Ao contrário, é composto por inúmeras dimensões, determinada pela duração dos diferentes fenômenos sociais: hábitos linguísticos, como as gírias, por exemplo, permanecem presentes na sociedade por um tempo menor do que as crenças religiosas ou sistemas políticos.

Compreender história, assim, significa dominar diferentes tempo-

ralidades: ritmos de mudanças, permanências, rupturas, simultaneidades. O ponto de partida dessa viagem ao tempo deve ser o presente, descartando a busca de uma hipotética e remota origem. Essa era a fórmula da chamada história-problema: em que as teias da atualidade impõem o regresso do historiado ao passado.

Os novos enfoques e abordagens dos estudos em história possibilitaram também alterações no entendimento do tempo histórico, visto como resultado dos confrontos humanos em uma dada realidade histórico-social, moldada por descontinuidades, rupturas, permanências e por mudanças em ritmos de curta, média e longa duração.

Na verdade, o tempo da história é marcado por acontecimentos, mudanças e transformações, não é marcado pelo calendário e pelo relógio simplesmente. Além disso, o tempo histórico leva em conta a simultaneidade dos acontecimentos, não os estuda separadamente.

Se você contar ou escrever a história de sua vida ano a ano, estará fazendo uma cronologia. Se, pelo contrário, contar esta história a partir de acontecimentos que lhe causaram impacto, dando-lhes um sentido, estará trabalhando com a noção de tempo histórico. O tempo histórico está ligado às mudanças e às permanências no modo de vida de um grupo ou de uma sociedade, durante um determinado período.

Diante disso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de História* dos anos iniciais do ensino básico afirmam que:

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda a sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de duração temporais. (PCN/EF, 1997, p. 36-37)

O tempo coloca-se como uma forma fundamental de organização das coisas, é subjetivo e desenvolve-se progressivamente do nascimento à vida adulta. Este desenvolvimento permite (no final) que o sujeito assimile de maneira objetiva a realidade. Ele, portanto, é indispensável na orga-



nização do real nos níveis de desenvolvimento.

O tempo como representação social é vivido por nós de forma subjetiva. A construção do tempo permite que o sujeito organize as coisas num todo coerente e reversível no final de cada período de desenvolvimento. A percepção do tempo é uma construção aprendida socialmente, na experiência social de viver no tempo.

A percepção do tempo pelo ser humano é física e concreta, sem deixar de ser, simultaneamente, uma experiência simbólica e cultural. [...]

[...] Observando os ritmos do dia a dia, os ciclos da natureza e as marcas do envelhecimento em seu próprio corpo e no mundo à sua volta, o homem foi capaz de perceber a sucessão dos acontecimentos e suas variações, criando assim diferentes interpretações para a passagem do tempo, bem como vários instrumentos para determinar a sua duração. Por essa razão, o reconhecimento de que as interpretações e as medições do tempo que adotamos também têm uma história, isto é, refletem uma determinada experiência cultural do tempo, em meio a outras experiências do gênero existentes no passado e no presente, parece ser a melhor forma de começarmos a vencer o desafio de compreender o tempo, tarefa cada vez mais compartilhada pelo professor com seus alunos. (TURAZZI & GABRIEL, 2004, p. 4)

O tempo da sociedade é uma convenção que nos permite marcar e medir as coisas de diferentes formas. Inventamos o ano com 365 dias, 24 horas de 60 minutos. Podemos contar as idades das pessoas, a hora das aulas, do lazer... Relógios e calendários organizam nossas vidas individuais e coletivas. Ele dividido em horas e minutos, em passado, presente e futuro, é um conceito muito abstrato, construído progressivamente pela criança em diferentes etapas.

O domínio da noção de tempo envolve o domínio das relações temporais, que implicam nas noções de velocidade, de duração, de contemporaneidade, (presente e de sucessão, passado e futuro, antes e depois). Estas compreendem nas noções de: ordem de sucessão ou ordenação – consiste em estabelecer a sequência de acontecimentos vivenciados ou presenciados num tempo próximo, o que implica numa identificação do que ocorreu antes do que ocorreu depois (a relação antes-depois) que permite detectar a posição dos acontecimentos, dos fatos em termos de sistema de referência ou de contexto; duração – consiste no intervalo entre dois acontecimentos; simultaneidade ou coocorrência – consiste na correspondência de dois movimentos que acontecem numa mesma duração e que exige coordenação recíproca de movimentos. Esse domínio é, na verdade, o domínio de nós mesmos em relação ao tempo. Quando falamos em tempo falamos da vida.

Num certo sentido, passa pela escola a construção daquilo que somos e do que poderemos vir a ser. A escola movimenta informações que ajudam o sujeito a descobrir quem ele é, a qual grupo social e cultural pertence e que posição ocupa neste grupo. Ela tem a troca de experiências e a partilha de saberes como elementos solidificadores dos espaços de formação recíproca, nos quais cada docente é convocado a exercer, concomitantemente, o papel de formador e de formado. (NÓVOA, 1997, p. 26)

A escola, também, contribui e muito, positiva ou negativamente para a constituição das condições que cada sujeito irá desenvolver para lidar consigo mesmo. Aquilo que somos se constrói a partir da história do nosso povo, da nossa cidade, da cultura na qual nascemos. O que viremos a ser, por outro lado, poderá ter muita relação com nossa capacidade de administrarmos nossa vida para o futuro e, também, das interações que fizermos com os outros.

Hoje as mensagens circulam com a velocidade da luz. A ciência e a tecnologia remetem a uma nova visão do mundo, a uma nova forma de viver o tempo, já que cada um de nós pode vivenciar simultaneamente situações ocorridas em diferentes espaços. A TV, os vídeos e os computadores criam redes de interações antes nunca imaginadas. Os conhecimentos cotidianos das crianças sobre tempo e espaço são o ponto de partida para esta construção que deverá ser ampliado pela escola.

Isto implica na análise do poder das novas tecnologias de comunicação e na discussão das transformações ocorridas ao longo do tempo no meio ambiente físico, cultural e social, entendendo-se que as intervenções do homem modificam o meio e o próprio homem, da mesma forma que os modos de produção e as relações de trabalho estabelecidas pelos homens em diferentes tempos históricos têm consequências presentes.

Na sociedade moderna há vários instrumentos que permitem trabalhar o tempo: o uso de fotos das crianças em diferentes épocas e linhas do tempo dos alunos e da comunidade seriam boas opções. Como também vídeos, comparação de filmes de diferentes tempos, entre outros. É importante que os alunos percebam a simultaneidade e a duração das ações em determinados tempos e que entendam que uma ação realizada não pode ser apagada.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de desenvolver a capacidade do raciocínio em história, o professor pode relacionar passado e presente, com base em viagens de idas e vindas ao tempo.

Deve começar sempre do presente para o passado, da experiência vivida, da história do aluno, para histórias cada vez mais amplas, distantes no espaço e no tempo.

Sendo assim, o ensino de história deve estar voltado para o nosso próprio tempo; o passado é o nosso meio, mas não o nosso fim.

### 3. *Considerações finais*

Nos anos iniciais do ensino básico, é desejável que o professor trabalhe para de maneira a estimular em seus alunos o desenvolvimento do raciocínio histórico, relacionando passado e presente, fazendo viagens de idas e vindas no tempo, começando sempre do presente para o passado, da experiência vivida e da história do aluno para experiências e histórias cada vez mais amplas e distantes no espaço e no tempo.

Sendo assim, o ensino de história deve estar voltado para o nosso próprio tempo; o passado é nosso meio, mas não o nosso fim. Também é preciso estimular a capacidade de articular conhecimentos, atitudes, aptidões, comportamentos e práticas pessoais, que possam ser aplicados e compartilhados com a sociedade em geral. Nesse contexto, o processo ensino aprendizagem contribui para o desenvolvimento da autonomia e, concomitantemente, atende a objetivos sociais.

Retornando ao objetivo do trabalho e considerando a importância da apropriação do conceito de tempo, considera-se ter cumprido o proposto ao investigar-se as contribuições encontradas nas teses e dissertações pesquisadas.

As questões do presente estudo estão vinculadas à busca da (re)construção de sentidos sobre a experiência da pesquisa que constitui o tempo histórico como objeto central de investigação na pesquisa sobre o ensino de história. Para a construção desses sentidos, busca-se aproximações com autores cujas reflexões apontam para a ruptura com a história linear e para a desconstrução da ideia de progresso como norma histórica, em defesa de uma concepção de tempo histórico fundada nas experiências concretas dos sujeitos.

A despeito das dificuldades e limitações que se fizeram presentes quando da seleção dessas fontes necessárias a esse trabalho, pode-se dizer que foi muito significativo vivenciar o processo de construção teórico-metodológica dessa análise, pois foi na busca do caminho mais ade-

quando para a mesma, que nos vimos diante do desafio de fazer parcerias com outras disciplinas, objetivando, dessa forma, adquirir as técnicas capazes de viabilizar a análise das fontes.

É importante voltar a esclarecer que, em nenhum momento, houve intenção de fazer um estudo epistemológico do conceito de tempo histórico e, em respeito à complexidade que envolve essa questão, o esforço sempre caminhou no sentido de clarificar as opções e os caminhos a serem trilhados nessa investigação

A temporalidade humana se manifesta na língua através de um aparelho linguístico que lhe oferece as formas apropriadas para sua expressão. Assim, o tempo só pode ser percebido pelo exercício da linguagem, de forma que o uso da língua lhe impõe as instâncias do discurso para que ele possa a elas se moldar. Pensar-se na noção de tempo dissociada do uso da linguagem é, então, algo vago e abstrato.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir E. (Orgs.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 39-51.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLL, César; SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998, p. 19-24.
- ESTIGARRIBIA VELÁZQUEZ, Ricardo. *Ecología humana: ética eco-cêntrica para la educación ambiental*. Asunción: Marben, 2008, p.16-18.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (ORG); GODOY, Herminia Prado Godoy (COORD. TÉCN). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e in-*

tervir. Editora CORTEZ, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAGLIARDI, Célia Morato et al. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, n. 19, p. 148-149, v. 9, 2002.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo, Contexto, p.42, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002, p. 63-75.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente: os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo. *PEC [Professor de Educação Básica]*. Módulo 2, tema 7: Espaço, tempo e cultura: história, geografia, pluralidade e ética. São Paulo, Unidades 7.1 e 7.2, p. 20-21, 2002.

TURAZZI, Maria Inez; GABRIEL, Carmem Teresa. *Tempo e história*. São Paulo: Moderna, 2004.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70, 1987.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EPU, 1988, p. 23-25.

**A CORRELAÇÃO ENTRE HESITAÇÃO E TIPO TEXTUAL:  
ASPECTOS DA FALA DO INTERIOR PAULISTA**

Marcos Luiz Wiedemer (UERJ)  
[mlwiedemer@gmail.com](mailto:mlwiedemer@gmail.com)

**RESUMO**

Nesta conferência, considerando a perspectiva textual-interativa (JUBRAN, 2006) dos estudos de interação fase a fase, apresento os resultados da investigação do funcionamento das hesitações na fala semiespontânea, e a possibilidade de as hesitações apresentarem uma relação com tipos textuais. O *corpus* é oriundo de gravações de interação face a face, constituindo inquéritos entre documentador e falante, proveniente do português falado na região noroeste do estado de São Paulo, os quais integram o "Banco dos Dados Iboruna" do projeto "Amostra Linguística do Interior Paulista – ALIP" (GONÇALVES, 2007). Os resultados demonstram para a possibilidade de as hesitações revelarem relação com tipos textuais, e que há certa regularidade de usos de determinadas hesitações com os tipos de textos, sendo as mais frequentes as pausas não preenchidas seguidas das pausas preenchidas, porém observamos que o tipo de entrevista parece fornecer uma predisposição para determinados usos de hesitações.

**Palavras-chave:** Hesitação. Tipo textual. Aspecto da fala. Pausas.

**1. Introdução**

Este capítulo discute questões relativas à constituição do texto falado, ou seja, da oralidade, como atividade sociocomunicativa (cf. JUBRAN, 2006), e tem por objeto de estudo a *hesitação*, e considera a língua em uso como uma atividade interativa, e enquanto fenômeno empírico, a interação se processa por meio de um texto (oral/escrito). Sobre isso, Clélia Cândido Spinardi Jubran (s/d) diz que

*o texto, tomado como objeto de estudo, é considerado não como produto estante de uma interlocução verbal, mas como processo dinâmico sujeito a pressões de ordem interacional, que se mostram na materialidade linguística do texto.*

Assim, o texto é entendido como resultado do processo de interação face a face, em que se buscam “pistas” do desempenho linguístico, ou seja, o modo de como a língua é processada em interação.

Essa perspectiva se fundamenta na concepção da linguagem como interação social e considera o caráter sistemático dos procedimentos de construção textual, que podem ser constatados por suas marcas formais. A perspectiva textual-interativa é utilizada como quadro teórico que ser-

ve de sustentação a esta pesquisa, pois coadunamos com Clélia Cândido Abreu Spinardi Jubran (2006) ao considerar que o processo de *hesitação* é decorrente da construção da interação face a face.

A leitura dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores vinculados ao denominado “Grupo do Texto”, decorrente do Projeto da Gramática do Português Falado, do qual Luiz Antônio Marcuschi (UFPE) fez parte, possibilita reconhecer dois tipos de descontinuidades, que são focalizados como fenômenos intrínsecos da oralidade: a *hesitação* e a *interrupção*, que são atividades decorrentes do processamento *on-line*. A *hesitação* não tem estatuto informacional e não faz parte da estrutura sintagmática do segmento no qual ocorre, mas com um importante papel de indicar processos cognitivos e estratégias linguísticas em elaboração.

“Ela revela o jogo interacional de manutenção, tomada e concessão de turnos, já que cria momentos privilegiados de troca ou permanência de falantes, dependendo da modalidade de recurso hesitativo empregada” (JUBRAN, 2006, p. 34). Já a *interrupção* “são efetuados pelos falantes com o propósito de introduzir, na progressão do texto, reformulações do que foi dito ou inserções de dados informacionais ou contextuais necessários à compreensão do que está sendo dito”. (JUBRAN, 2006, p. 47)

Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 68), ao apresentar os resultados sobre o estudo das *hesitações*, aponta que: “há uma relação entre a *hesitação* e o tipo de texto. Essa correlação/diferença ainda não foi feita”, e “a funcionalidade das hesitações pode ainda *estar associada a particularidades de determinados contextos interacionais*” (grifo nosso)<sup>1</sup>. Além disso, Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 48), sobre a hesitação, expõe que há uma sistematicidade desse processo, bem como não é aleatório, e “a hesitação não se acha aleatoriamente distribuída na estrutura organizacional do enunciado, mas obedece a alguns princípios gerais de distribuição e serve também como indicação de organização sintagmática da língua”.

Sobre o assunto, Luiz Antônio Marcuschi (2006) considera que a hesitação é um fenômeno textual-discursivo que atua no plano do processamento do texto ligado à sua emissão e é caracterizada juntamente com a interrupção, como um fenômeno intrínseco da oralidade. Nessa pers-

---

<sup>1</sup> Sandra Merlo (2006, p. 47) destaca o tipo de texto entre os fatores que interferem na expressão das hesitações.

pectiva, Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 63) discorre:

De maneira geral, a posição mais frequente da hesitação se acha no ato da *construção de sintagmas*. Isso permite considerar a hesitação como *indicador de dificuldade de construção de constituintes oracionais ou de ligações de constituintes*. Por vir no início de estruturas, parece que a hesitação de fato se relaciona com o planejamento linguístico. [...] As hesitações, ao contrário das repetições, por exemplo, não são estratégias de formulação textual, e *sim indícios ou sintomas de dificuldades de processamento cognitivo/verbal* localizada na estrutura sintagmática. (MARCUSCHI, 2006, p. 63 – Grifo nosso)

Conquanto Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 49) considere a hesitação como indicio ou sintoma de dificuldade de processamento cognitivo/verbal, ao tratar do tema, considera que o mecanismo da hesitação “pode ter motivações discursivas, preservando a fluência. Assim, fluência discursiva e descontinuidade sintática não formam uma dicotomia, já que dizem respeito a níveis de observação diversos”. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (2008, p. 148), sobre o assunto, comenta: “Já a hesitação indicia o processamento textual, não podendo ser vista como disfunção meramente, conforme mostraram amplamente os trabalhos de Marcuschi”.

Parece clara a ocorrência da *hesitação* no processo de formulação do texto na interação face a face e que há uma possível relação entre a hesitação e o tipo de texto, isso posto, tem-se como objetivos: (i) descrever, numa perspectiva textual de orientação interacional, a sistematicidade do processo de hesitação no português falado do interior paulista; (ii) avaliar as possíveis correlações entre a ocorrência do processo de hesitação nos diferentes tipos de textos da amostra *Iboruna*, bem como suas características, com a finalidade de encontrarmos regularidades de usos das hesitações.

Os dados que foram utilizados para esta análise são integrantes do Banco dos Dados *Iboruna* do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista, Sebastião Carlos Leite Gonçalves, 2007)<sup>2</sup> constituído com amostras do português falado na região noroeste do estado de São Paulo, mais especificamente na região delimitada por São José do Rio Preto e seis cidades que lhe fazem fronteira.

Para a presente pesquisa utilizamos amostras de fala, tecnicamente denominadas *Amostra Censo* ou *Amostra Comunidade (AC)*, coletadas de acordo com os critérios da sociolinguística laboviana, que envolveu o

---

<sup>2</sup> Disponível em: [www.iboruna.ibilce.unesp.br](http://www.iboruna.ibilce.unesp.br)



controle rigoroso das seguintes variáveis sociais: a) *sexo/gênero* (masculino, feminino); b) *faixa etária*, estratificada em cinco níveis (7 a 15 anos, 16 a 25 anos, 26 a 35 anos, 36 a 55 anos, + de 55 anos); c) *escolaridade*, estratificada em quatro níveis (1º. ciclo do ensino fundamental, 2º. ciclo do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior); d) *renda familiar*, estratificada em quatro níveis (até 5 SM, 6 a 10 SM, 11 a 25 SM, + 25 SM). As amostras de AC foram direcionadas para obtenção de cinco tipos de textos de cada informante, com base na metodologia exposta em Votre e Oliveira (1995 *apud* GONÇALVES, 2008), a saber: *narrativa de experiência pessoal* (NE), *narrativa recontada* (NR), *relato de descrição* (DE), *relato de opinião* (RO) e *relato de procedimento* (RP).

Assim, recorreremos e consideramos, em nossa análise, os tipos de textos do *Iboruna*. Aqui é importante destacar que narrativas são bastante frequentes nas entrevistas sociolinguísticas, porque o roteiro das perguntas leva o informante a relatar fatos dinâmicos que se sucederam em determinado tempo e local, envolvendo-o ou envolvendo pessoas de sua convivência. Essa escolha é fundamentada na definição de tipo textual. Em mérito, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 154) define:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

Assim, Luiz Antônio Marcuschi (2008) conceitua *tipo textual* como uma construção teórica, definida pela natureza linguística de sua composição; não são textos inteiros, mas modos textuais. O gênero textual se refere a texto materializado em situação comunicativa. Para esse conceito de gênero textual, predominam critérios de natureza comunicativa e sócio-histórica.

Além dessa introdução, este capítulo é apresentado em cinco seções. Na primeira delas, passamos à caracterização da *hesitação*, bem como uma possível reelaboração do quadro de funções das hesitações apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi (2006). Na segunda, é identificado a sistematicidade das hesitações nos tipos de textos do *Iboruna*, ca-

racterizando a fala do interior paulista. Na quarta seção, verificamos se há tipos de hesitações mais característicos em cada tipo de texto. Na quinta seção, discorreremos sobre os resultados encontrados, e ao final, são dispostas nossas considerações, bem como as referências utilizadas.

## 2. *Hesitação: breve caracterização*

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 49), a hesitação “tem como característica básica o fato de constituir evidentes rupturas da fala, na linearidade material, em pontos sintática e prosodicamente desmotivados, mas que não são aleatórios”. Ainda, em tema, o autor aduz que “parece perfeitamente possível observar a hesitação com o *status* informacional dos elementos linguísticos em cujos contextos ou fronteiras ela ocorre. Tem um papel pragmático considerável e não passa despercebida pelos falantes”.

Considerada como um fenômeno intrínseco da oralidade, a hesitação atua no processamento do texto, ligada à sua emissão, e o Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 48) a define: “as hesitações têm a função de ganhar mais tempo para o planejamento/verbalização do texto, sendo condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores”.

É importante frisar que outros autores, como Lourenço Chacon e Schulz Geralyn (2000), Julyana Chaves Nascimento e Lourenço Chacon (2006) e Roberta Cristina Rodrigues Vieira (2009), entendem o fenômeno da hesitação a partir de outro quadro teórico e baseiam-se nos estudos enunciativo-discursivos desenvolvidos especialmente por Authier-Revuz (VIEIRA, 2009). Sem nos aprofundarmos nessa corrente teórica, apontamos a definição apresentada por Julyana Chaves Nascimento e Lourenço Chacon (2007 *apud* VIEIRA, 2009), sobre hesitação: “elas marcariam momentos em que a negociação com outros específicos estaria sendo problemática para o sujeito, alterando a unicidade (aparente) do discurso”. (NACIMENTO & CHACON, 2007, p. 08 *apud* VIERA, 2009)

Retomando Luiz Antônio Marcuschi (2006), seu trabalho é realizado sob a perspectiva textual-interativa com base em dados extraídos de 231 minutos de fala de 11 textos do Projeto NURC. Após apresentar a definição e características das hesitações, o autor considera que as hesitações são materializadas no texto por meio de determinados fenômenos (MARCUSCHI, 2006, p. 50), conforme:

- a) fenômenos prosódicos: pausas, geralmente prolongadas, e alongamentos vocálicos;
- b) expressões hesitativas: *éh, ah, ahn; mm;*
- c) itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação;
- d) itens lexicais: substantivos, advérbios, adjetivos, verbos;
- e) marcadores discursivos acumulados: *sei lá; quer dizer sabe; então né ah* etc.;
- f) fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não concluídas.

Apesar de considerar esse quadro acima para as hesitações, o autor preocupa-se em afirmar que esses fenômenos não formam uma tipologia das hesitações e que são apenas diversas marcas empíricas de sua materialização.

Discordamos do autor no que se refere aos itens funcionais (c) e aos itens lexicais (d), pois não representam marcas formais de hesitação. Consideramos que são itens linguísticos sobre os quais pode recair um fenômeno hesitativo, como, por exemplo, prosódico (a) ou a fragmentação lexical (f).

Em relação aos fenômenos prosódicos, as *pausas* são distinguidas das pausas de juntura que aparecem entre grupos fonêmicos ou nas fronteiras sintáticas entoacionalmente marcadas e que não formam hesitações. São consideradas hesitações os silêncios intraturnos, com certa duração e no contexto de um padrão entoacional característico (reiteração de pausas). Já os *alongamentos vocálicos* com características hesitativas são recorrentes sobretudo em finais de palavras, e geralmente, a estratégia do alongamento em situação de ênfase ou listagem (que se dá na sílaba tônica), principalmente em palavras monossilábicas ou em sílabas finais átonas.

As expressões hesitativas, por sua vez, constituem-se de sons que não realizam palavras lexicalizadas, por exemplo, *ah, eh, ahn, mm*, quase sempre alongados e preenchendo pausas.

Os *itens funcionais* cobrem todos os elementos linguísticos que não têm significação referencial, tal como os artigos, as preposições, as conjunções e os pronomes. E os *itens lexicais* ocorrem, principalmente, entre os verbos de uma ou duas sílabas em grande parte, como em: *real-*

mente *há há* um/ maior procura de engenheiros. (MARCUSCHI, 2006, p. 54)

Os critérios usados para a identificação dos *marcadores discursivos acumulados* são o acúmulo de marcadores que forma conjuntos que se agregam num certo momento e realizam-se com marcas prosódicas típicas.

Por fim, os *fragmentos lexicais* são caracterizados por um item duvidoso ou de difícil acesso no momento da formulação textual, caracterizados como palavras iniciadas e não concluídas.

A partir dessa classificação, Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 56) considera as formas como as hesitações se materializam, e alguns aspectos de natureza formal como a organização sintática e de natureza discursiva como o fluxo informacional. Com isso, o autor sugere uma classificação para os tipos de hesitações, conforme disposto na sequência.

- a) *Pausas não preenchidas*: são realizadas como silêncios prolongados, que se dão como rupturas em lugares não previstos pela sintaxe<sup>3</sup>;
- b) *Pausas preenchidas*: caracterizam-se por ocorrências de expressões hesitativas do tipo *eh*, *hm*, *ah*, e certos alongamentos vocálicos, nos casos em que esses alongamentos não recaem em sílabas tônicas nem são funcionais para efeitos expressivos;
- c) *Repetições hesitativas*: são repetições de itens funcionais, itens lexicais ou marcadores discursivos;
- d) *Falsos inícios*: são todos os inícios de unidades sintáticas oracionais com algum problema e refeitos ou retomados com elementos dos fenômenos hesitativos apresentados; excluindo-se os fenômenos prosódicos e as expressões hesitativas.

Notamos que esta classificação, dos tipos de hesitação, não se diferencia, em certa medida, da primeira fornecida por Luiz Antônio Marcuschi, quando o autor considera os aspectos formais da hesitação. Além disso, observando os tipos de hesitações, estas se enquadram nos fenômenos dos aspectos formais. Diante disso, avaliando os dois quadros ela-

---

<sup>3</sup> Também denominadas de *pausas silenciosas*, e conforme Brigitte Zellner (1994) são percebidas como uma porção de silêncio no sinal da fala e que podem ocorrer com uma inspiração, expiração, deglutição e reflexo laringofonatório.

borados por Luiz Antônio Marcuschi (2006) para as hesitações, resolvemos, para nossa análise, reestruturarmos em uma única classificação para as hesitações. Na continuidade, expomos nossa reelaboração.

- |   |
|---|
| <p>a) Pausas não preenchidas.<br/>         b) Pausas preenchidas: i) alongamentos vocálicos e consonantais; ii) expressões hesitativas.<sup>4</sup><br/>         c) Repetições hesitativas: i) itens funcionais; ii) itens lexicais.<br/>         d) Acúmulo de marcadores discursivos.<br/>         e) Fragmento lexical: corte lexical, isto é, a quebra que se verifica ocorre no interior da palavra.<sup>5</sup></p> |
|---|

**Quadro 1. Tipos de hesitações<sup>6</sup>**

Considerando, então, o que foi exposto, e a proposição colocada por Luiz Antônio Marcuschi (2006) da possível correlação entre a ocorrência do processo de hesitação com o tipo de texto, na seção seguinte, passamos a analisar a sistematicidade das hesitações na fala do interior paulista a partir de nossa reelaboração, conforme quadro (1), acima.

### 3. *A sistematicidade das hesitações na fala do interior paulista*

A partir da classificação disposta no quadro (1), primeiramente, organizamos a distribuição dos tipos de hesitação em função da quantidade de ocorrências no *corpus* investigado. As ocorrências estão organizadas de acordo com a frequência de ocorrência e seu respectivo percentual, conforme tabela 1, a baixo.

A primeira observação a considerar é a desproporção em relação ao número de ocorrências dos diferentes tipos de hesitações. Na tabela (1), aparecem *as pausas preenchidas* como as mais recorrentes em toda a amostra, e, por sua vez, os *acúmulos de marcadores discursivos* como os menos frequentes na amostra investigada.

<sup>4</sup> Maria Candea, Ioana Vasilescu e Martine Adda-Decker (2005) definem *pausas preenchidas* como segmentos vocálicos alongados presentes em todas as línguas do mundo e que ocorrem com frequência em fala espontânea.

<sup>5</sup> Segundo Maria Cecília Pérez de Souza e Silva e Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (2006, p. 73) "casos de quebra de palavra constituem hesitações que coocorrem com a interrupção".

<sup>6</sup> Agradeço à professora Dra. Clélia Cândido Spinardi Jubran pelas sugestões na elaboração deste quadro.

<b>Tipo de marca linguística</b>	<b>Quantidade (n)</b>	<b>Porcentagem</b>
<i>Pausas não preenchidas</i>	3035	51%
<i>Pausas preenchidas</i>		
a) alongamentos vocálicos e consonantais	1411	23%
b) expressões hesitativas	139	2,5%
<i>Repetições hesitativas</i>	575	9,5%
<i>Acúmulo de marcadores discursivos</i>	385	6,5%
<i>Fragmento lexical</i>	414	7,5%
<b>TOTAL</b>	<b>5959</b>	<b>100%</b>

**Tabela 1. Distribuição dos tipos de hesitação**

As *pausas não preenchidas* pelo fato de serem mais recorrentes no *corpus* investigado, são exemplos de atividade de planejamento do discurso e confirmam as palavras de Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 67) ao afirmar que “quando o falante tem pouco controle do seu turno, produz pausas silenciosas maiores, mas, quando quer manter o controle do turno, as pausas silenciosas diminuem na quantidade e na duração, entrando aí as pausas preenchidas” (grifo nosso). Além disso, o autor salienta que nem todas as pausas são hesitações, e “os silêncios intraturnos, com certa duração e no contexto de um padrão entoacional característico (reiteração de pausas), são prováveis hesitações”. Observamos, nos excertos (01) e (02), as ocorrências de diversas pausas não preenchidas (destacadas em negrito).

(01)

*Inf.: ai... vô(u) contá(r) do médico então... [Doc.: hum...] eu tava in(d)o no otorrino foi há::... faz uns dez dias... e::... eu fui... e justo aquele dia eu coloquei um calcete...[Doc.: hum] que é pra ba(i)xo um po(u)co do joelho... me/meu/ um tamanco... uma blusinha e FUI... e::... porque eu sempre usei esse tamanco com a calça tampando o tamanco assim que é bem... no chão... e fui ao otorrino ... tô andan(d)o assim e senti uma coisa estranha no pé... hora que eu olhei no pé assim meu tamanco arrebentando...*

[AC-066, NE, L-53-59]<sup>7</sup>

(02)

*Inf.: tem mais ao fundo tem a:: a que é a porta do refeitório... e na frente*

<sup>7</sup> No decorrer deste trabalho, seguindo orientação do Projeto ALIP, empregamos os seguintes códigos para a identificação da fonte de onde a ocorrência foi extraída: AC, para identificar a Amostra Censo, seguida do número da amostra (de 01 a 152), do tipo de texto coletado (*narrativa de experiência* (NE), *narrativa recontada* (NR), *relato de descrição* (DE), *relato de opinião* (RO) e *relato de procedimento* (RP)) e do número da linha (L) da ocorrência.

*do refeitório tem a parte da:: da montagem... onde as peças que sobem da:: da fábrica... é testado... o pessoal limpa [Doc.2: uhum ((concordando))] e embala... embala enca(i)xota e manda pra:: pra inspeção... ai tem uma escada que desce... e dá pro galpão [Doc.2: uhum ((concordando))] no fundo que é:: onde é a fábrica... e lá na fábrica... éh:: tem almoarifado tem a parte da cromação... a parte da:: fundição:: o:: torno... a linha de montagem inte(i)ra da::... das torne(i)ras é feita... nesse galpão... ao/ à direita um po(u)co mais ao fundo fica... a:: o quartinho... onde é guardado:: todo tipo de... entulho possível ao lado ((risos)) 3[ao lado]*

[AC-085, DE, L-204-212]

Um dado interessante nesse contexto é que o resultado a respeito das *pausas não preenchidas* difere da afirmação disposta por Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 59), em que “a expressão hesitativa por excelência da língua portuguesa falada é *eh* ou *éh*, que aparece com o maior percentual em todos os textos e níveis de formalidade”, porém conforme demonstramos nos resultados, a maior ocorrência é de *pausas não preenchidas*, ou seja, os silêncios na formulação do discurso. Por sua vez, confirmam os resultados Chacon Lourenço e Cristyane Camargo Sampaio Villega (2002), os quais, analisarem a fala infantil, também, encontraram uma maior marca deste tipo de ocorrência.

Quanto às *pausas preenchidas*, os alongamentos vocálicos ou consonantais, temos a ocorrência no final de palavras, conforme (03), bem como no interior da palavra, em (04). Notamos que os alongamentos vocálicos que ocorrem no interior de uma palavra, tal como se nota em (05), geralmente, recaem em sílabas tônicas.

(03)

*Inf.: éh o:: que **aconteceu::** o fato foi o seguinte né? minha mulher trabalha pa avó dela... **e::** ela tem um primo **que::** mora junto... **e::** uns tempo atrás uns TRÊS quatro meses atrás já aconteceu isso já... ele se envolveu nu::/ nu::ma ro(u)BAda num::*

[AC-071, NR, L-90-92]

(04)

*ai ele me levô(u) um dia até lá... foi muito gostoso eu conheci to::das as irmãs **de::le...** os **sobri::nhos...** foi uma experiência muito gostosa... é eles pergunta::ram quantas pessoas tinha aqui perguntavam de pessoas já **faleci::das...***

[AC-084, NE, L-20-23]

(05)

*é eu achei bonitinho porque minha irmã é::... ela tava indo na igreja... um dia desses num faz muito tempo não... e ela tem hábito de observá(r) muito as coi-*

*sas... ela observa muito a nature::za ela gosta muito de passari::nho essas coisas... e um dia...*

[AC-084, NR, L-87-89]

Alguns alongamentos vocálicos são registrados com acompanhamento de elevação do tom e operam como ênfase. Vejamos este exemplo em (06).

(06)

*... o volume de água é MUI::to grande... não sei se é SEMpre assim né? mas... e o ver::de né? é mui::to bonito o ma::to ali é um lugar... muito bonito mesmo... é um lugar que eu conheci que eu achei muito bonito...*

[AC-075, NR, L-87-89]

Assim como os *alongamentos vocálicos* ou *consonantais*, nas *pausas preenchidas*, podem ocorrer as *expressões hesitativas*, tais como *éh*, *ah*, *hum* entre outras, conforme evidenciamos em (07a) e (07b).

(07)

(a)

*Inf.: então éh::... ela é uma pessoa assim muito amoro::sa... eu conheci ((a filha da informante fala com terceiros)) eu conheci ela... quando eu tinha dezessete a::nos... ela foi uma pessoa que me ajudó(u) mui::to... é uma pessoa assim que::...*

[AC-064, DE, L-70-73]

(b)

*Inf.: ah ele deu... principalmente pas pessoa lá do::... como fala do o(u)to/ de o(u)tro país né? <sup>o</sup>[lá da::] <sup>o</sup>[Doc.: ham]... África [Doc.: sei] acho que é África né?*

[AC-064, RO, L-418-419]

Os exemplos em (07a) e (07b), no corpus investigado, são os mais recorrentes, e ocorrem, em alguns casos, após a pergunta feita pelo documentador, em que o entrevistado, na elaboração da resposta, hesita para então proceder a elaboração da resposta. Acreditamos que a maior frequência de expressões hesitativas no início do discurso seja em decorrência da delimitação/busca do tópico discursivo. Também, encontramos o uso de *expressão hesitativa* durante a produção do discurso, como em (08). Ademais, há exemplos do acarretamento de *expressões hesitativas* com outros tipos de hesitações, no início do discurso, como evidenciado em (09), em que há o uso de *marcador discursivo* conjuntamente com



*pausa não preenchida e expressão hesitativa.*

(08)

*...naquele corredor eu só consegui vê(r) a minha espo::sa... com a minha filha e o meu filho... né?... e aquela voz dizia assim ao meu ouvido éh:: – “não... éh você não está... com a sua vida perdida... a SUA MÃE...*

[AC-057, NE, L-17-]

(09)

*Inf.: olha... éh tô com vinte e oito HOje hum:: ah deveria tê(r) aí:: não me recorde às vezes eu me confundo se faz sete sete:: ou oito anos mas enfim... de vinte a::...*

[AC-057, NE, L-91-93] Já quanto às *repetições*, Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 220) refere que “a repetição não é um descontinuidador textual, mas uma estratégia de composição do texto e condução do *tópico discursivo*”. Concordamos com o autor, porém acreditamos que há pelo menos três tipos de repetições: (i) repetição intraturnos, que ocorrem em diferentes turnos, conforme é evidenciado no exemplo (10), em que o informante estabelece um elo coesivo de retomada de tópico; (ii) repetição de elemento linguístico (11) e (12); (iii) repetição de manutenção de tópico discursivo (13), conforme exemplificamos.

(10)

*Inf.:<sup>3</sup>[NÃO] fomos num jantar lá no num:: restaurante chamado Rafain... Rafain é... e/*

*Doc.: como que era assim?*

*Inf.: ah o::...*

*Doc.: o restaurante?*

*Inf.: o restaurante era muito bonito... dentro dele assim... lá no meio ti/ tinha tipo d'uma::... uma fogue(i)ra - né? F. ((falando com a esposa)) - um negócio assim que tinha no meio dele assim... (e num anda::/)... no::... no dia à noite teve umas*

[AC-075, DE, L-167-177]

(11)

*Inf.: olha... éh tô com vinte e oito HOje hum:: ah deveria tê(r) aí:: não me recorde às vezes eu me confundo se faz sete sete:: ou oito anos mas enfim... de vinte a::... a vinte e um anos mais ou menos... né? e:: quando ela veio a falecê(r) foi/ foi uma coisa que choCÓ(u) porque:: aparentemente ela estava apenas com uma gripe... ficô(u) uma semana duas fazen(d)o tratamen::to::... né?*

[AC-057, NE, L-17-21]

(12) *nisso que eu parei o moço foi subindo... [Doc.: hum.:] aí eu falei po meu cunhado meu (cunhado) **falô(u)** assim – “vem cá” – **falô(u)** po moço... e ele assustô(u) assim... aí o moço pe/ meu cunhado pegô(u) esse moço... mais deu um safanão mais **falô(u)** TANTo nele... mais **falô(u)**... **falô(u)** – “eu vô(u) chamá(r) a polícia”... mais **falô(u) falô(u) falô(u) falô(u) falô(u) falô(u) falô(u)**... aí ele **falô(u)** assim – “ôh minha cunhada **vai/ vai/ vai** ficá(r) aqui se você/ se eu PERcebê(r) que você tá seguindo ela... eu **vô::(u) eu vô(u)** chamá(r) a polícia pra você” –*

[AC-066, NE, L-24-31]

(13)

*Inf.: não não nós ficamo em/ hospedado... e/ em Foz do Iguaçu né?... nós ficamo(s) num **hotel** em Foz do Iguaçu*

*Doc.: cê lembra como que era o **hotel** assim pro cê descrevê(r) pra mim?*

*Inf.: NÃO:: o **hotel** até que era simples né?... <sup>1</sup>[o **hotel** num era um **hotel**:::]*

*Doc.: [mas quantas estrelas assim?] (mesmo)*

*Inf.: NÃO é um **hotel**::... norMAL um **hotel**... comum::... apartamentos comum né? num é um::*

*Doc.: mas é:: como?... descreve pra mim como que era assim (mesmo)... (num importa)*

*Inf.: não como é que eu vô(u) descrevê(r) pra você? <sup>2</sup>[por ser] <sup>2</sup>[Doc.: (inint.) assim] coMUM é/ é:: um/ é um::... **hotel** totalmente (meia) pintado de bran::co né? (fã(i)xa) pintada de branco... os apartamentos::... com ar o::... o::... o banhe(i)ro den::tro né?... as cama simples frigo/ frigo/ frigar... né?...*

*e... o demais simples assim um **hotel** bem simples mesmo... num tinha nada e/ nós fizemo(s) uma excursão com amigos né?... [Doc.: certo] nós fomo(s) com amigos e::... pegamo(s) esse **hotel** pa ficá(r) lá*

[AC-075, NE, L-153-164]

*Inf.: ah um/ um **hotel** que eu fiquei uma vez e esse com detalhes que eu achei até interessante foi... numa... um trabalho que nós fomos fazê(r) também em:: Barra Bonita... e esse **hotel** ele era::... na antiga::... quando fizeram a eclusa que tem a eclusa em Barra Bonita né? então nós ficamo(s) bem em frente à eclusa lá... o **hotel** era um **hotel-fazenda**... então::... esse:: esse **hotel** era um **hotel** BEM assim... êh:: estilo meio colonial mes::mo um antigo que foi reforma::do né? [Doc.: aham ((concordando))] com vários chalês::... o/ a/ o/ o cent/ o ce/ a parte central do **hotel**... que no caso a recepção do **hotel**... ele era bem anti::go... você tipo*

[AC-075, NE, L-183-190]

Mais do que uma estratégia de elaboração da língua falada, a repe-

tição é uma formulação bastante presente na oralidade. Por exemplo, avaliando a amostra (75) do *Iboruna*, o indivíduo faz uso de 7.339 *tokens*, porém com 1.429 *types*, sendo o item mais recorrente o uso da expressão “que”, com 189 *tokens*, seguido do pronome “eu” com a frequência de 164 ocorrências, bem como faz uso da expressão “hotel” por 23 vezes durante a entrevista.

Aprofundando o assunto, a primeira referência à palavra “hotel”, ocorre, logo após a pergunta do documentador “*Doc.: então tá... éh:: eu queria que cê contasse uma histó::ria pessoal sua assim*” [AC-075, NE, L. 1-2]. Na sequência, o informante passa a relatar uma história, conforme observamos em (14).

(14)

*essa é uma história que eu lembro agora de momento... (inint.) éh:: uma o(u)tra que eu me lembro também foi que:: quando::... eu sô(u) representante comercial né? e a empresa nós fomo(s) fazê(r) um trabalho em::... um **hotel fazenda perto de Bauru**... e aí num:: dia à noite depois do jantar quando tava lá nesse hotel*

[AC-075, NE, L-14-18]

Após a introdução do tópico *hotel*, o informante, como apontamos em (13), faz uso deste item linguístico por mais 22 vezes e encerra o uso desta expressão antes de iniciar o relato de procedimento e, na sequência, não faz mais uso do item linguístico “hotel”, bem como dá continuidade de outro tópico discursivo. Vejamos em (15).

(15)

*[Doc.: hum] é um **hotel** bem bonito que eu fiquei tam(b)ém que... que eu me lembro **RP***

*Doc.: bom... cê sabe cozinhá(r) alguma coisa?*

*Inf.: ovo cozido... [Doc.: ((risos))] ovo cozido eu sei ((risos))... (não) eu tô brincan(d)o eu/... FAZ TEMpo eu antes eu::... me aventurava um po(u)quinho mais na cozinha mas num era gran::de coisa é um pouc/ SEI fazê(r) que::... me disseram que eu... faço bem... é a galinhada né? galinhada na cerveja*

[AC-075, NE, L-202-210]

Com isso, notamos que a *repetição* colabora na elaboração do planejamento linguístico, principalmente, na organização tópica do discurso. Dessa forma, de acordo com o referido, há três tipos claros de *repetições*, sendo a mais recorrente aquela o informante estabelece como elo coesivo de retomada de tópico.

Sobre o tópico discursivo, Clélia Cândido Spinardi Jubran (2006, p. 90) infere que “o tópico discursivo se torna um elemento decisivo na constituição de um texto falado, e a estrutura tópica serve como fio condutor da organização textual-interativa”. Além disso, encontramos nas palavras da autora que “as *repetições*, uma das estratégias de construção textual mais presentes na oralidade, podem introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar tópicos”. Segundo o destacado em (14), após introduzir o tópico, o informante faz uso de repetições, com a finalidade de manutenção e delimitação de determinado tópico.

No tocante aos marcadores discursivos, primeiramente, é importante considerar as observações de Clélia Cândido Spinardi Jubran (2006, p. 111):

Há marcadores discursivos que têm por função dominante promover, como nexos coesivos, a articulação de segmentos do discurso. Eles são basicamente sequenciadores e, no que diz respeito à organização tópica do texto falado, estabelecem aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos, em posição inter ou intratópicas.

Como tratamos aqui das marcas de hesitações, e dos *acúmulos de marcadores discursivos*, nesta pesquisa, classificamos somente os acúmulos de marcadores discursivos, conforme (15) e (16).

(15)

*Inf.: olha... êh tô com vinte e oito HOje hum:: ah deveria tê(r) aí:: não me recordo às vezes eu me confundo se faz sete sete::*

[AC-057, NE, L.17-18]

(16)

*Inf.: [ah é... ê] olha tem:: algumas mas o que eu me lembro agora no momento é essa daqui... (um certo) dia nós tamos lá no merca::do tal trabalhan::(do) (desenvolvendo) ali na produção aí começô(u) um comentário sobre uma história o meu gerente::*

[AC-057, NR, L.119-]

Nos exemplos (15) e (16), dá-se o uso de *olha* como marcador discurso, e, de acordo com Risso (2006, p. 470), no texto falado, “os marcadores *bom, bem, olha* e *ah* se constituem como segmentos prefaciadores, proferidos pelo locutor como formas especiais de adiamento de um conteúdo tópico, durante a interação”. Ainda sobre o assunto, os autores destacam que “eles são em comum desencadeados, no curso da fala, como parte ou totalidade de atos verbais preparatórios de declarações sequentes”.

O acúmulo de marcadores discursivos também é ressaltando por Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 54-55), “[os marcadores discursivos são] problemáticos na sua identificação, pois eles se confundem com as demais manifestações de hesitação. Trata-se de marcadores que formam conjuntos que se acumulam num certo momento e realizam-se com marcas prosódicas típicas”.

Por fim, encontramos três tipos de recorrências para os *fragmentos*: (i) fragmento lexical seguido da palavra correspondente completa (17); (ii) fragmento lexical (18); (iii) fragmento seguido de adequação morfossintática (19).

(17)

*Inf.: <sup>1</sup>[aquelas] aquelas argolinhas da corrente vai soldan(d)o uma na o::(u)tra devagar vai fechan(d)o... tem corrente de:: que fala três e UM... é três eles pequeno e um grande... um e um é tudo elo peque/pequeno...quatro e um é quatro elo peq/pequeno e um grande... tem vários modelo po cê fazê(r) uma corrente... e aí...*

[AC-071, RP, L-222-225] (18)

*Inf.: por o(u)tro lado a renda familiar tá cain(d)o bastante [Doc.2: hum] e o(u)tra tá **numen/** a quantidade...*

[AC-085, RO, L-316-317]

(19)

*na hora da dor ali resolve ali a reconciliá(r) fica **aquela/ aquele** peso na consciência – “ por que que não reconciliei an::tes?*

[AC-057, NE, L-65-66]

De acordo com Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira d Aquino (2006, p. 256), os exemplos supraindicados são caracterizados como hesitações, pois são usos feitos durante a formulação/linearização, “caracterizando-se por seu aspecto prospectivo, já que tem como escopo algo que vem depois”.

Considerando que as hesitações em geral se constituem de vários elementos acumulados, temos ocorrências de fenômenos hesitativos, em que observamos, por exemplo, a ocorrência de vários itens hesitativos, exemplo em (20), *pausa não preenchida, pausa preenchida (alongamento vocálico) e repetição*; ou, ainda, em (21), *fragmento lexical* conjuntamente com *repetição*.

(20)

[Doc.: hum:.] dentro d'uma bolsa... aí a hora que a diretora foi lá chama(r) ele... ele saiu só c' o caderno... sem a bolsa falô(u) que num tinha <sup>4</sup>[que num tinha] <sup>4</sup>[Doc.: a arma] a bolsa num tinha a bolsa num tinha nada... **aí a hora aí a:**... a:: polícia o policial foi na classe e perguntô(u)... e aí eles entregaram a bolsa e a hora que abriu a bolsa a arma <sup>5</sup>[tava dentro da bolsa]...

[AC-078, NE, L-62-66]

(21)

hoje ela tem seis anos né?... e:: comecei namorá(r) cedo né? eu comecei namorá(r) com treze anos... e logo... logo depois me casei... e **it' e isso** foi o que me marcô(u) muito né? porque foi... logo... assim:... praticamente entrei na adolescência né?...

[AC-064, NE, L-11-14]

Considerando, então, nosso primeiro objetivo, descrever, numa perspectiva textual de orientação interacional, a sistematicidade do processo de hesitação no português falado do interior paulista, pode-se dizer que a reelaboração proposta por nós, conforme o quadro (2) se mostrou produtiva, e a observação sistemática dos diferentes tipos de hesitações forneceu um potencial modelo de análise, o que nos serviu para oferecer um panorama de usos das hesitações no *corpus* investigado, bem como permite-nos compreender os recursos e as estratégias de que se valem os interlocutores na entrevista sociolinguística. Além disso, podemos afirmar que há uma diferença significativa de uso entre os diferentes tipos de hesitações, conforme se observa nas frequências de usos.

A partir desse quadro de usos das hesitações, na seção seguinte, passamos a avaliar as possíveis correlações entre a ocorrência do processo de hesitação nos diferentes tipos de textos da amostra *Iboruna*, bem como suas características, com a finalidade de encontrarmos regularidades de usos das hesitações.

#### **4. A relação entre as hesitações e o tipo de texto na fala do interior paulista**

Após investigarmos os contextos de uso do processo de hesitações no *corpus* na fala do interior paulista, indicamos os resultados em relação à sistematicidade das hesitações nos tipos de textos do *Iboruna* e, com isso, apontamos se há tipos de hesitações mais característicos em cada tipo de texto.

Para tal, primeiramente, dispomos a distribuição de hesitações, na Tabela 2, e os resultados dos tipos de hesitação em relação ao tipo de texto.

**Tabela 2. Distribuição dos tipos de hesitação vs. tipo de texto**

Tipo de marca linguística						TOTAL
	NE	NR	DE	RP	RO	
<i>Pausas não preenchidas</i>	746	544	548	490	707	<b>3035</b>
<i>Pausas preenchidas</i>						
a) alongamentos vocálicos e consonantais	350	251	310	223	277	<b>1411</b>
b) expressões hesitativas	25	13	23	28	50	<b>139</b>
<i>Repetições hesitativas</i>	132	122	121	82	118	<b>575</b>
<i>Acúmulo de marcadores discursivos</i>	91	72	84	47	91	<b>385</b>
<i>Fragmento lexical</i>	92	83	81	59	99	<b>414</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1436</b>	<b>1085</b>	<b>1167</b>	<b>929</b>	<b>1342</b>	<b>5959</b>

De imediato, chama atenção o alto uso de *pausas não preenchidas* no *corpus* investigado em relação aos demais usos de hesitações, conforme já adiantamos na seção anterior, porém encontramos uma maior ocorrência desse tipo de estratégia em textos de NE e RO em relação aos demais tipos de textos. Além disso, detectamos uma maior distribuição de *alongamentos vocálicos e consonantais* em narrativas de experiência pessoal e relato de opinião. Nestes tipos de texto, também, há maior uso de *acúmulos de marcadores discursivos* e *fragmento lexical* em relação aos demais tipos de hesitações. Já as *repetições hesitativas* são menos frequentes em RP, e as *expressões hesitativas* são mais recorrentes em NR.

Considerando a distribuição das hesitações por tipo de texto, percebemos certa regularidade no uso das hesitações, em que temos a seguinte ordem de usos: as *pausas não preenchidas*; na sequência, *alongamentos vocálicos e consonantais*; e na continuação, *repetições hesitativas*, em todos os tipos de textos. Já em relação aos totais por tipo de texto, sem considerarmos o tipo de hesitação, individuamos menor uso de tipos hesitações no discurso *relato de procedimento*, e o tipo de texto que mais favoreceu o uso de tipos de hesitações foi o *relato de experiência pessoal*.

Sobre o assunto, Oliveira (2002) destaca que ao final das fases de uma narrativa, as pausas produzidas são, em geral, de longa duração, com objetivo de marcar o término de um conjunto de enunciados de mesmo valor semântico. Já Souza e Silva e Koch (2002) comentam que a hesitação constitui uma estratégia de desaceleração do texto falado, e faz parte

da atividade da construção da interação face a face, sendo parte integrante da competência comunicativa.

Acreditamos que o resultado de usos de hesitações em relação ao tipo de texto advém do modelo de entrevista presente no banco de dados do *Iboruna*, pois o modelo de entrevista fornecido, entrevistas sociolinguísticas, favorece a abertura de turnos longos por parte do entrevistado. Dessa forma, temos uma pergunta aberta feita pelo documentador, e, na sequência, um longo turno de elaboração do discurso pelo entrevistado, pelo próprio fato do roteiro favorecer este tipo de discurso. Do ponto de vista estrutural sequencial, apesar das gravações do *Iboruna* serem consideradas uma interação face a face, pois constituem inquéritos entre documentador e falante, diferem-se do modelo de interação típico de uma conversa informal, em que há maior ocorrência de trocas de turnos entre os participantes do discurso. Portanto, acreditamos que o tipo de discurso do *Iboruna*, pergunta aberta seguida de resposta longa, propicie determinados usos de hesitações, ou seja, as *expressões hesitativas*, como evidenciado nos resultados para este tipo de hesitação.

Conforme se observa, no modelo de entrevista sociolinguístico, a hesitação ocorre sem perda do turno da fala, algo inverso da interação de uma conversa, pois pausas abrem espaços para exploração do turno de fala, o que leva a Danielle Laroche-Bouvy (1984) a afirmar que “toda pausa de hesitação silenciosa pode ser explorada por uma ocupação do turno da fala”. Assim, em um processo interativo, o processo hesitativo pode afetar o ritmo da interação, porém no processo de entrevista é necessário que um dos participantes mantenha o domínio do turno da fala, e o outro a manutenção da fala, neste último, o entrevistado. Ainda de acordo com Danielle Laroche-Bouvy, o participante da entrevista pode lançar mão de duas estratégias, a repetição e a pausa oralizada, sendo que a primeira consiste em repetir palavras, grupos de palavras ou segmentos de enunciados. Já a pausa oralizada é efetivada sob a forma de emissão vocal de elementos não-lexicais e alongamentos vocálicos, que variam conforme o sistema acentual da língua.

Voltando aos dados da tabela 2 referente à distribuição dos tipos de hesitação, os dados encontrados confirmam que há uma maior ocorrência de pausas seguidas das repetições hesitativas, o que parece confirmar as palavras de Danielle Laroche-Bouvy (1984). Acreditamos que na elaboração do discurso, principalmente, por se tratar de narrativas, o entrevistado não tenha a preocupação da tomada de turno, o que condiz com a alta incidência de dados para pausas não preenchidas e pausas pre-



enchidas, bem como das repetições.

Assim, apesar de haver diferença estatisticamente significativa entre os tipos de hesitações e pouco diferença de uso entre os tipos textuais, a presença ou não de hesitações não se mostram como marcadores de diferentes operadores linguísticos que envolvem um particular tipo de gênero textual. Por outro, as hesitações revelam uma característica do tipo de processo interativo bastante recorrente nas entrevistas sociolinguísticas, sem interferência do tipo de texto solicitado pelo entrevistado. Por fim, o exame das hesitações e as possíveis correlações com os tipos de textos revela que as características linguísticas acionadas a produção da entrevista sociolinguística

### 5. Considerações finais

A ocorrência de diferentes tipos de hesitações na fala do interior paulista (*pausas não preenchidas, pausas preenchidas, acúmulos de marcadores discursivos, repetições, fragmento lexical*). As *pausas não preenchidas* são exemplos claros de planejamento do discurso e, desse modo, confirmam os achados de Luiz Antônio Marcuschi (2006), por sua vez, os resultados diferem da afirmação do autor, o qual indica esta como a mais recorrente em seu estudo, e, aqui, demonstramos que as *pausas não preenchidas* aparecem como as mais recorrentes. Porém, conforme observamos, na correlação entre tipo de texto e classificação de hesitação, acreditamos que o modelo de entrevista sociolinguístico condiciona tal resultado, em que temos o uso de hesitações sem perda do turno da fala. Também evidenciamos diferentes tipos de repetição como estratégia da manutenção do tópico discursivo, em que a centralidade é uma das características na manutenção do tópico discursivo, e a repetição, por sua vez, contribui para a manutenção desse tópico, conforme os apontamentos feitos por Clélia Cândido Spinardi Jubran (2006). E ainda, detectamos diferentes tipos de usos tipos de hesitações por *fragmento*. Ainda sobre a sistematicidade das hesitações, vimos que as hesitações, em geral, se constituem de vários elementos acumulados.

Já os resultados para a possibilidade de as hesitações revelarem relação com tipos textuais, os resultados mostram que há certa regularidade de usos de determinadas hesitações com os tipos de textos, sendo as mais frequentes as *pausas não preenchidas* seguidas das *pausas preenchidas*, porém observamos que o tipo de entrevista parece fornecer uma predisposição para determinados usos de hesitações. Todavia, aqui lançamos

mão de uma hipótese que merece ser investigada, pois estamos realizando um estudo preliminar do processo de hesitação na fala do interior paulista, tema que precisa ser ampliado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDEA, Maria; VASILESCU, Ioana; ADDA-DECKER, Martine. Inter- and intra-language acoustic analysis of autonomous fillers. DISS05, *Disfluency in Spontaneous Speech Workshop*, Aix-en-Provence: França, 2005. Disponível em:

<[http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/32/19/14/PDF/candea-vasilescu-adda\\_diss05.pdf](http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/32/19/14/PDF/candea-vasilescu-adda_diss05.pdf)>. Acesso em: 02-03-2014.

CHACON, Lourenço; SCHULZ, GERALYN. Duração de pausas em conversas espontâneas de parkinsonianos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 39, p. 51-71, 2000.

\_\_\_\_\_; VILLEGA, Cristyane Camargo Sampaio. Hesitações na fala infantil: indícios da complexidade da língua. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 54, n.1, jan. /jun., p. 81-95, 2012.

CRESCITELLI, Mercedes Fátima Canha. Hesitação e interrupção do ponto de vista interacional. *Revista Investigações*, vol. 21, n. 2, julho, p. 133-151, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. A correção no texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. VII: novos estudos. São Paulo: Humanitas; Campinas: Unicamp, 1999, p. 53-76.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. *O português falado na região de São José do Rio Preto*: constituição de um banco de dados anotado para o seu estudo. Projeto de Pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista): questões teóricas e metodológicas sobre constituição de um banco de dados de língua fala. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiller; VALE, Oto Araújo. *Avanços da linguística de corpus no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 217-245.

JUBRAN, Clélia Cândido Abreu Spinardi. A perspectiva textualinterativa. In: JUBRAN, Clélia Cândido Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld

Villaça (Orgs.). *Gramática do português falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, vol. I: Construção do texto falado, 2006, p. 27-36.

\_\_\_\_\_. *Uma gramática textual de orientação interacional*. (mimeo).

LAROCHE-BOUVY, Danielle. Les pauses et les silences dans l'interaction verbale. In: \_\_\_\_\_. *Langage et Société*, MSH, 1984, p. 27-37.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Fenômenos intrínsecos da oralidade: hesitação. In: JUBRAN, Clélia Cândido Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs.). *Gramática do português falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, vol. I: Construção do texto falado, 2006, p. 47-70.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MERLO, Sandra. *Hesitações na fala semiespontânea: análise por séries temporais*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UNICAMP, 2006.

NASCIMENTO; Julyana Chaves; CHACON, Lourenço. Por uma visão discursiva do fenômeno da hesitação. *Alfa*, São Paulo, vol. 50, n. 1, p. 59-76, 2006.

OLIVEIRA, Miguel. The role of pause occurrence and pause duration in the signaling of narrative structure. *Lecture Notes in Computer Science*. vol. 2389, p. 51-65, 2002.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. n.: JUBRAN, Clélia Cândido Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs.). *Gramática do português falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, vol. I: Construção do texto falado, 2006, p. 427-496.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Fenômenos intrínsecos da oralidade: interrupção. In: JUBRAN, Clélia Cândido Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs.). *Gramática do português falado no Brasil*. Campinas:

UNICAMP, vol. I: Construção do texto falado, 2006. p. 71-86.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Estratégias de desaceleração do texto falado. In: Kato, Mary Aizawa. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. V: Convergências. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 329-340.

VIEIRA, Roberta Cristina Rodrigues. Hesitação e referenciação no dis-

curso de um sujeito com doença de Parkinson. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 38, n. 2, p. 259-270, 2009.

ZELLNER, Brigitte. Pauses and the temporal structure of speech. In: KELLER, Éric. (Ed.). *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition*. Chichester: John Wiley, 1994, p. 41-62.

**A CRISE DA LEGITIMIDADE:  
ANÁLISE DO DISCURSO DE PODERES LOCAIS**

*Carolline Leal Ribas* (UNIGRANRIO)

[carollinelr@hotmail.com](mailto:carollinelr@hotmail.com)

*Renato da Silva* (UNIGRANRIO)

[redslv333@gmail.com](mailto:redslv333@gmail.com)

**RESUMO**

Na contemporaneidade, a democracia participativa é vista no estado democrático brasileiro como forma de comportar espaço para as diversas visões da comunidade política, bem como de dar voz e participação a todos os membros da coletividade. Tal compreensão pressupõe a participação da sociedade no âmbito de controle e tomada de decisões do poder público, a fim de consagrar a legitimidade aos atos estatais. Contudo, sabe-se que, muitas vezes, a população não tem capacidade de efetivamente influenciar as decisões do Estado, e, mesmo os parlamentares, representantes do povo eleitos por meio do voto, não elaboram leis que condizem com a vontade geral. Nesse trâmite, no presente trabalho, será apresentada uma nova concepção de legitimidade propondo-se um modelo idealmente inclusivo que deveria ser adotado por estados democráticos, o qual deriva da ideia de que existem direitos vigentes em sociabilidades alternativas, os quais não se originaram necessariamente de uma democracia, e que esses direitos podem ser legitimados pelo próprio fenômeno social e cultural. Para melhor compreensão desse fato, escolheu-se investigar normas locais vigentes em favelas em Belo Horizonte. Uma vez que o líder que dita as normas locais não fora eleito democraticamente, pretende-se averiguar quais elementos sociojurídicos podem legitimar suas decisões, o que apenas é possível por meio da análise de discurso, com o intuito de se conhecer manifestações de membros residentes locais e suas visões em relação às normas impostas pelos donos da *boca de fumo*. Tal metodologia apresenta-se como meio adequado de percepção do que os cidadãos locais compreendem por direito imposto pelo Poder Legislativo e por direito imposto pelos líderes. A partir de uma heterogeneidade discursiva, apresenta-se uma nova tese em desfavor do discurso homogêneo do Estado, a qual sustenta que democracia é concretizada por meio de vários poderes locais que têm seus poderes legitimados pela própria sociedade.

**Palavras-Chave:** Democracia. Legitimidade. Discurso. Direito dos de baixo.

**1. *Legitimidade e democracia no Brasil no século XXI***

A evolução da democracia até a atual concepção de Estado Democrático de Direito possui correlação direta com a participação da população no processo de tomada de decisões do Poder Público ao longo da história. A primeira ideia de democracia remonta da Grécia Antiga, época em que o governo condicionava suas decisões ao que era decidido pela população de forma direta em praças públicas, de modo que todos os ci-

dados poderiam intervir na esfera política deliberativa, concretizando um sistema em que o governo é exercido pelo povo.

A concepção de democracia ligada à vertente de governo do povo perdura até o Estado de Direito, contudo sob outro paradigma. A partir do século XVIII, democracia passou a se vincular à noção de governo representativo, de modo que este respondesse a um amplo eleitorado – contrapondo-se ao sistema monárquico até então vigente. Com efeito, passou-se a pressupor uma necessidade de representação, de modo que, apenas por meio dela, seria possível a promulgação de decisões legítimas. (DAHL, p, 42)

Acontece que, na atualidade, muito vem questionando da legitimidade atribuída aos governantes e às alianças políticas no Brasil, o que causa vários impasses ao desenvolvimento na democracia, pois, embora o país ocupe um ranking positivo no cenário da democracia, traz-se em pauta até que ponto a democracia estaria se efetivando em consonância com os valores democráticos prezados no texto constitucional. Segundo Leonardo Avritzer (2016, p. 09), mencionado incômodo decorre de vários fatores, dentre eles a falta de credibilidade do presidencialismo de coalização, os limites da participação popular na política, paradoxos de combate à corrupção, aproximação da classe média das classes populares e o novo papel do Poder Judiciário na política.

Tais impasses, além de outros, demonstram uma crise de crescimento e de evolução da própria cultura democrática no Brasil. Ora, um país que se constitui em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, bem como pluralismo político (BRASIL, 1988), espera-se que as decisões políticas sejam cada vez mais próximas da população.

No caso brasileiro, o Art. 1º da Constituição estabeleceu a regra da maioria ao expor que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (BRASIL, 1988). Acontece que, na medida em que se vive em uma sociedade pluralista organizada em torno de um Estado Moderno, a regra da maioria não pode ser a única admitida pelo ordenamento jurídico. Caso assim o fosse, as minorias, por ausência de força política suficiente para sua representação perante o Poder Público, seriam reféns permanentes da intolerância das massas.

Sob esse prisma, José Joaquim Gomes Canotilho (1993, p. 190 e

456-457) explica que, embora o Brasil preze pelo princípio majoritário, não se pode desprezar a proteção às minorias. Pelo contrário. Deve-se respeitar o pensamento alternativo e garantir a sua coexistência, vigorando muito mais um relativismo pragmático que possa, inclusive, reconhecer que grupos que são minoritários hoje podem vir a se tornar majoritários em um futuro.

O Estado Democrático de Direito comporta espaço para diversas formas de pluralidade jurídica. É nesse ponto que não se pode descartar a possibilidade de coexistência de normas dentro de um mesmo lapso temporal. E, se há essa existência mútua, deve-se buscar a harmonia entre elas, de modo que se possa garantir justiça aos destinatários das normas.

Na contemporaneidade, democracia é vista como forma de comportar espaço para as diversas visões da comunidade política, bem como de dar voz e participação a todos os membros da coletividade. Tal compreensão pressupõe a participação da sociedade no âmbito de controle e tomada de decisões do Poder Público, a fim de consagrar a legitimidade aos atos estatais. Contudo, sabe-se que, muitas vezes, a população não tem aptidão para efetivamente influenciar as decisões do Estado, e, mesmo os parlamentares, representantes do povo eleitos por meio do voto, não elaboram leis que condizem com a vontade geral. Muito pelo contrário. Os cidadãos encontram-se acuados, privados de sua capacidade participativa e aceitam inúmeras leis criadas e impostas pelo Poder Legislativo, que, sob a égide constitucional, representam a sociedade.

Tal questão coloca em pauta a concepção tradicional de legitimidade, em que apenas se atribui ao Poder Público a competência para elaboração de leis sob o argumento de que os parlamentares foram votados pelo povo e, ao representá-los, suas decisões são as únicas legítimas. Se o modelo da democracia representativa não consegue assegurar que todos os grupos tenham conhecimento e resguardo de direitos, outra alternativa não restou aos grupos excluídos senão elaborar suas próprias normas.

Nesse contexto, desencadeia-se uma crise de representatividade que decorre da ideia de que os cidadãos comuns não têm capacidade de efetivamente influenciar as decisões que são tomadas pelo Estado, de modo que a democracia indireta não é suficiente para garantir que a sociedade influencie no processo de construção de uma norma formal. O que acontece é atualmente prepondera um discurso homogêneo do Estado que o coloca como o único emissor de normas legítimas, tendo em vista que as normas são elaboradas por parlamentares eleitos por meio do voto em

uma sociedade.

A partir de uma nova compreensão de legitimidade e representatividade, passa-se a abarcar legitimidade não como um elemento que decorre necessariamente uma democracia. Em uma sociedade plural e desigual, poderes locais e sociabilidades alternativas podem ter seus direitos expressos em normas informais, normalmente criadas pela figura de um líder local. E essas normas retiram do Poder Público a centralidade de elaboração de regras, reconhecendo que, embora o líder local não tenha sido eleito democraticamente, há um processo de legitimação social na medida em que as normas são mais próximas de seus destinatários e dentro da realidade vivenciada.

Justamente por isso, esse trabalho pretende apresentar uma nova concepção de legitimidade e representatividade no contexto da democracia brasileira, na medida em que se pretende dar visibilidade a discursos existentes em sociabilidades alternativas que dão origem a direitos informais. Propõe-se um modelo idealmente inclusivo que deveria ser adotado por estados democráticos, o qual deriva da ideia de que existem normas locais que não se originaram necessariamente de uma democracia, mas que podem ser legitimadas pelo próprio fenômeno social.

Ocorre que as normas locais, criadas em sociabilidades alternativas, não decorrem de um contexto democrático, o que não as legitima juridicamente. O que se propõe à reflexão é que essas normas passam por um processo de legitimação social, sejam porque essas normas são aceitas pela sociedade de forma passiva, seja porque a própria sociedade delega ao chefe local o poder de editar tais normas. Como meio de se demonstrar esse processo de legitimação social de normas informais em uma sociedade não democrática, recorre-se a técnica da análise do discurso, por se acreditar ser a melhor opção metodológica no presente caso.

## **2. *A análise do discurso nas ciências humanas sociais***

Em conformidade com os objetivos expostos nesse projeto de pesquisa, recorreu-se à prática da análise do discurso, com o intuito de se apresentar uma abordagem crítica da realidade em que se inserem vários atores sociais, enfatizando o discurso como processo de interação em sociabilidades alternativas. Os discursos de membros residentes em locais, onde, muitas vezes, as normas elaboradas pelo Poder Legislativo não são sequer conhecidas, são relevantes a fim de se permitir a materialização



das formas de estratificação de poder, demonstrando os interesses e as formas de prevalência de interesses e dominação existentes.

Antes de se adentrar especificamente na análise de discurso a ser desenvolvida neste trabalho, cabe esclarecer uma breve retomada da utilização da técnica da análise do discurso nas ciências humanas sociais como meio de se obter pesquisas construtivas que relacionam o poder político com a sociedade de modo geral.

A análise de discurso é uma prática da linguística por meio da qual se permite o estudo interno (o que o texto diz) e externo de um texto (o porquê do que ele diz) (GREGOLIN, 1995, p. 17). Busca-se relacionar o sujeito com as suas ideologias e como esses fatores se expressam em seu discurso, que materializa e verbaliza a realidade em que ele se insere.

Um sujeito social sempre está carregado de seus pressupostos ideológicos, os quais, por sua vez, vão influenciar no momento de produção dos discursos. A visão de mundo que os atores carregam em si e a forma que eles se representam dentro da ordem social compõem um conjunto de valores ideológicos que, de forma inevitável, sustentam vários discursos que circulam na sociedade atual.

A "ideologia" é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua. (GREGOLIN, 1995, p. 17)

Essa representação ideológica dos sujeitos perante à sociedade “dificultaria aos indivíduos concretos reconhecerem a materialidade de sua relação com o real” (BARBOSA & SANTOS, 2016, p. 228), tendo em vista que, ao tratar da realidade por meio de discursos, na verdade, representa-se por meio de construções, práticas e concepções da própria sociedade.

Cabe mencionar que os sujeitos acreditam que verdadeiramente reproduzem a realidade. Contudo, ao se analisar um discurso, deve-se levar em consideração as situações fáticas em que fora produzido, tais como valores religiosos, políticos e culturais. Assim, o sujeito representa a realidade ideologicamente, carregado de elementos que o influencia naquele local e naquele lapso temporal.

Desse modo, a técnica da análise do discurso torna-se relevante no

campo das ciências humanas justamente por permitir pesquisas os contornos instáveis que circulam disciplinas desse campo, como sociologia, história, filosofia, direito, psicologia etc., os sujeitos cujos discursos são analisados nessas áreas ocupam diversas posições sociais em diferentes contextos históricos, o que permite uma diversidade de discursos os quais devem ser interpretados e correlacionados para se alcançar uma análise efetiva e próxima do real. Ao se interpretar os elementos formadores do discurso, um dos resultados mais esperados consiste na identificação da ideologia, a qual é carregada dos valores e representações de classes dominantes em uma determinada sociedade. (BARBOSA & SANTOS, 2016, p. 227)

Com intuito de se debater acerca da situação jurídica das favelas, quem é o líder local, como se dá seu processo de legitimação, optou-se na presente pesquisa em se trabalhar com discurso de membros da comunidade acerca da aceitação de regras informais de forma arbitrária ou pacífica, e se isso interfere ou não na legitimação de suas normas.

Este trabalho encontra-se em processo de pesquisa, em que se almeja utilizar uma metodologia pesquisa de campo/observação participante em quatro favelas de Belo Horizonte poderá ser possível conhecer discursos de membros residentes locais e suas visões em relação às normas impostas pelos donos da *boca de fumo*. A observação participante apresenta-se como meio adequado de percepção do que os cidadãos que vivem no local compreendem de um direito imposto pelo Poder Legislativo formal e de um direito imposto pelos líderes locais.

Pretende-se trabalhar com a metodologia de entrevistas em profundidade, com um roteiro semiestruturado de questões/temas e uso do gravador. Conforme Junia Lessa França e Ana Cristina Vasconcellos (2013), esse formato de entrevista pode ser dirigido conforme os pontos de interesse do entrevistador, que poderá explorá-los ao longo de seu curso. Além disso, essa técnica pode ser aplicada a quase todos os segmentos da população, inclusive a pessoas analfabetas ou com diferentes níveis de escolarização.

Com relação à definição da amostragem para realização de entrevistas, a amostra será intencional, conceituada por Soriano Raúl Rojas (2004) como composta por elementos da população selecionados intencionalmente pelo pesquisador, por considerar que esses elementos possuem características representativas da população sobre a qual recai o interesse da investigação. Caso haja necessidade (indicação de algum novo entre-

vistado, por exemplo), serão realizadas mais entrevistas. Tais entrevistas terão os conteúdos transcritos, categorizados, e posteriormente analisados.

A escolha do número de quatro favelas (Morro das Pedras, Aglomerado da Serra, Morro do Papagaio e Pedreira Prado Lopes) se justifica para se demonstrar, de um lado, duas favelas em que há maior aceitação do direito imposto pelo Estado, não obstante a existência de direitos informais; e, de outro, duas favelas em que há grande preponderância dos direitos informais em detrimento aos direitos formais.

A escolha dessas favelas deu-se por já se ter, anteriormente, estabelecido contatos afetivos com alguns habitantes delas, uma vez que parentes e colegas residem ou já residiram nas comunidades. Tal fato, como consequência, pode facilitar o ingresso nas localidades, bem como propiciar maior aceitação por parte dos moradores. Além disso, o posicionamento geográfico dessas favelas facilita o trabalho de campo, uma vez que se trata de locais de fácil acesso, situadas perto da região central da capital e situadas a margem das principais linhas rodoviárias.

A amostra intencional será composta, em princípio, por vinte (20) entrevistas, sendo quatro (04) membros de cada uma das quatro favelas, totalizando dezesseis (16) cidadãos residentes nas comunidades locais, bem como entrevista com cada um dos líderes representantes de cada uma das quatro favelas escolhidas.

Por fim, optou-se por trabalhar com metodologia de análise de discursos, com a intenção de se estabelecer um cotejamento entre os discursos dos cidadãos submetidos aos direitos informais, se eles contribuem para o processo de legitimação social de normas locais, a fim de se verificar se as normas locais são bem aceitas por eles ou se são rejeitadas e impostas pelos poderes locais.

Todavia, para fins de elaboração e embasamento teórico deste artigo, até que sejam finalizadas as entrevistas especificamente nas favelas de Belo Horizonte/MG, recorreu-se a discursos produzidos pela doutrina brasileira que discorre sobre as favelas no Brasil, de forma generalizada.

### ***3. A crise da legitimidade: análise do discurso de poderes locais***

A relação de novas práticas sociais e poderes configuram o reconhecimento de novos sujeitos de direitos, os quais expressam suas subje-

tividades e configuram novas relações sociais que trazem um novo olhar sob as relações sociais e jurídicas humanas. Portanto, este estudo identifica as conformidades dinâmicas das relações de poder existentes nas favelas, vistas como uma forma espontânea e não-institucionalizada de poder e de resistência.

O processo de “empoderamento” de sujeitos sociais em disputa pelo reconhecimento e direitos dá-se justamente pela criação de novos direitos, vistos como “informais”, por terem sido criados por cidadãos diferentes do Poder Legislativo. A legitimidade das normas, para fins deste artigo acadêmico, será analisada por meio da análise crítica da produção de relatos coletados por diferentes doutrinadores.

Na atualidade, os estudos jurídicos não aprofundam rigorosamente em pesquisas envolvendo instituições sociais informais que são regidas por regras diferentes das do direito posto brasileiro. Tal fato pode decorrer de a hermenêutica forense, muitas vezes, considerar apenas as leis formais elaboradas pelo Poder Público como instituições reais e, portanto, merecedoras de uma análise rigorosa. Segundo Luana Natíelle Basílio e Silva (2012, p. 16), “os discursos produzidos no (e pelo) direito estatal são, em sua maioria, de ordem exclusivista e de negação de toda e qualquer prática que vise estabelecer outra ordem, que não aquela ditada pelos representantes estatais”.

Ocorre que os direitos informais são uma realidade no cenário brasileiro, e, na verdade, a disseminação de favelas e políticas de reurbanização são problemas que o campo teórico e empírico jurídico não pode fechar os olhos.

Este é o Brasil do morro, que também pode ser plano ou pantanoso e que, independentemente do formato, está presente em qualquer grande cidade. Prevalece aqui o contraste, a dor, a alegria e, sobretudo, a sensação de que nada vai permanecer igual por muito tempo. Sobre cada favela, o tempo todo vai subindo outra e não há nada que a detenha. (MEIRELLES & ATHAYDE, 2014, p. 167)

O estudo do direito das favelas é relevante uma vez que pode expressar a sociedade contemporânea juridicamente plural, a qual permite a coexistência de normas estatais e não estatais, reiterando (e questionando) os valores impostos pela democracia participativa. Estas últimas normas são vigentes apenas no espaço territorial das favelas e, muitas vezes, podem ser contrárias às normas positivadas, aquelas elaboradas pelos representantes legais e legitimamente eleitos por meio do voto direito, secreto e universal. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (1988, p.

14) define o direito de favela como:

[...] um direito paralelo não oficial cobrindo uma interação jurídica muito intensa, à margem do sistema jurídico estatal (o direito do asfalto, como lhe chamam os moradores das favelas, por ser o direito que vigora apenas nas zonas urbanizadas e, portanto, com pavimentos asfaltados).

A identidade de comportamentos, sentimentos de tolerância, graus de aderência a tipos de ações políticas, bem como modos como reagem a conflitos, dentre outras características, formam, no caso do presente trabalho, a cultura política das minorias, a qual inclui aquelas coletividades que tradicionalmente são estigmatizadas e discriminadas ao longo de processos históricos que levam à desigualdade e, em alguns casos à resistência e à luta por direitos como forma de minimizar ou superar as desvantagens sociais.

A escolha do tema de pesquisa surgiu de uma inquietação acerca da legitimidade de direitos vigentes em aglomerados urbanos. Ora, se todos os cidadãos votam democraticamente em membros do Poder Legislativo para elaborarem suas leis e em membros do Poder Executivo para poder aplicá-las, como poderia haver democracia em favelas se nestas tais leis e políticas públicas não são aplicadas? Outrossim, questiona-se se o poder atribuído aos líderes locais decorre do uso da força ou se os próprios cidadãos que reconhecem e confiam a eles a incumbência de resolver conflitos existentes em certa comunidade.

Os discursos a serem analisados foram extraídos da obra de Alexandre de Vasconcelos Weber (2012), que em sua obra *Transmissão de patrimônio habitacional das favelas* apresenta um estudo sobre a transmissão de bens materiais ao longo de gerações, por meio de normas locais, realizando um trabalho de campo em favelas no município do Rio de Janeiro. Ademais, também se recorreu a discursos retirados da obra *Um país chamado favela*, de Renato Meirelles e Celso Athayde (2014), em que se analisam dados estatísticos de favelas no Brasil, especialmente as localizadas no Rio de Janeiro/RJ.

Inicialmente, nota-se uma série de discursos de sujeitos residentes em favelas que entendem que as relações locais se baseiam em entendimentos comunitários, associações de moradores e no próprio comando do tráfico de drogas. O descumprimento dessas normas, como consequência, não permite que os cidadãos recorram ao Poder Judiciário para obter o suposto direito. No que tange à aquisição de imóveis, foram coletados vários dados na pesquisa de Alexandre de Vasconcelos Weber (2012), demonstrando que os moradores das favelas do Rio de Janeiro de posicio-

nam de forma ambígua com relação à intervenção estatal ou não. Se, por um lado, há uma demanda pelo endereçamento, registro formal de propriedade e consequente intervenção do Estado; por outro, muitos sujeitos demonstram que a regra da posse existente nas favelas é efetiva, não havendo necessidade de um controle direito por parte do Poder Público.

Com efeito, há aqueles que sentem falta de documentos comprobatórios para de moradia, justificando essa necessidade até mesmo para poderem falar seu endereço quando lhes for solicitado, receber correspondências, ou alugar seu imóvel sem receio de este se tornar propriedade do locatário pela regra da posse. Nesse sentido, destacam-se os seguintes relatos:

O que poderia melhor aqui era os esgotos. Essas energia daqui tudo é “gato”. Eu também sinto falta de endereço, porque o endereço que a gente leva é o do telefone. Quando eles pedem conta, a gente leva a de telefone. Eles pedem conta de luz, mas como não paga luz, aí leva a de telefone. (Irene, paraibana)

É, para mim mesmo, aqui só é a falta do endereço e a altura que aqui tudo é cansativo, você, para subir com uma coisa aqui é..., com compras é difícil, que é muito cansado é... (Fátima, paraibana)

Eu to, eu fico com pena, porque o meu irmão, eu falei com ele vir pra cá, porque essa casa vai ficar fechada, não posso alugar pra ninguém, porque se eu alugo e a pessoa mora dois anos, é dona da casa, não vai sair mais, entendeu. (Graça, fluminense). (WEBER, 2012, p. 98 e 117)

Lado outro, há sujeitos que relativizam a importância de documentação e registro formal de propriedade, ressaltando a importância das relações de confiança existentes da favela. Vejam-se alguns relatos:

Ah, isso daí eu até que não me preocupo tanto, né? Primeiro, a gente tem um vizinho aqui “em baixo”, que é pertinho, ele pega a nossa correspondência. A não ser que ele fosse uma pessoa estranha, né? (Maria do Carmo, paraibana)

Não pago luz, para que mentir, não pago luz, nem água. O dia que chegar o negócio de marcador vou me ferrar. Mas se colocar vou ter que pagar, não é mesmo? (Aparecida, fluminense)

Água e luz nós temos por ligação mesmo externa né. É ligação assim: Ponto, você puxou, puxa do poste e a água, há muito tempo a gente esperava que a Cedae ligasse né. Como a maioria das casas aqui são apropriações, entendeu? Não tem nenhum... registro na prefeitura, não tem nada. Quer dizer, algumas têm Light né. Que veio e começou um trabalho de legalização. E colocar registros de luz nas casas. Aí com o tempo se parou. (Ronaldo, paraibano). (WEBER, 2012, p. 98 e 112)

Infere-se desses discursos, pois, que as normas locais relativas à concessão e a ocupação de imóveis são muito mais costumeiras do que impostas pela figura de um líder local. Trata-se, em geral, de regras acei-

tas, e, não obstante muitos discursos coletados tenham sido a favor da legalização, percebe-se que a regra da legitimidade da posse é bem aceita pelos cidadãos residentes nas favelas, dispensando as intervenções reguladoras estatais.

Caracterizado pela informalidade, esse universo social é regulado por uma normatividade extralegal, ela mesma amálgama entre as apropriações convenientemente feitas do *Direito Oficial* e um conjunto de normas costumeiras elaboradas à medida das necessidades e das redes de relações sociais estabelecidas. (WEBER, 2012, p. 112)

Nesse intuito, no que diz respeito às regras habitacionais, percebe-se grande influência dos valores costumeiros e locais, sendo que os residentes compartilham das mesmas ideias, valores e crenças, construindo uma identidade local que em persiste a regra da posse para aquisição e transmissão de imóveis.

Já para Renato Meirelles e Celso Athayde (2014), destaca em sua pesquisa o sentimento de orgulho dos moradores locais. Segundo os autores, 62% dos entrevistados, em todo Brasil, narraram possuir um sentimento de orgulho do local onde vivem, pois se trata de uma comunidade em que vigoram regras de reciprocidade, tendo em vista o forte laço entre as pessoas. (MEIRELLES & ATHAIDE, 2014, p. 31)

Em sua pesquisa, os autores destacam que o processo de pacificação de favelas trouxe elementos contraditórios. No campo econômico, os imóveis tornaram-se mais valiosos, o que aumentou o preço no mercado. Por esse fator, vários moradores optaram por transferir-se de comunidade para uma mais barata e não pacificada. Ainda, a intervenção estatal no sentido de controlar o tráfico implicou atrofia do comércio de várias atividades que eram movidas pelo poder local, como botecos e pequenos mercados. (MEIRELLES & ATHAIDE, 2014, p. 142)

Por essas razões, muitas vezes o Poder Público era visto como inimigo da favela. Em muitos casos a política é a única forma de representação do Estado, e, por querer substituir o poder do tráfico, assumindo funções dos poderes legislativo, executivo e judiciário, acaba sendo vista como tirânica. (MEIRELLES & ATHAIDE, 2014, p. 141)

Com efeito, nota-se que quando as regras locais são voltadas à propensão do bem-estar sociedade e da harmonia entre os residentes das favelas, criadas culturalmente ou por um líder local, elas são mais aceitas do que as regras positivadas levadas de forma incondicionada a esses lo-

cais.

Com efeito, ganha-se destaque um direito criado por um líder local, sendo que este não fora eleito pelos cidadãos moradores das favelas por meio de eleições e voto direto. Trata-se de um líder, normalmente o dono da boca de fumo, que impõe regras costumeiras dando origem a um “direito informal”, o que impede que as regras do Estado realmente se instalem de fato ou, até mesmo, justifica o descumprimento de uma legislação vigente.

Segundo Alex Ferreira Magalhães (2010, p. 114), o dono da *boca de fumo* é aquele que detém o poder de polícia, no sentido de produzir e distribuir justiça ao criar normais locais que possam solucionar litígios entre membros da comunidade. Desse modo, criam-se regras que regem questões de natureza penal, civil e até familiar, padronizando a resolução de conflitos com sanções que vão desde o impedimento de circular em determinada área até expulsão do local.

Tais normais passam a funcionar como verdadeiro “direito local”, o qual coexiste e dialoga com a própria ordem jurídico-normativa oficial (MAGALHÃES, 2010, p. 24). Embora os líderes locais não tenham sido eleitos democraticamente, percebe-se que, em grande parte dos casos, as normas relativas às relações sociais, que deveriam ser regulamentadas pelo direito civil, são acordadas e aceitas pela própria comunidade local.

Nessa perspectiva, nota-se que a legitimação do “direito informal” decorre da própria aceitação dos moradores locais. E, se essas normas são legítimas, o Estado não pode simplesmente negá-las ou reprimi-las sem considerar os aspectos culturais e as peculiaridades locais, sob pena de colocar em risco a própria democracia.

Com efeito, a democracia abre espaço para o diferente, motivo pelo qual se considera possível a existência de um pluralismo jurídico, em oposição ao monismo, em que o Estado era visto como único detentor de poder e do monopólio da produção de normas jurídicas. O pluralismo jurídico pode ser definido como a multiplicidade de práticas jurídicas existentes em um mesmo espaço sociopolítico, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais e culturais.

O pluralismo surge da necessidade de se constituir direitos que não conseguem se efetivar pelos direitos positivados, tais como o direito à moradia. No caso de uma negligência do Estado, as regras que passam



a predominar são aquelas que condizem com a realidade local, tal como a regra da legitimação na posse no caso de imóveis em aglomerados urbanos ao invés do registro formal de propriedade em cartórios. Tal fato, por si só, já dá espaço ao pluralismo, definido como:

[...] fruto da coexistência de várias ordens jurídicas no mesmo espaço geopolítico e surgiu da necessidade de uma abordagem crítica, inovadora, em relação a um direito que não atende mais, como deveria, a uma tão complexa demanda social, é um novo referencial teórico que busca, através de práticas plurais, atender às necessidades sociais. (BARROS, 2004, p. 186)

Segundo Antonio Carlos Wolkmer (2004, p. 90), esses direitos informais provêm de um processo de lutas e conquistas das identidades coletivas para o reconhecimento pelo Estado, reafirmando as necessidades individuais ou coletivas que emergem informalmente na comunidade, não estando necessariamente previstas ou contidas na legislação estatal.

Desse modo, sustenta-se a vertente que se opõe ao discurso homogêneo do Estado, em que este é o único sujeito legítimo para produzir normas que regem a vida social na coletividade. Os relatos dos próprios cidadãos colhidos em pesquisas anteriores demonstram que as normas informais são uma realidade que o Poder Público não pode ignorar, sob pena de se ofender os preceitos do próprio Estado Democrático de Direito. Logo, os direitos vigentes em sociabilidades paralelas apenas se justificaram e persistem porque os direitos formais não têm eficácia em certos locais. E, embora as normas informais não tenham decorrido de um processo democrático em sua elaboração, elas são legitimadas pelo próprio fenômeno social, pois os cidadãos cumprem a regra que mais se aproxima de sua realidade e é mais eficaz à resolução de seus problemas.

#### **4. Conclusão**

A visão monista, ainda preponderante no Estado de Direito, entende que o Estado é o único legitimado a elaborar normas jurídicas tendo em vista que a sociedade que elegeu por meio do voto direto seus representantes, consolidando os princípios de uma democracia representativa.

Apesar de esforços por parte do Poder Público em efetivar os preceitos democráticos expressos na Constituição Federal de 1988 e em legislações específicas, são frequentes as formas alternativas de direito em aglomerados urbanos. Tais normas paralelas são cumpridas devidamente, caracterizando um pluralismo jurídico, em que o Estado não é o único le-

gitimado a elaborar normas que regem a vida social. O pluralismo surge da necessidade da população paralela que não tem seus direitos efetivados pelo Poder Público, de modo que os costumes e as culturas locais levam a elaboração de normas locais, podendo estas ser dirigidas ou não por um líder local, que condizem muito mais com a realidade local.

Quando o Estado, no entanto, tenta intervir para implementar políticas públicas, ações inovadoras que possam garantir o direito positivado no ordenamento jurídico, não pode, simplesmente, agir de modo arbitrário sob o argumento de que no Brasil deve reger as normas estatais, pois isso fere os próprios mandamentos de uma democracia pluralística. Se as ações pacificadoras, em prol da implantação de um direito positivo, não levarem em consideração os problemas locais, os processos de inclusão social e econômica, bem como a qualidade dos serviços públicos a serem implementados, estarão fadadas ao insucesso.

Desse modo, verifica-se que a construção de direitos informais é uma forma que possibilita o subalterno de falar, mesmo que, em alguns casos, seja por meio de um líder local, o que induz uma reflexão de até que ponto a democracia representativa, por meio do voto, realmente é efetiva na sociedade atual.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVRITZER, Leonardo. *Impasses da democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BARBOSA, Marco Antônio, SANTOS, Marco Aurelio Moura dos. A análise do discurso ideológico do direito e a teoria do agendamento midiático. *Direito, Estado e Sociedade*, n. 48, p. 224-246, jan/jun 2016.

BARROS, Daniela Madruga Rego. Pluralismo Jurídico: uma questão de fato ou de direito? *Revista da Esmape*, vol. 9, n. 20, p. 185-222, jul./dez.2004.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional*. Coimbra: Almedina, 1993.

DAHL, Robert. *A democracia e seus críticos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. *Manual para normalização de trabalhos técnicos científicos*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São Paulo, vol. 39, p. 13-21, 1995.

MAGALHÃES, Alex Ferreira. *Movimento popular nas favelas cariocas, espaço público e serviço público*. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina História da Urbanização do Rio de Janeiro, Curso de Especialização em Sociologia Urbana, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, abr., 1994.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. *Um país chamado favela*. A maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Gente, 2014.

ROJAS, Soriano Raúl. *Manual da pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Luana Natielle Basílio e. *Direito dos “de baixo”: uma análise cultural do direito*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O discurso e o poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

WEBER, Alexandre de Vasconcelos. *A transmissão de patrimônio habitacional em favela*. Niterói: UFF, 2012.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito*. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

\_\_\_\_\_. As necessidades humanas como fonte insurgente de direitos fundamentais. *Veredas do Direito*, vol. I, n. 3, p. 85-92, jul./dez.2004.

**A DERIVAÇÃO E O ENSINO DE MORFOLOGIA:  
POR UMA ABORDAGEM CAUTELAR<sup>8</sup>**

*Felipe da Silva Vital* (UFRJ)

[felipe.vital02@hotmail.com](mailto:felipe.vital02@hotmail.com)

*Vitor de Moura Vivas* (IFRJ)

[vitorvivas@yahoo.com.br](mailto:vitorvivas@yahoo.com.br)

*Wallace Bezerra de Carvalho* (UFRJ)

[wallacebcarvalho@gmail.com](mailto:wallacebcarvalho@gmail.com)

*Tiago Vieira de Sousa* (IFRJ)

[tiago.viciras@hotmail.com](mailto:tiago.viciras@hotmail.com)

**RESUMO**

O texto tem por objetivo criticar a abordagem do fenômeno morfológico de formação de palavras conhecido como derivação. Os problemas detectados na abordagem são: tradicionalismo (apelo a exemplos cristalizados e canônicos), falta de hierarquia entre critérios (confusão entre os critérios semântico, fonológico e morfológico, além de nivelamento equivocado de formativos e processos com graus de recursividade (ou "recorrência") e produtividade distintos), língua como organismo estático (não exploração de processos fonológicos), falta de problematização (discussão dos superficiais dos fenômenos) e falta de relação com o texto (ausência de inclinação a significados relevantes a nível do texto). Para tanto, partimos da análise de livros didáticos recentes que constavam no PNLD, além de gramáticas normativas tradicionais a fim de construir um arcabouço seguramente diverso para as conclusões globais a respeito do ensino de morfologia (aqui, com ênfase na derivação) no ensino médio das escolas públicas do Brasil. O texto se constitui como um recorte de Vitor de Moura Vivas et al. (2017), que tratou dos "erros" de ensino para os fenômenos da derivação, composição e processos não concatenativos, mas como ênfase exclusivamente no processo de derivação, além de estender a análise proposta para o fenômeno. A divisão do desenvolvimento do trabalho seguirá, respectivamente, a disposição dos problemas expostos no parágrafo acima. Assim, a primeira parte será destinada ao tradicionalismo. Na segunda parte, o texto apontará para a falta de hierarquia entre critérios. A terceira parte terá foco na estaticidade da língua presente no método de ensino de morfologia no ensino médio. Será também, na quarta parte do desenvolvimento, discutida a falta de problematização no conteúdo. A quinta parte, que encerra o desenvolvimento, é referente à falta de relação com o texto. Além de uma parte derradeira dedicada às considerações finais, como

**Palavras-chave:** Morfologia. Derivação. Ensino.

**1. Tradicionalismo**

O primeiro ponto a destacar é a abordagem tradicionalista adotada pelos teóricos. O foco é, evidentemente, um aprendizado mecânico de

---

<sup>8</sup> Um agradecimento ao CNPq por financiar a pesquisa e propiciar a confecção deste artigo.

conceitos. Os autores optam por exemplificar o conteúdo através do que consideram o protótipo para a classe; e, para a lista de exercícios de fixação, atividades sem nenhuma preocupação com a língua (neste texto, precisamente, a morfologia) no uso. Com isso, na exemplificação, tendem a se utilizarem de elementos cristalizados e canônicos. Aqui, entende-se que um exemplo cristalizado seja qualquer palavra que tenha nenhuma ou baixa recursividade, nem em contextos de produtividade morfológica, nem em contextos de criatividade morfológica, nos usos cotidianos da linguagem; e um dado é considerado, aqui, canônico quando tem recorrência regular ou alta no atual estágio da língua, mas seu estatuto morfológico é incontestável.

Na análise de livros didáticos e gramáticas tradicionais, o apelo a estes tipos de exemplos é bastante recorrente. Em Rogério de Araújo Ramos (2013), entre os exemplos cristalizados encontrados, destacam-se *embora*, *fidalgo*, *vinagre* (com sentido similar ao de “azedo”; não como nome de um tipo de tempero), *primavera* (com sentido de “na primeira estação”), *boquiaberto* e *aguardente*. Ainda em relação ao livro didático citado, quanto aos exemplos considerados por nós canônicos, listamos *infeliz*, *chuveiro*, *antessala*. Em Amaral et al. (2010), os exemplos cristalizados são *pernilongo*, *planalto* (com sentido de “plano alto”; não de

espaço físico onde se localizam as sedes dos ministérios) e *pontagudo*. Seguindo estes mesmos autores, em relação aos canônicos, há *refazer*, *descobrir*, *infeliz*, *chuveiro*. Ao analisar os exemplos, percebe-se que (a) exemplos canônicos são, majoritariamente, compostos justapostos e palavras formadas por derivação sufixal; e que (b) existem variados graus de potencial de uso, a que os teóricos não dão atenção, no momento da categorização.

Entendemos que exemplos cristalizados e canônicos – por conseguinte, descontextualizados – não permitam ao aluno enxergar como a morfologia pode ser importante no uso cotidiano da linguagem. A bem da verdade, o engessamento do ensino por parte dos teóricos acaba por afastar mais e mais o conteúdo abordado da maior parte da maior parte dos falantes, que ou não utilizam as formas centrais da exemplificação, ou não conseguem ver a dinamicidade dos processos morfológicos em questão e sua capacidade de ampliação lexical voltada para a língua em uso.

Os autores sintetizam ao máximo as formas e os processos, na intenção de facilitar a aprendizagem. Esta perspectiva “reducionista” acaba por causar alguns transtornos sérios.

A questão que se coloca quanto ao método tradicionalista dos teóricos é a falta de dinâmica no ensino. Portanto, a literatura adotada não

atenta ao fato, afastando a parte teórica e conceitual do processo de derivação. Palavras como *blogueiro* e *chapeiro*, entre tantas outras, poderiam atender mais ao efeito esperado pelo fato de, analisando pela perspectiva da tendência, estarem mais próximas de um público jovem.

## 2. Falta de hierarquia de critérios

Na categorização do processo (derivação) e dos formativos (radicais e afixos), a literatura costuma não seguir um padrão conceitual. Num análise geral em relação à definição dos conteúdos, numa perspectiva de proposta reducionista de conteúdo, e aos transtornos que, como dito anteriormente, podem vir inerentes, destacam-se (a) confusão total ou parcial entre os critérios semântico, fonológico e morfológico e (b) nivelamento equivocado de formativos e processos com graus de recursividade e produtividade distintos.

Em relação ao primeiro transtorno, a disposição e distribuição aleatórias dos três critérios gramaticais de análise, bem como o segundo transtorno apontado - a falsa semelhança de natureza de processos e formativos, ratificados pela categorização superficial e pouco detalhada apresentada pelos teóricos - são chamados, por nós, de *ilogismo conceitual*. O primeiro dos dois fatores dificultadores dispostos nessa parte do texto refere-se à aleatoriedade de padrão conceitual.

Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2008) afirmam que “é o radical que irmana as palavras da mesma família e lhes transmite uma base comum de significação”; e, mais à frente, em sua gramática, atenta para o fato de que os afixos que se antepõem ao radical chamam-se prefixos; e os que a ele se pospõem denominam-se sufixos. Assim, em *DESTERRAR* e *RE-novamos*, aparecem os prefixos “*des-* (que empresta ao primeiro verbo a ideia de separação)”; “*re-* (que ao segundo acrescenta o sentido de repetição de um fato)”. Assim, em *terr-OSO*, *terr-EIRO*, *novi-INHO* e *nov - a - MENTE*, encontramos os sufixos “*-oso* (que do substantivo *terra* forma um adjetivo)”; “*-eiro* (que do substantivo *terra* forma outro substantivo)”; “*-inho* (que do adjetivo *novo* forma um diminutivo)”; “*-mente* (que do feminino do adjetivo *novo* forma um advérbio).

Carlos Henrique da Rocha Lima (1972), sobre o morfema lexical, diz que

radical é o morfema que funciona como o segmento lexical da palavra, opondo-se ao segmento que lhe assinala (por meio de outros morfemas) as flexões

e a derivação. De sorte que, numa série como: (pedr-inha; pred-ada; pedreiro; pur-a; pur-íssimo-purz-eza) os radicais são, respectivamente, *pedr-* e *pur*, onde se concentra a significação comum a cada uma dessas séries.

### Sobre os elementos derivacionais diz que

os prefixos, porque correspondam, em regra, a preposições ou a advérbios (extintos, ou vivos), têm um *sentido* mais ou menos preciso, com o qual modificam o sentido da palavra primitiva: (pôr – transpor; feliz – infeliz; leal – desleal).

Além disso, indica que,

ao contrário dos prefixos, que, como vimos, guardam certo *sentido*, com o qual modificam, de maneira mais ou menos clara, o sentido da palavra primitiva, os *sufixos*, vazios de significação, têm por finalidade formar séries de palavras da mesma classe gramatical. Assim, por exemplo, o único papel do sufixo *ez* é criar substantivos abstratos, tirados de adjetivos: (ativo – altivez; estúpido – estupidez; malvado – malvadez; surdo – surdez etc.).

Rogério de Araújo Ramos (2013) diz que “os radicais dão origens a palavras que têm a mesma base de significação, constituindo assim uma *família de palavras* ou um conjunto de *palavras cognatas*”. Sobre os morfemas derivacionais diz que

afixos são morfemas que se juntam ao radical para produzir novas palavras, em um processo denominado *derivação*. Quando o afixo é acrescentado antes do radical, recebe o nome de *prefixo*; quando é acrescentado depois do radical, recebe o nome de *sufixo*.

Em William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013), sobre o radical, afirma que “é o morfema que informa sobre o sentido básico da palavra. A partir do radical, podemos formar outras palavras. Do radical *pequen-*, por exemplo, podemos formar: pequenininho, pequenez, pequenino etc.”. Sobre os morfemas derivacionais, menciona que “são morfemas que se juntam ao radical, modificando seu sentido básico. Quando são colocados antes do radical, chamam-se *prefixos*; quando colocados depois do radical, chamam-se *sufixos*”.

Quanto ao processo de derivação, especificamente, o fenômeno foi definido, salvo algumas diferenças na elaboração do texto, como adição de um afixo à esquerda ou à direita do radical. (LIMA, 1972; CUNHA & CINTRA, 2008; CEREJA & MAGALHÃES, 2013 E RAMOS, 2013)

A literatura adotada no ensino médio, em geral, divide a derivação em seis tipos: prefixal, sufixal, prefixal e sufixal, parassintética, regressiva e imprópria. A nível de conceituação nos moldes e termos da perspec-

tiva da gramática tradicional, a derivação prefixal seria a entrada de um prefixo, à esquerda da base (radical), como em “DES - curtir”; derivação sufixal; a entrada de um sufixo, à direita da base, como em “komb - EI-RO”.

A prefixal e sufixal é a que ocorre com duas entradas distintas de um prefixo e um sufixo, em momentos diferentes, como em “IN - felic - i - DADE”. Diferentemente da anterior, a parassintética<sup>9</sup> ocorre com a entrada obrigatoriamente relacionada de um prefixo e um sufixo, acontecendo, portanto, no mesmo instante, como em “EN - tard - e - CER”.

A derivação regressiva acontece com a queda da desinência verbal infinitiva e o acréscimo de uma vogal temática, nominalizando (transformação em substantivo/adjetivo) a palavra, como “escolt - AR”, que originou “escolt - A”, “combat - ER”, que deu origem a “combat - E” e “amass - AR”, que deu em “amass - O”. A derivação imprópria, que consiste na transformação de classe gramatical de verbos em substantivos, a partir da anteposição de um artigo: “o jantar, o viver, o fazer, o curtir...”

Antes de entrarmos no cerne da seção cabe destacar que a nomenclatura, por vezes, pode estar distante do fenômeno que descreve, isto, quase por via de regra, tende a dificultar o ensino/aprendizado. Quanto a isto, a nomenclatura peca (a) à medida que defende a derivação como um processo de entrada de afixo; e, ao mesmo tempo, admite a existência de fenômenos como a derivação regressiva, em que o elemento novo em questão tem função puramente gramatical, diferente dos afixos: vogal temática nominal; e (b) a derivação imprópria, cuja discussão, a nosso ver, estaria no âmbito da sintaxe.

Quanto ao ilogismo conceitual propriamente, vê-se que não há um critério de conceituação por parte dos teóricos. A literatura mostra-se confusa pelo fato de não escolher um padrão conceitual na apresentação do conteúdo: Os critérios semântico, fonológico e morfológico são usados de maneira extremamente (a) arbitrária, no que diz respeito a cada autor escolher um critério que lhe seja mais favorável e esquecer propositalmente tudo ou quase tudo de contribuição que os outros critérios possam oferecer à análise, conseqüentemente à assimilação do conteúdo; e (b) aleatória, pelo fato de, nem mesmo depois da adoção de um ou outro

---

<sup>9</sup> Seguindo Corado (2002), entendemos a necessidade de classificar o processo como *circunfixação*, embora esteja sendo adotada, no texto, a nomenclatura da NGB: parassintese.



critério para si, a literatura costuma manter-se fiel à escolha, fazendo-se, então de cada critério no momento em que lhe é mais apropriado.

A outra observação que fazemos é a respeito do falso enquadramento de formativos (radicais e afixos) e processo com níveis de recursividade e produtividade distintos. A bem da verdade, a literatura escolar, com o enxugamento que faz em relação ao ensino de morfologia (de língua portuguesa, em geral), acaba por não dar atenção aos elementos morfológicos, a partir de seu grau relevância linguística. A derivação sufixal é muito mais produtiva – inclusive como recurso textual de natureza morfológica (KOCH, 2008; SANTOS, 2015) –, de acordo com os próprios exemplos citados pelos autores, que a derivação prefixal, que, por sua vez, é mais produtiva que as outras derivações.

Ao final, entende-se uma confusão de duas ordens, na forma como é feita a conceituação: (a) falta de hierarquia de critérios – os elementos são analisados sem uma hierarquia rígida (quando possível aplicar) e coerente dos critérios semântico, morfológico e fonológico; (b) consideração do uso – elementos analisados sem que se leve em consideração seu papel no uso da linguagem cotidiana.

Propomos, portanto, uma categorização que leve em conta uma abordagem na perspectiva da padronização conceitual e do enquadramento fiel ao contexto do uso. Entendemos que os fenômenos e formativos são mais facilmente apr(e)endidos quando se adota uma linha científica de raciocínio e análise. Uma informação que é fornecida pelo viés morfológico (como exemplo, a característica de que os sufixos, por questão de combinalidade, relacionam-se com radicais (presos, na maioria dos casos) não pode ser aferida e ratificada pelo viés semântico (como exemplo, a característica de que os radicais são elementos básicos de significação da palavra).

Além do mais, concebemos que a categorização também deva atentar à recursividade ou à produtividade do formativo ou do processo. Como vemos a língua como um organismo constituído e construído no uso (ANTUNES, 2014) e vemos também que as categorias morfológicas devam criar, através de potencial de aparecimento na linguagem, um padrão de reconhecimento e identificação, partimos do ponto em que os elementos adquiram estatuto morfológico através de sua recorrência e/ou capacidade de ampliação lexical. Assim, formas como “ab-, -ebre” – abnegar, casebre -, pouco relevantes no que diz respeito ao potencial de formação de novas palavras no atual estágio da língua, a nosso ver, não

devem ser postas no mesmo nível “re-”, “-eiro”, formas altamente produtivas no atual estágio do português brasileiro: “retwittar”, “funkeiro”.

### 3. *Língua como organismo estático*

Nas seções anteriores, apontamos para (a) tradicionalismo e (b) falta de hierarquia entre os critérios. Entendemos que os problemas capitais na literatura não sejam partes estanques e independentes da maneira como os teóricos abordam os conceitos, mas sim partes contínuas – “erros” que se relacionam – da abordagem. Para tanto, admitimos que os problemas capitais dialoguem, sendo uma parte pequena ou significativa do outro, em diferente foco das nossas análises.

Em relação a esta seção – língua como organismo estático – propomos uma análise sobre como os autores não expõem os processos fonológicos existentes na língua como expoentes proeminentes em alguns processos morfológicos. A ideia de que a língua pode apresentar mudanças através de transformações fonéticas e fonológicas, a nosso ver, oferece uma capacidade de analisá-la de maneira dinâmica e de maneira a entendê-la como passível de mudanças em qualquer estágio em que seja utilizada nas situações de fala. Entendemos, também, que os autores concebem os elementos morfofonológicos simplesmente como peças removíveis (nota-se que os afixos são, muitas vezes, definidos como elementos que são COLOCADOS/ACRESCENTADOS à direita ou à esquerda do radical (CELSO & CUNHA, 2008; CEREJA & MAGALHÃES, 2013; RAMOS, 2013). O participio deduz a ideia de colocação ou remoção à maneira como se faz em um jogo de quebra-cabeça).

Maria Luíza M. Abaurre (2008; p. 328) define rasamente a classe dos radicais, apenas ilustrando-a através do radical preso (radical sem livre curso na língua) “feliz”. Mostra sua coerência semântica nas formações onde aparece, “como *felíc* + -i- + -dade, *felíc* + -itar, *feliz* + -mente”, e nem sequer menciona a variação fonética dentro do radical nos dois primeiros exemplos. Ainda na mesma página, mais precisamente, na mesma seção, explica sobre “(a vogal de ligação -e- (...))” em “audaz + e- + -s, capaz + -e- + -s”, mas esquecendo-se do fato de “e” ser uma acomodação histórica da escrita, já que o elemento fônico pronunciado nestes casos é, sem dúvida, a forma [i]. Na página seguinte, discorre sobre as vogais temáticas verbais, mencionando de categórica (embora as análises não levem em conta os aspectos linguísticos de maneira mais profunda) que “somadas aos radicais verbais, as vogais -a, -e, -i atuam como vogais

temáticas verbais e definem as *conjugações*.”(ABAURRE, 2008, p. 329), sem ao menos mencionar as alterações de forma fonética em função da conjugação, como ocorre em “amei”, onde o elemento fônico que aparece imediatamente após o radical, como induz a conceituação feita pela autora, não corresponde à forma proposta por ela para a primeira conjugação.

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013) diz que “alguns radicais podem apresentar variações. É o caso, por exemplo, do radical *vit/vid*, nas palavras vital, vitalício, revitalizar (...)”. Além do fato de dispensar poucas linhas para a descrição do fenômeno – o que já é considerável, em face de outros autores –, o autor não busca, na própria questão, a natureza e o condicionamento da variação e encerra o assunto de modo tão sucinto ou igual a como ele o começou. À frente, apresenta, na lista de desinências verbais “*va/ia, ra/re, a/e*” como desinências de imperfeito do indicativo, futuro do presente do indicativo e presente do subjuntivo, respectivamente; e, como antes, expõe superficialmente como variantes independentes entre si e sem qualquer aprofundamento sobre as tais formas.

Entendemos em *língua como organismo estático* que as peças morfológicas são vistas apenas como “peças”, ou seja, imutáveis a qualquer vizinhança fônica (nenhum tipo de menção – explícita ou implícita – à alomorfia).

Somado a isto, está a falta de aprofundamento por parte dos autores em buscar o condicionamento das mudanças que, por vezes, ilustram, descrevem, mas não aplicam o conceito à prática. Poucas linhas são dispensadas a esta parte, visto que entendemos que o ensino de língua portuguesa, como já dito anteriormente, no ensino-médio opte por apresentar ao aluno fenômenos mais facilmente perceptíveis pelo viés formal (morfológico), ou seja, a literatura opta por preconizar a análise de fatores quase sempre formais na morfologia. Isto constitui em empecilho crônico no ensino da língua, visto que a não atenção às saliências fonológicas acaba por tirar da língua sua capacidade mais substancial: a dinamicidade.

#### **4. Falta de problematização**

Esta e a próxima seção constituem, a nosso ver, o “olho do furacão” das questões referentes ao ensino de morfologia no ensino-médio. Para justificar, apontamos os problemas que detectamos na literatura re-

ferente. Estes agravantes, somados aos expostos nas seções anteriores, desembocam, como um rio no mar, nos problemas expostos na próxima e última seções. Entre os problemas que serão descritos neste espaço, mapeamos como essenciais para a *falta de problematização* (a) a ausência do detalhamento dos limites existentes entre a composição e a derivação no fenômeno destacado como “hibridismo” e (b) a não exploração dos processos formadores de neologismos.

Entendemos que os problemas que exporemos a partir do parágrafo seguinte gravitem em torno do que concebemos como a premissamáxima ou o eixo da falta de problematização: discussão dos fenômenos pelos fenômenos.

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013) afirmam - em poucas linhas referentes à análise - que, no hibridismo, “as palavras formadas por elementos provenientes de línguas diferentes”, dando como exemplos “*automóvel*”, “*bisavô*”, “*burocracia*”. Amaral et al (2010) - em um número menor de linhas que os autores acima - diz que “consiste na formação de palavras pela reunião de morfemas (radicais, sufixos...) de idiomas diferentes” e exemplifica com “*televisão*”, “*burocracia*”. Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2008) informam que

*são palavras híbridas, ou hibridismos, aquelas que se formam de elementos tirados de línguas diferentes. Assim, em automóvel o primeiro radical é o grego e o segundo latino, em sociologia, ao contrário, o primeiro é latino e o segundo grego.*

Depois, acrescentam um comentário interessante para a análise em questão:

*As formações híbridas são em geral condenadas pelos gramáticos, mas existem algumas tão enraizadas no idioma que seria pueril pretender eliminá-las. É o caso das palavras mencionadas e de outras como “, bicicleta, bigamo, endovenoso, monóculo, neolatino, oleografia.*

Um estudo mais aprofundado de outros gramáticos daria uma dimensão numericamente mais precisa sobre essa condenação existente na literatura. Entretanto, pela forma como os autores levantados para análise entendem e descrevem o hibridismo, tem-se uma dimensão de como o fenômeno é tratado: superficialmente e sem se levar em conta - como os pontos levantados nas seções anteriores - a produtividade das formas, ou seja, a língua em uso.

Os exemplos levantados pelos teóricos trazem consigo uma in-

formação relevante, que julgamos ser a primeira a saltar aos olhos de um estudioso minimamente atento a estes aspectos: uso. Das formas tiradas de outras línguas, muitas, como diriam Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra, estão tão enraizadas no idioma que seria pueril pretender eliminá-las. Estas formas, a nosso ver, merecem atenção detalhada (a) por serem elementos produzidos de forma manufaturada, com o intuito de unificar a linguagem técnico-científica (GONÇALVES, 2011 e 2012), ou seja, já vêm com estatuto morfológico pronto das línguas provenientes, geralmente gregos ou latinos (radical). E, (b) por passarem por um processo de ressemantização, em que assumem o significado da palavra-matriz, dão início a uma série de palavras na língua (*op. cit.*).

Os radicais neoclássicos (também conhecidos como arqueconstituintes), “bases presas de origem grega ou latina” (GONÇALVES, 2012), a exemplo de *foto* (*luz*), *auto* (*a si próprio*), *eco* (*casa*), *aero* (“relativo ao ar”) etc., têm tomado força nas últimas décadas no português brasileiro. São bases presas que dão origem a um número considerável de palavras, entre as quais figuram itens lexicais de longo alcance e relevância, como *fotografia*, *automóvel*, *ecologia*, *aeromotor*). Formas com este nível de recorrência assumem um grau de autonomia tamanho, que, por vezes, criam uma relação metonímica de representação íntegra do significante que representam. *Foto-*, por exemplo, assume o significado da palavra inteira, assim como *auto-*, *eco-* e *aero-*. Se os compararmos aos também radicais neoclássicos *geo-* (*terra*) e *socio-* (“relativo ao social”), será possível concluir que estes aparecem em palavras com menor nível de alcance e relevância, em relação àqueles, portanto estas formas acabam por não assumir pela metonímia formal o significado da palavra-matriz, atuando, pois, em função do seu significado etimológico, como em *geografia* (*geo* = *terra* + *grafia* = “maneira de escrever ou de representar”), *geologia* (*geo* = *terra* + *logia* = *ciência*), *socioeconomia* (*socio* = “relativo ao social” + *economia*), *sociologia* (*socio* = “relativo ao social” + *logia* = *ciência*) (significados os radicais retirados do *Dicionário virtual Aurélio*)

Tomando para análise os radicais neoclássicos em seu sentido etimológico, verificam-se elementos que configuram o pressuposto no item (a). *aero-*, *auto-*, *eco-*, *foto-*, *geo-* e *socio-*, quando participantes da formação de uma palavra, em seu sentido “original”, são os elementos produzidos de modo manufaturado na unificação de diferentes línguas para a veiculação de materiais de cunho artístico, científico, acadêmico, técnico...

À medida que são usados por um largo contingente de falantes, os termos vão assumindo um papel definitivo ou novos papéis morfológicos. Os quatro primeiros radicais, ao longo do tempo, vêm sendo formativos participantes de formação em série de novas palavras, especialmente em camadas populares, uma vez que a palavra-matriz mais associada a cada um deles (aeromotor, automóvel, ecologia, fotografia, geografia, sociologia) tem bastante circulação em meios midiáticos, escolares (informações adquiridas) ou cotidianos (informações compartilhadas)

Por serem estas palavras de longo alcance, são mais utilizadas, consequentemente, são elas as mais passíveis de readaptações formais e/ou semânticas e reutilizações. A readaptação formal que salta aos olhos é a representação de metonímia formal, que consiste em parte de a palavra representar o todo pelo processo não concatenativo chamado truncamento e encurtamento (truncamento cujo resultado não assume status de palavra, não forma palavra prosódica).

Ana Paula Victoriano Belchor (2009; p. 33) define o truncamento como “um processo não concatenativo de formação de palavras que consiste no encurtamento de uma base”. O resultado desta operação morfofonológica deve ser uma palavra com livre curso na língua, como “foto, moto, odonto”.

Quanto ao aprofundamento no processo, não cabe à parte destinada a este texto, pois trata-se de um processo não concatenativo. Resta-nos dizer aqui que a readaptação morfossemântica pelas quais passam estas palavras, dão-lhe o caráter referente ao item (b). Como consequência das novas possibilidades e do longo alcance das palavras-matrizes, os produtos acabam por criar palavras em série, como mais um dos indícios de que a língua se faz em seu próprio uso, como em *fotonovela*, *fotogravura*, *fotojornalismo* (ANDRADE, 2008).

Os elementos do item (b) constituem a classe dos afixoides (elementos que se comportam como afixos, não necessariamente integrando tal classe) e atuam no processo chamado de recomposição, “pois o constituinte à esquerda, numa relação de metonímia formal, adquire o significado do composto original e atualiza esse conteúdo especializado, já bastante diferenciado do etimológico na combinação com palavras preexistentes na língua” (GONÇALVES, 2012) participando do processo chamado recomposição. Os afixoides, então, são o produto da ressemantização de um composto (palavra-base), onde o arqueoconstituinte assume a forma do todo, acontecendo num lado específico da palavra, como os exem-

plos apresentados ilustram.

Os afixoides, por serem frutos de ressemantizações, que são frutos da grande quantidade de readaptações morfológicas e reutilizações, assumem características tanto dos afixos, como (a) rigidez posicional, (b) produtividade e (c) estabilidade funcional; quanto dos radicais, como (a) densidade semântica, (b) ser elemento de composição em sua origem etimológica e (c) significado menos largo.

O segundo ponto da *falta de problematização* está em os autores não explorarem os processos originadores de neologismos. Seguindo o padrão conceitual, infere-se que as palavras “simplesmente” surgiram e os neologismos são vistos como “anomalia lexical”, que não carecem de análises aprofundadas e as palavras “lexicalmente normais” atendem, em todos os estágios, às necessidades comunicativas dos falantes do Português brasileiro. Neste sentido, Neologismo é apresentado como um tipo de processo, que, de acordo com a literatura (o que confunde!), consiste na criação de uma nova palavra.

Maria Luíza M. Abaurre (2008) diz que “a palavra *neologismo* é formada pelos radicais gregos *néos*, que significa “novo ou moderno”, e *logos*, “palavra, tratado”. Significa, portanto, palavra nova”. Rogério de Araújo Ramos (2013) diz que “neologismo é uma palavra criada na língua, ou a atribuição de um novo significado a uma palavra já existente”.

As conceituações não trazem consigo exemplos, uma vez que entendemos que o levantamento dos exemplos que os autores usam para ilustrar o processo pode ser confuso visto que o termo *neologismo* é empregado de modo equivocado. As palavras que ficam dentro do conjunto não obedecem a um critério de formação, ou seja, as palavras que são postas dentro do estigma *neologismo* – um *arenque-vermelho* (a) são oriundas de processos diversos de formação de palavras, entre os quais destaca-se a derivação sufixal (*micreiro* = agente *eiro* + *micro* (De acordo com Ana Paula Victoriano Belchor (2009), truncamento tipo A, oriundo de “microcomputador”) e (b) fundem palavras formadas por processos concatenativos (Composição e Derivação) e processos não concatenativos (truncamento, cruzamento vocabular).

Portanto, entendemos que a *falta de problematização* dos livros didáticos e das gramáticas tradicionais analisados também perpassa pela falta de detalhamento nas análises das palavras e dos processos que as originaram.

O hibridismo, ao que nos parece, figura lugar-comum da composição e da derivação, utilizando-se de elementos morfológicos que, pela análise feita na seção, carregam categorias proeminentes tanto de radicais, quanto dos afixos.

Quanto ao neologismo, concebemos o termo como um conceito indeterminado e confuso pelo fato de ele não representar um tipo específico de formação de palavras e também não por ter a função de agrupá-las em subclasses homogêneas e coerentes.

### **5. Falta de relação com o texto**

Na última seção, exporemos como a morfologia pode tender a uma inclinação a constatações evidentes a nível do texto. Muitas vezes, este é usado como pretexto nos compêndios escolares acerca do assunto. O texto e a morfologia (a morfologia e o texto) integram-se em aspectos tanto internos (referentes à morfologia), quanto externo (referentes aos limites morfologia – não morfologia). Para tanto, apresentaremos alguns conceitos a respeito de formação de palavras em português. Falaremos também sobre os processos cognitivos de metáfora e metonímia e como eles são pouco explorados.

Os pontos abordados nesta seção são, certamente, os mais distantes da literatura utilizada para o ensino de morfologia no ensino-médio por questões de hábito. O que é proposto aqui é, entre tantas possíveis, uma reflexão sobre uma reconfiguração do ensino de Morfologia: uma reestruturação de prioridades.

De acordo com Margarida Maria de Paula Basilio – o maior nome da morfologia atuante –, formamos palavras, entre as possibilidades existentes, por três fatores: mudança de classe (agilizar ~ agilização), acréscimo semântico numa significação lexical (sapato ~ sapatinho; sopa ~ sopinha; argumento ~ argumentozinho) e aquisição do léxico (habilidade a partir da qual tornamos a língua um sistema econômico e eficiente). (BASILIO, 1987)

Em relação ao primeiro grande motivo – mudança de classe –, formamos palavras com a função básica de mudança de classe da base lexical. Em outras palavras, a função de formar palavras vem atrelada ao fator de readaptação morfossintática da base lexical, em função da semântica inerente ao afixo modificador. No exemplo utilizado pela autora, o acréscimo do sufixo “-ção” confere ao verbo *agilizar* o estatuto de



substantivo (*agilização*). Com isso, o verbo, que era predicador máximo da oração, passará a ocupar posições de SN na estrutura sintática.

Além disso, o segundo motivo levantado pela autora – *Acréscimo semântico* – diz respeito à mudança de sentido na acepção básica da unidade lexical. Uma especificação semântica que não necessariamente muda a classe da base. O primeiro par de exemplos se refere à especificação semântica dimensiva: pequeno (*sapato ~ sapatinho*); e também: grande: (*mão ~ mãozão*). O segundo par de exemplos configura uma especificação semântica afetiva (*sopa ~ sopinha/pai ~ paizão*). O terceiro é pertinente à especificação semântica pejorativa ou depreciativa (*argumento ~ argumentozinho/ papel ~ papelão*).

Por último, *aquisição do léxico* é o motivo-matriz, do qual, segundo a autora, os dois primeiros motivos emergem. Modificamos as palavras a nível morfológico porque seria mais difícil para a nossa memória, em vez de algo como *agitar ~ agitação/ agito; apegar ~ desaparecer*, termos palavras completamente diferentes como *subir ~ descer/ escrever ~ apagar*. Isto tornaria a língua um sistema de comunicação menos eficiente pela pouca praticidade de acesso à memória através de itens lexicais morfológicamente distintos. Por isto, contamos com um número demasiado grande de formas básicas de comunicação (radicais), sem termos de sobrecarregamos a memória com os mesmos elementos, dispendo de elementos com funções gramaticais-figurativas (afixos), através de um mecanismo de flexibilidades variadas de expressão simultaneamente a um número mínimos de elementos estocados na memória (radicais e afixos). (BASILIO, 1987)

Com isto, estão em jogo três funções das operações morfológicas: a função sintática, a função textual e a função atitudinal.

A função sintática é a função atribuída aos sufixos derivacionais, que tem o potencial de mudança de classe da base. É o caso o sufixo “-mente”, que através de adjetivos femininos no singular, forma advérbios modais. Linda=> *lindamente*; poderosa => *poderosamente*; heroica => *heroicamente*.

Numa perspectiva morfológica, a função de mudança de categoria gramatical é proeminente. Ao lado do nível do morfológico, concorre o

plano oracional<sup>10</sup>, em que um adjetivo deixaria de exercer uma função marginal em prol de um núcleo nominal substantivo, a nível suboracional, e se tornaria um advérbio, passando a funcionar como modificar de verbo, a nível oracional. A função sintática, portanto, atuaria no âmbito da morfologia e no âmbito da oração.

Acima do plano oracional, está o plano textual, onde todas as informações morfossemânticas atingem o nível máximo de funcionalidade e significância. A *função sintática* – função pela qual se mudam as categorias das bases lexicais, geralmente através de sufixos derivacionais – acaba por desencadear o que se chama de *função textual* ou *coesiva* – função através de que, por estratégias morfológicas de mudança de classe em função de readaptação morfossintática, ligam-se elementos constituintes do texto, por um processo de “coesão morfológica” e a fim de se evitar a redundância argumentativa pela repetição de palavras. Como exemplo, podemos citar:

O presidente do Brasil *interrompeu* o discurso solene sobre a visita dos presidentes dos Estados Unidos, Colômbia, México, China, Japão, Venezuela, Alemanha e Chile para fazer uma brincadeira sobre futebol. “Mengão campeão do mundo 2016!!!” – gritou o presidente. Os representantes estatais riram entre si, acanhadamente. A *interrupção* durou cerca de três minutos.

O sufixo “-ção” atuou, portanto, na coesão referencial (KOCH, 1990), no processo de derivação sufixal, através de uma anáfora direta (KOCH, 2008), além de transformar a classe da base, conferindo-lhe outro estatuto sintático.

De acordo com Leonor Werneck dos Santos (2015), a referenciação caracteriza-se como um processo de fazer referência a objetos do discurso, no sentido de caracterizar um objeto introduzido no discurso anteriormente (anáfora direta) ou introduzir/reconstruir um objeto de discurso novo.

O outro ponto é uma reflexão sobre a metáfora e a metonímia, que são abordadas apenas como figuras literárias exclusiva à linguagem literária dos bardos, dramaturgos e romancistas. A linguística cognitiva, entretanto, defende estes dois mecanismos como importantes no uso cotidiano da linguagem. Para Lilian Ferrari (2011), metáfora é um processo de enquadramento de um alvo particular (a coisa que é comparada) em ter-

---

<sup>10</sup> Como em Vitor de Moura Vivas et al. (2017), oracional é tudo o que se relaciona sintaticamente direto com o verbo, enquanto suboracional são os termos que não se relacionam sintaticamente direto com o verbo.

mos de uma nova categoria ou em numa analogia (as coisas com que se compara) e a metonímia é um deslocamento de significado, no qual uma palavra utilizada para identificar um determinado objeto passa a representar outro, num contexto específico.

Para ilustrar a metáfora em termos de nova categoria (‘o prédio é uma espiga grande’). Para a exemplificação da metáfora em termos de analogia (‘a falta foi (tipo) um minicarro de criança pequena derrubando um adulto’). Para a exemplificação da metonímia (‘eu falei com o rapaz que guarda os carros e trabalha carregando uma flanelinha pendurada’).

Estes dois processos cognitivos – *metáfora e metonímia* –, além dos usos discursivos da linguagem, também atuam no âmbito morfológico de formação de palavras. Quanto ao primeiro exemplo – “O prédio é (tipo) uma espiga grande” –, a primeira oração pode ser vista como uma tradução perifrástica da sufixação denominadora *espigão*, cujo acesso ao significado não pode ser feito pela leitura de suas partes. A palavra *espigão* denomina prédios com muitos andares. Assim como na sufixação aumentativa anterior, a metáfora atual também se dá em *minhocão*, *orelhão*, *bolão*, que significam, respectivamente, “trem de carga, extenso em comprimento”, “aparelho telefônico público, cuja proteção se assemelha a uma orelha” e “sistema de aposta, geralmente em esportes”.

O segundo exemplo, de metáfora – “a falta foi (tipo) um minicarro de criança pequena derrubando um adulto” – também configura, a nosso ver, a tradução perifrástica de *carrinho*, que também não pode ser interpretada pelo acesso às partes. A palavra denomina um tipo de infração existente no jogo de futebol. A sufixação diminutiva de motivação metafórica ocorre também em *radinho*, *beijinho*, *selinho*, que significam, respectivamente, “tipo específico de rádio”, “um tipo de doce”, “um beijo”.

A metonímia – em “eu falei com o rapaz que guarda os carros e trabalha carregando uma flanelinha pendurada” – se configura na capacidade de “o rapaz que guarda carro e trabalha carregando uma flanela pendura”, como um todo, conseguir ser representado por uma das partes: *flanelinha*. Assim como as sufixações aumentativas e diminutivas de motivação metafórica vistas acima, *flanelinha*, sufixação diminutiva de natureza metonímica, não pode ser lido pelo acesso às partes. Ocorre também em *raspadinha*, *folhinha*, que significam, na sequência, “jogo de aposta, onde se verifica o resultado raspando a cartela” e “calendário”. A metonímia também é expressa pela sufixação aumentativa, como em *caminhão*, *pescoção* e *sacolão*, que significam “veículo de carga que atravessa

longas estradas”, “brincadeira de dar tapas no pescoço alheio” e “hortifrúti”.

Portanto, mostramos aqui, sem querer ditar convenções rígidas e prescritivas, possíveis caminhos para o ensino de morfologia com concepções referentes ao texto. Assumimos a posição de que a morfologia faz muitas interfaces com outras áreas da gramática, logo não pode ser vista em função absoluta, mas sim relativa, dependente, em função do texto e da utilização prática. Para tanto, mostramos (a) razões dinâmicas, pelas quais se formam novas palavras e evidenciamos (b) que a metáfora e a metonímia são dois processos cognitivos, não presos à literatura, que são de suma importância na utilização cotidiana da linguagem.

O fator elementar a destacar é a não exploração da morfologia a serviço do discurso. Estratégias de nominalização, os diminutivos e aumentativos com valores avaliativos-pragmáticos, a composição com base produtiva, a fonologia a serviço da morfologia, por exemplo, não são pontos relevantes na vivacidade que a morfologia, nas suas nuances contextuais, pode dar aos usos cotidianos da linguagem, de acordo com a literatura analisada. Em decorrência da falta de interfaces, a literatura deixa de abordar a metáfora e a metonímia, processos cognitivos fundamentais no uso cotidiano da linguagem, “desdinamizando” a língua, suas variações e as inúmeras possibilidades de experimentações e experiências.

## **6. Considerações finais**

Para finalizar o texto, apontamos os problemas detectados nas seções acima como condicionadores para as seguintes conclusões a respeito do ensino de morfologia no ensino-médio: (a) morfologia pela morfologia e (b) apelo à língua escrita.

A primeira conclusão surge como uma constatação resultante da maneira de ensinar morfologia no ensino médio. Atrilados a este primeiro ponto, estão os tópicos (1) *tradicionalismo* e (4) *falta de problematização*. A incompatibilidade entre os exemplos e a língua em uso, o método conteudista e a falta de reflexão sobre as questões morfológicas da língua - uma vez que, segundo Debbie Danks (2003) e Ingrid Fandrych (2008), as palavras se comportam em função do recorte espaço-temporal em que se encontram, sujeitando-se às necessidades comunicativas das circunstâncias atuantes, portanto são retrato das condições em que foram produ-

zidas e dos seres que as produziram – conferem às gramáticas e aos livros didáticos a frase-conclusão: *morfologia pela morfologia*.

O ponto seguinte, a segunda conclusão – a este ponto, estão ligados os tópicos (2) *falta de hierarquia entre critérios*, (3) *língua como organismo estático* e (5) *falta de relação com o texto – denota como a fonologia e a semântica, na sua relação com a morfologia*, em sentido estrito, e enquanto partes da gramática (entendida como um conjunto de normas que regulam os níveis (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) de operação linguística, que, junto com o léxico, formam as línguas), em sentido lato, são pouco exploradas no ensino de língua portuguesa. Estes quesitos, a nosso, são os principais motivadores da estaticidade do ensino de língua e o isolamento da morfologia das principais áreas de interface.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Katia Emmerick. *Uma análise otimalista unificada para a mesclas lexicais do português do Brasil*. 2008. Dissertação (de Mestrado em Letras Vernáculas). – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/AndradeKE.pdf>>

BASILIO, Margarida Maria de Paula. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BELCHOR, Ana Paula Victoriano. *Construções de truncamento no português do Brasil: análise estrutural à luz da teoria da otimalidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/BelchorAPV.pdf>>

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens 1*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DANKS, Debbie. Separating blends: a formal investigation of the blending process in English and its relationship to associated word formation processes. Liverpool: University of Liverpool, 2003.

FANDRYCH, Ingrid. Submorphemic elements in the formation of acronyms, blends and clippings. Lexis – E-Journal in English Lexicology 2:

Submorphemics, 2008.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística. Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. O *continuum* radical-afixo e o estatuto dos elementos morfológicos em português. *Cadernos do NEMP*, Rio de Janeiro: UFRJ, vol. 3, p. 3-18, 2012.

\_\_\_\_\_. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. *Domínios de Linguagem*, n. 5, p. 62-89, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016

\_\_\_\_\_; SILVA, Neide Higino da. (Orgs.). *Novos horizontes da pesquisa em morfologia*. Campinas: Pontes, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos do discurso. *Investigações*, vol. 21, p. 99-114, 2008.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

RAMOS, Rogério de Araújo. *Ser protagonista: língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: SM, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Revel na escola: referênciação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, vol. 13, p. 1-8, 2015.

## A GRAMÁTICA NA EJA: O QUÊ, QUANDO E COMO TRABALHAR?

Daniela Porte (UERJ)  
[danielaporte7@gmail.com](mailto:danielaporte7@gmail.com)

### RESUMO

É antiga a discussão a respeito do trabalho com a gramática normativa nas aulas de língua materna. Desde o advento da linguística, como disciplina obrigatória nos cursos de letras e, mais tarde, como responsável pela abordagem da língua aplicada ao ensino, muitos foram os debates acerca da normatização e da correção em sala de aula. Trata-se de questão polêmica para o ensino regular, que, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), toma contornos ainda mais produtivos, porque envolve aspectos relevantes do preconceito linguístico e da prática do ensino da língua portuguesa em outras perspectivas. Nossa intenção é, portanto, contribuir para tais discussões, a partir da análise de uma atividade administrada em turmas do ensino médio do curso noturno do Colégio Santo Inácio (RJ), cujo conteúdo baseou-se em tópicos da gramática normativa. À luz de antigos e novos teóricos da linguística (COSERIU, 1980; CARVALHO, 1979; AZEREDO, 2007; UCHÔA, 2008; NEVES, 2014), refletiremos sobre o quê, quando e como trabalhar (da) a gramática em prol da emancipação linguística e social dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. EJA. Metalinguagem. Norma padrão.

### 1. Introdução

O trabalho a seguir aborda o ensino da metalinguagem, sob a perspectiva da gramática normativa, na Educação para Jovens e Adultos. Visa à reflexão acerca de alguns aspectos envolvidos na ampla questão de o quê, quando e como trabalhar conteúdos metalinguísticos, de modo que não se configurem como caminho árido ou sem funcionalidade para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Nesse sentido, apresentamos a análise da aplicação de uma atividade para o Ensino Médio do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio (RJ), durante as aulas de língua portuguesa. O conteúdo abordado foi “estrutura e formação de palavras” e os exercícios foram estruturados de acordo com as orientações de Carlos Eduardo Falcão Uchôa, na obra *O Ensino da Gramática: Caminhos e Descaminhos* (2007). O objetivo principal do artigo é fomentar as discussões acerca da construção de exercícios para as aulas de língua materna que contribuam para emancipação linguística dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, unindo o emprego do texto ao conteúdo gramatical.

## 2. Conceitos e fundamentação teórica

### 2.1. Saber linguístico e saber metalinguístico

Dos conceitos teóricos imprescindíveis ao professor de língua materna, o reconhecimento das diferenças entre o saber linguístico propriamente dito e o saber metalinguístico, como segunda representação do primeiro, é, sem sombra de dúvida, conteúdo de que não podemos abrir mão, sobretudo, quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos. Reconhecer o nível de competência linguística com que seu aluno chega à escola é extremamente importante para que o docente entenda qual o ponto de partida do trabalho na ampliação desse conhecimento.

A apropriação das diferenças entre tais saberes permite o investimento na autoestima do aluno - que verá sua experiência com a língua valorizada e não subestimada - além de trazer garantia de segurança ao professor para exercer práticas em que o estudo da língua se configure de modo gradual e progressivo. Tal concepção de ensino nos permite identificar que, antes de adentrar os bancos escolares, na vida diária do estudante, a língua materna sempre esteve presente, adquirida, modificada e transmitida com o passar do tempo. O professor reconhece a evidência de um ponto de partida e o que deseja alcançar.

Nessa perspectiva, é importante compreender que o saber linguístico é um tipo de saber técnico, construído de modo prático, o conhecimento das regras de uma língua, que possibilita a comunicação entre falantes. Assim o define Herculano de Carvalho (1979, p. 251):

O saber linguístico é (...) uma técnica (...) que permite realizar esse agir produtivo a que chamamos linguagem; que permite, em suma, falar. É este um saber prático por excelência, porque o é quanto ao seu objeto, que é o operar, quanto ao seu método, que é sintético, e quanto à finalidade, que é o produto tanto externo (o texto) como interno (o ato cognitivo).

A aquisição do saber linguístico é dada pela prática contínua da atividade comunicativa. Assim, trata-se de um saber adquirido mediante a interação entre sujeitos falantes, elaborado de maneira não reflexiva. Cada indivíduo, ao entrar em atividade linguística, não o faz de maneira pré-refletida, pautado em observações anteriores à prática, mas se comporta como alguém que recebe dos seus interlocutores um “saber aprendido”, que é, ainda segundo Herculano de Carvalho (1979, p. 237), “adquirido pelo processo histórico da aprendizagem”. O saber linguístico, portanto, constrói-se a partir da prática daquelas técnicas que o outro, com quem convive o aprendiz, já domina.



O saber metalingüístico é um tipo de saber embasado num corpo de doutrina ou em sistema cientificamente organizado; um saber sobre o qual “procura-se justificar o próprio objeto do conhecimento, fundamentando-o com razões, teses, princípios, consistindo, por conseguinte, num conhecimento de caráter reflexivo, especulativo” (BITTENCOURT, 2002, p. 5). Cabem aos teóricos da linguagem a descrição e a análise dos fenômenos identificados no seio de uma comunidade lingüística, no âmbito da língua materna ou no das línguas estrangeiras. Portanto, contribui para o processo de construção dos estudos metalingüísticos não apenas a figura do lingüista, mas também a dos gramáticos e dicionaristas.

Em estudo sobre semântica, lexicologia e gramática, Eugenio Coseriu (1987) apresenta importantes informações para o que tratamos aqui como saber metalingüístico. Descreve dois tipos de gramática designados de gramática<sup>1</sup> e gramática<sup>2</sup>. O primeiro termo refere-se à técnica propriamente dita, o saber entrar em atividade lingüística: “*correspondiente a una lengua determinada, que se pone en obra al hablar sobre la ‘realidad’ ya organizada mediante las ‘palabras’ de la misma lengua (= gramática como dada en el lenguaje mismo: ‘gramática-objeto’ o GRAMÁTICA<sup>1</sup>)*” (COSERIU, 1978, p. 130). É o conjunto de toda engrenagem que move os mecanismos necessários para a comunicação entre indivíduos. Já o segundo, a gramática<sup>2</sup>, define como o saber descrever e investigar a técnica lingüística propriamente dita:

*incluye exclusivamente las (o se refiere exclusivamente a las) operaciones y combinaciones de la lengua que van más allá de la estructuración primaria (léxica) de la realidad extralingüística (o también del lenguaje mismo considerado como una sección de la realidad, por ejemplo, en el caso de palabras como: lengua, idioma, palabra, hablar, decir etc.)*

De modo geral, podemos afirmar que o saber lingüístico é o nível mais elementar, conquistado pela constante exposição a uma técnica já dominada pela comunidade lingüística da qual se faz parte. Já o saber metalingüístico é o nível de conhecimento mais aprofundado, visto que é somente com a aquisição deste grau de saber que se podem construir análises científicas para o fenômeno lingüístico. Para que continuemos nossa discussão a respeito do ensino de língua materna e a parte em que nele é cabível o trabalho com a gramática normativa, especificamente com o público da Educação de Jovens e Adultos, é necessário explicitarmos também o conceito de gramática (ou os conceitos de gramáticas) e sua vinculação com as faces do saber lingüístico especificadas até aqui.

## 2.2. Os tipos de gramática e os planos da linguagem

A definição do termo “gramática” envolve múltiplos olhares e mudanças/acréscimos de conceituação. O professor, pioneiro pesquisador da linguística aplicada, Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), chama-nos atenção para o fato de que definir ‘de que gramática falamos’, sobretudo quando pesquisamos o ensino da língua materna, garante grande avanço no quebra-cabeça do pensar a pedagogia da língua. Atualmente, quando se emprega a expressão ‘gramática’ no campo das letras, sempre a acompanha um adjetivo que melhor especifique o ramo da linguagem enfatizado: normativa, descritiva, estrutural, gerativa, funcional, de uso, teórica, geral, internalizada, dentre outras denominações (UCHÔA, 2007). Cada uma delas, refere-se a um modo de pensar a linguagem, pautado nas distintas teorias linguísticas ou modelos teóricos. Portanto, conferem ao termo “gramática” sentidos muitas vezes bem distantes daquele mais habitualmente empregado pelos falantes comuns. Para tal definição, lançaremos mão da concepção coseriana de linguagem.

O linguista romeno Eugenio Coseriu (1992) define a linguagem como atividade humana universal realizada individualmente segundo técnicas historicamente determinadas. Para Coseriu, a linguagem é uma atividade primariamente individual – não realizada em coral – que exige técnica histórica, ou seja, uma língua que possibilite o alcance do nível coletivo, a comunhão dos atos de fala produzidos pelos falantes. A partir da definição, o autor preconiza a linguagem sob três diferentes níveis: o universal, o histórico e o individual. E, no que concerne ao domínio de cada um deles, estabelece um tipo de saber correspondente, assim como um conteúdo e um juízo.

O nível universal apresenta-se como linguagem, como a técnica do “saber falar em geral”. Nesse sentido, vai mais além do que as línguas particulares, pois pertence a um âmbito geral, imanente a todas elas. Coseriu explica que nós falantes somos capazes de reconhecer a presença do nível geral, por exemplo, em situações que, a despeito de dominarmos certa língua ou não, podemos afirmar que alguém fala. E mais: podemos ainda afirmar se se trata de um homem ou uma mulher. Assim se faz porque tal nível abarca “possibilidades expressivas não linguísticas, bem como de certos princípios do pensar válidos para a humanidade em geral e a permanente referência a fatos não linguísticos: contextos objetivos, situações, conhecimento geral do ‘mundo’” (COSERIU, 2004, p.95). Acompanham o plano universal da linguagem o saber elocucional, o ser designado (no nível do conteúdo) e o juízo congruente ou incongruente.

A chamada gramática geral ou teórica está para este nível da linguagem, o universal, pressupondo-se a teoria da tríplice distinção da linguagem feita por Coseriu. “Cabe a uma gramática geral fundamentar uma teoria gramatical cujo propósito consiste em definir as chamadas partes do discurso, as categorias, as funções e os procedimentos gramaticais” (Uchôa, 2007). Seria, então, o conceito mais amplo do que é um nome, um verbo ou um pronome, além das demais categorias de modo e de aspecto e ainda a caracterização dos processos de coordenação e subordinação. Trata-se, então, do estudo geral dos termos que representam conceitos da linguagem, de modo universal e característico em todas as línguas. Diferentemente da gramática descritiva, que se liga a um segundo nível da linguagem, o histórico.

Segundo Coseriu, todo falar se realiza em virtude de uma língua particular específica que, por sua vez, corresponde a uma comunidade linguística. Assim, o nível histórico da linguagem sempre diz respeito a uma determinada língua, “já que, ao falar, o homem o faz mediante uma língua determinada: falar português, falar espanhol, etc” (BECHARA, 2004, p. 32). Quando o falante faz julgamentos sobre o modo que se fala determinada língua - “fala-se bem o português, ou fala-se bem o inglês” - demonstra a capacidade de reconhecimento deste plano da linguagem.

Ao plano histórico da linguagem concernem o significado (no plano do conteúdo) e o saber idiomático (no plano do saber). No que diz respeito ao significado, podemos afirmar que em cada língua configuram-se termos designados de forma específica, de maneira que o mesmo objeto real ou o mesmo dado da realidade são sempre representados de forma diferente entre as diversas técnicas históricas do falar. Também em uma única língua encontraremos significados distintos para igual designação. Por exemplo, na frase “Eu estou falando agora”, proferida por três diferentes pessoas no decorrer de uma conversa. O significado do pronome pessoal “eu” permanece sempre o mesmo, mas o objeto designado, do mundo extralingüístico, será, em cada enunciação, uma pessoa específica, determinada de acordo com quem profere a frase.

Eugenio Coseriu (1992) explica que o saber idiomático “viene de la palabra idioma, que designa la lengua histórica particular”. Trata-se, portanto, do saber que diz respeito ao conhecimento das regras, formas e conteúdos de uma língua determinada. O saber idiomático é aquele que diz respeito ao conhecimento das normas de uma língua. Nesse saber, estão reunidos os tipos de normas que estruturam as diferentes línguas funcionais conhecidas pelo falante, constitui-se, então, desvio de saber idio-

mático tudo considerado fora das normas para qualquer que seja a língua funcional<sup>11</sup> utilizada num ato de fala. Para o nível histórico da linguagem está a gramática descritiva, que se encarrega de mostrar como se manifestam as formas fônicas e significativas numa determinada língua funcional.

Ainda de acordo com a tríplice distinção da linguagem, o plano individual corresponde aos atos de fala ou o discurso de um indivíduo. A atividade cultural do falar sempre se realiza por falantes individuais em situações particulares, por isso reconhecemos aquele que fala tanto sob o aspecto material (ao ouvirmos uma voz, somos capazes de identificar o enunciador, se este nos for conhecido) quanto sob o do conteúdo (somos capazes de identificar se o discurso condiz ou não com o estilo do enunciador). Para exemplificarmos o plano individual da linguagem podemos recorrer à prática da atualidade, comum nas redes sociais: muitas vezes percebermos que certos tipos de textos publicados nas redes sociais não correspondem ao estilo do autor que lhes são conferidos. São comuns textos poéticos, dos mais variados tipos de conteúdo, por exemplo, serem atribuídos sempre a Fernando Pessoa, como também textos de humor, a Millôr Fernandes ou a Luís Fernando Veríssimo, quando, na verdade, rápida busca biobibliográfica não comprova a autoria.

O saber expressivo, que acompanha o plano individual da linguagem, é aquele relativo ao nível do texto, próprio para determinada situação de enunciação. Dessa forma, a avaliação do plano individual da linguagem se faz a partir do entendimento de que um texto corresponde ou não às expectativas nutridas em relação a ele. Acompanham o saber expressivo os juízos de apropriado ou inapropriado, porque tal saber diz respeito ao modo de falar em determinada situação. Reflete o tratamento dado pelo falante a determinado tema, de acordo com o interlocutor que se lhe apresenta e as circunstâncias que envolvem todo ato de fala. Dele, depreendem-se três juízos diferentes: apropriado, adequado e conveniente. Assim, três fatores são determinantes para a construção do juízo, no que concerne à expressão de um indivíduo: os interlocutores, o tema e as

---

<sup>11</sup> A língua funcional, por sua vez, é aquela que efetivamente aparece nos discursos. Para Eugenio Coseriu (2004, p. 113), trata-se de “uma técnica linguística determinada (isto é: unitária e homogênea) dos três pontos de vista (...) – quer dizer, um só dialeto em um só nível e num só estilo de língua – ou em outros termos, uma língua sintópica, sinstrástica e sínfásica (...)”. A língua funcional é aquela que se apresenta efetivamente por um grupo de falantes; é, portanto, aquilo que se manifesta de maneira comum (unitária e homogênea) a um determinado grupo, por razões geográficas, sociais ou individuais. A língua funcional, em suma, é a que se concretiza em cada ato de fala.

circunstâncias em que são proferidos os atos de fala. Qualquer mudança desses elementos pode desvirtuar a maneira de se interpretar um único ato de fala. Por isso, podemos afirmar que o conteúdo do nível individual do discurso é o sentido de um texto que, por seu turno, corresponde às intenções, às atitudes e às suposições dos falantes.

Para o nível individual da linguagem está o que poderíamos chamar “gramática para análise do texto”, no qual se manifestam os empregos gramaticais escolhidos por cada autor/falante. Trata-se, assim, mais do que focalizar as relações transfrásticas dos períodos, com seus elementos anafóricos e coesivos, mas de compreender as várias possibilidades de se dizerem ou de se comporem enunciados mais amplos em dada língua e observar como certos usos são produtores de sentidos específicos. É exatamente o nível individual da linguagem que permitirá a concretização da análise gramatical e, por isso, a ele o professor de língua portuguesa deverá dedicar especial atenção em suas aulas.

### 3. Descrição da atividade

A atividade aplicada do livro *O Ensino da Gramática: Caminhos e Descaminhos* (2007) é baseada na crônica *Amor de Passarinho*, de Fernando Sabino (Anexo 1). As questões elaboradas são fundamentadas nas orientações do autor, especificadas na parte prática do livro, em que há observações pormenorizadas sobre a crônica para exemplificar a análise gramatical aplicada ao texto. Os comentários e análises feitos por Uchôa (2007) foram adaptados para a sequência de questões (Anexo 2) desenvolvidas com duas turmas da 2ª fase do ensino médio<sup>12</sup> do curso noturno do Colégio Santo Inácio/RJ.

#### 3.1. Leitura e vocabulário

Antes da execução propriamente da atividade, fizemos um longo

---

<sup>12</sup> A partir da resolução CNE CEB 2010 infere-se que a carga-horária dos cursos para jovens e adultos, correspondentes ao nível básico, seja distribuída de acordo com as características do contexto escolar e das necessidades dos seus alunos, desde que se cumpra o total de horas estabelecido pelo documento. Por isso, a partir de 2011, o Curso Noturno do Colégio Santo Inácio optou por dividir as 1200 horas obrigatórias em 4 fases, sendo de seis meses cada uma, que perfazem o Ensino Médio completo. Assim, em um ano, o aluno cursa a 1ª e a 2ª fases e em outro as 3ª e 4ª fases. Tal escolha foi baseada na percepção de que a proposta de séries anuais em vez de semestrais contribuiu para a evasão escolar.

percurso de exploração da leitura. Os parágrafos do texto foram divididos entre os alunos, cada um treinava a leitura dele em casa, conforme orientações dadas em sala de aula sobre as características da leitura em voz alta. Na semana seguinte, liamos o texto numa dinâmica de apresentação coletiva. Cada parágrafo era pronunciado mais de uma vez, já que, pelo quantitativo de alunos das turmas, os parágrafos se repetiram. Assim, com dois ou três alunos lendo em sequência o mesmo parágrafo, podíamos discutir como a leitura auxilia (ou impede) a busca pelos sentidos do texto.

O momento deveu-se à comprovação, com base em vivências em turmas de jovens e adultos, de que o elemento agravante inicial para a compreensão dos textos escritos é a dificuldade na prática da leitura. Nesta primeira etapa, o termo foi compreendido no sentido exclusivo de atividade de pronunciar oralmente as palavras escritas de modo claro e seguro, buscando fluência e melodia. O objetivo era, basicamente, chamar a atenção dos alunos sobre a importância da dinâmica envolvida na atividade, uma vez que na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo em casos de alunos alfabetizados adultos, observa-se acentuada dificuldade para o reconhecimento das propriedades da voz, da melodia e da entonação, da observação da pontuação como fatores decisivos para a leitura, que tanto despertem o prazer quanto proporcionem inferências sobre as ideias do texto.

A complexidade existente no ato de dar vida às palavras embaladas no papel, materializando-as sonoramente, conferindo-lhes ritmo adequado e empregando, quando necessário, recursos enfáticos, leva parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos à exaustão e, consequentemente, ao medo da leitura. Muitos sentem-se incapazes de compreender o que leem, já que o ato em si mesmo é extenuante para eles, devido à falta de hábito com a atividade. Sentem-se ansiosos com a leitura em voz alta, diante de um público; cansados e sonolentos, com a leitura silenciosa. Por isso, o tamanho do texto é aspecto relevante a se observar no preparo das atividades para turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O exercício em questão apresentou um texto longo, segundo a percepção dos alunos. A ausência do hábito da leitura como atividade rotineira, tal como o contato diário com jornais impressos ou livros de maiores extensões, faz com que a maioria do alunado considere uma crônica uma espécie de texto “enorme”. Diante da percepção, é importante que o professor esteja atento à inserção gradativa de textos maiores para análise e trabalho, acima de tudo, com modelo de leitura oral para os alunos. É

preciso ler para eles e com eles para, em seguida, solicitar-lhes a leitura individual em voz alta.

O gênero textual também é fator decisivo para o trabalho da leitura na Educação de Jovens e Adultos. Mesmo considerando as crônicas “textos grandes”, a narrativa, unida à língua literária, provoca prazer e aguça curiosidade. Depois da dinâmica de leitura, as turmas mostraram-se familiarizadas com o enredo e conseguiram falar sobre ele, sem esquecer detalhes, durante todo período de aplicação da atividade, diferente do que em geral ocorre nas experiências com textos predominantemente informativos. Tempos depois, já em séries mais avançadas, os alunos ainda são capazes de recordar as histórias lidas com detalhes e associá-las ao assunto de cunho metalingüístico discutido a partir do texto.

Associada ao trabalho da leitura, esteve a preocupação com o vocabulário empregado na crônica, pois se tratava de um texto que, embora não tão distante cronologicamente, no que diz respeito à sua primeira publicação (1990), compunha-se com palavras desconhecidas àquelas usualmente empregadas pelos alunos. A busca vocabular em dicionários *online* relacionou-se também à apresentação de imagens descritas pelo autor, como, por exemplo, espécie de flor e pássaro mencionados no texto.

Houve o cuidado de apresentar as imagens do pássaro e da flor apenas depois das várias sessões de leituras e de completo exercício de imaginação, baseado no conhecimento de mundo que cada aluno trazia consigo. Igualmente, a fotografia do autor e dos outros escritores mencionados na crônica foram mostradas em sala.

No caso da crônica *Amor de Passarinho*, as figuras descritas são reais, fazem parte da existência. Alguns alunos conheciam a espécie da flor apresentada, assim como a do pássaro; outros, não. Por isso, não julgamos prejudicial para o processo criativo dos alunos a exibição das imagens. O trabalho com filmes que reproduzem clássicos literários ou com histórias em quadrinho que recontam enredos desses clássicos suprimem sobremaneira o trabalho criativo da arte. O aluno jamais será capaz de imaginar por si próprio personagens, cenas, locais se, em vez da leitura do texto escrito, o professor preferir a exibição do filme com “a mesma história”. A imagem, nesse caso, fatalmente inibirá o processo criativo da descrição literária, assim como a simplificação do texto na linguagem típica das histórias em quadrinho inibirá o fruir estético despertado pelo jogo de sentidos da língua literária. A título de ilustração, cite-mos apenas o exemplo de que os alunos dificilmente conseguem criar sua

“Gabriela”, a partir das descrições de Jorge Amado; o que lhes vem sempre à cabeça é a imagem das atrizes Sônia Braga, para os mais velhos, e Juliana Paes, no caso dos mais novos, porque o romance chegou primeiro a eles pelas cenas das novelas exibidas pela Rede Globo.

Terminado o trabalho com a leitura das palavras e das imagens passamos às discussões sobre a o enredo da crônica e as opiniões formadas sobre a história. Os alunos eram levados a refletir e a compartilhar as associações que fizeram durante a atividade, a emitir a própria opinião sobre e a compartilhar os sentimentos que o texto despertara. Em seguida, passamos às atividades metalinguísticas descritas a seguir.

### **3.2. Enunciados das questões**

Um dos desdobramentos das dificuldades apresentadas com leitura está nos enunciados das questões, que chamaremos também “comandos”. A complexidade dos exercícios centrou-se em dois eixos principais: o vocabulário empregado em alguns desses comandos e a quebra do estilo de análise textual ao qual os alunos estão habituados. Em muitos momentos, os alunos não compreendiam o que se perguntava, pois não reconheciam expressões como “prevalece” (questão 1), “jogo de sentido” (questão 5), “efeito de oposição” (questão 12), “neologismo” (questão 9) ou “desfecho” (questão 13).

A reflexão sobre os modos de ampliação do vocabulário do aluno, sem, ao mesmo tempo, confundi-lo, a partir de comandos que induzam ao erro ou prejudiquem a compreensão da questão, é primordial para turmas da Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que, para reapresentação da atividade em aulas futuras, serão necessárias reformulações de cunho vocabular, sempre com vistas a limitar as possibilidades de sentido despertada pelos contornos da linguagem. O enunciado será essencial para que o aluno alcance o conhecimento pré-estabelecido no momento da formulação da questão. Do mesmo modo, a simples estruturação visual do exercício pode confundir ou esclarecer, ajudar ou atrapalhar.

O professor atentará para o que deseja alcançar junto ao seu aluno, construindo exercícios que validem claramente os objetivos idealizados. Há de se considerar que os degraus, ou desdobramentos para efetivação de novas aprendizagens, são muitos. A decodificação do texto, a compreensão do vocabulário, de expressões, a apreensão de sentidos e os recursos linguísticos utilizados pelo autor para alcançá-los, as perguntas sobre



tais mecanismos do texto e a resposta (escrita) a ser construída são as ações que o aluno deverá executar em um exercício de língua materna. Tal percurso, em turmas de crianças e adolescentes acontece tão rapidamente que mal podemos perceber tantos desdobramentos de raciocínio exigidos do estudante. Nas aulas de Educação de Jovens e Adultos, porém, o movimento transparece aos olhos do professor em cada etapa e nas dificuldades encontradas. O aluno percorre longo caminho até que consiga perceber de que modo os elementos gramaticais auxiliam na estruturação dos sentidos do texto.

O outro eixo de dificuldade observado, o mecanismo ao qual os alunos estão habituados diante de textos escritos, sinaliza séria necessidade de mudança na prática da Educação de Jovens e Adultos. Como os alunos têm pouco contato com textos escritos fora da escola, diante de atividades com textos mais longos, despertam memórias da escola antiga, frequentada na infância ou na adolescência, e repetem a atitude de olhar para o texto sem nenhum diálogo ou possível inferência para vida pessoal. É difícil para eles sair do enredo, extrapolar o texto, recordar outras histórias e associá-las a outras vivências.

A primeira atitude dos alunos diante do texto escrito é baseada na antiga postura de tentar descobrir “o que o autor quis dizer”. As reflexões chegam “impostas”, o texto é algo dado, pronto, acabado. E, aos alunos, resta a passividade ou, no máximo, descobrir como alcançar as ideias do outro ou ainda de simplesmente se entender incapaz de compreendê-las. Assim, podemos pressupor o quão desafiador é alcançar o trabalho de análise gramatical associado à construção de sentidos. Já que o texto, na maioria das vezes, chega para eles apenas como pretexto para a explicação do conteúdo. Reflexões, inferências, estruturação e composição é um caminho novo para os alunos, difícil de ser trilhado sozinho.

### **3.3. Nomenclatura gramatical**

Embora a grande maioria dos atuais professores de língua portuguesa tenha entrado em contato, em algum momento de sua carreira, com a ideia de que o ensino de língua deve pautar-se em textos, na realidade, a prática do exercício da metalinguagem, a partir da repetição de modelos prescritivos isolados em frases soltas, ainda predomina se comparada com a prática da análise textual. A escola promove uma inversão no tocante ao ensino da gramática normativa porque trata em primeira mão da descrição, quer dizer, da síntese de regras que regem parte da língua fun-

cional de maior prestígio, quando o caminho primeiro deveria ser a análise das ocorrências gramaticais em textos para fins de comparação entre aquilo que o aluno já sabe e o que deseja adquirir.

Até o momento do contato com a obra *O ensino da gramática: caminho e descaminhos* (2007) o estilo de atividade desenvolvida por nós no contexto da Educação de Jovens e Adultos ainda era exclusivamente prescritivo. A consequência era única: semestre após semestre os alunos apresentavam acentuada dificuldade para recordar os usos linguísticos já lhes apresentados, dificilmente praticados em seus textos orais ou escritos.

Os professores da equipe de língua portuguesa do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio tratavam de repetir desde a primeira fase do Ensino Fundamental II até a última fase do Ensino Médio, diferenças, por exemplo, entre “a gente” e “agente” e as implicações, para a concordância verbal, que a primeira expressão traria às frases. Mesmo assim, muitos alunos concluíram o ensino básico sem transitar bem entre a variante popular - a que eles já dominavam quando entraram para escola - e a variante culta - a que almejavam aprender com a retomada dos estudos. Outras consequências pedagógicas em decorrência da situação de não aprendizagem, como a dificuldade com as avaliações e a repetição contínua, levam muitos à evasão.

As elucidações de Uchôa, não apenas no livro em questão, mas em todas pesquisas sobre ensino de língua com que tivemos contato, esclareceu-nos o modo de praticar a análise gramatical em vez da simples prescrição. Mudar, entretanto, a realidade há muito convencionada não é fácil. A primeira dúvida diante da aplicação da atividade foi se o melhor era familiarizarmos os alunos às nomenclaturas gramaticais com as quais trabalharíamos - os principais morfemas da língua portuguesa - ou se a apresentação deveria ocorrer a partir do próprio texto. Ficamos com a segunda opção.

Todos os termos da gramática normativa utilizados (radical, desinências nominal e verbal, prefixo, sufixo e vogal temática) apresentaram-se com palavras destacadas no próprio texto e novos exemplos surgidos em decorrência das discussões em sala, trazidos/criados pelos próprios alunos e pelos estagiários que nos acompanhavam. A respeito do uso das nomenclaturas gramaticais, relembremos o que preconiza Uchôa (2007, p.95): “no que concerne à nomenclatura, insistimos em que ela vá sendo apresentada gradativamente”. O autor também se vale de orienta-

ções de Othon Moacir Garcia, em *Comunicação em prosa moderna* (1967), para corroborar a ideia de que a nomenclatura não deve ultrapassar a função de instrumento, meio eficaz de aprendizagem para se tornar o próprio fim deste processo, “já que ninguém estuda língua para só saber nome, quase sempre rebarbativo, de todos os componentes da frase” (1967, p. 5).

A questão do uso da nomenclatura gramatical toma matizes ainda mais específicos na Educação de Jovens e Adultos. Tratamos de alunos trabalhadores que, via de regra, chegam cansados à escola, depois de extenuante dia de trabalho. A memória não é característica auxiliar de forte expressão na aprendizagem, como em jovens e crianças. Os termos gramaticais, inicialmente, parecem mais atrapalhar, amedrontar e afastar o aluno dos novos conhecimentos do que facilitar a aprendizagem. Os termos são difíceis de pronunciar, alheios à realidade deles e, a maioria das vezes, funcionam como um entrave para que os alunos reconheçam o seu próprio saber linguístico. Por vezes, impedem que, a partir da própria intuição de falante, observem-se associações bem evidentes, como o reconhecimento do mesmo radical em palavras cognatas ou sentidos múltiplos para sufixos como *inho* e *-ão*.

A título de exemplificação, citemos momento em que, apresentadas as palavras cognatas *pássaro*, *passarinho*, *passarinlice*, *passarinhando* às turmas, todos eram capazes de identificar o segmento estrutural idêntico na sequência de palavras; eram, entretanto, incapazes de responder à pergunta, feita logo em seguida, “qual o *radical* da sequência de vocábulos?”. O que lhes era óbvio como mera percepção intuitiva de falante, tomava outra configuração quando utilizada a metalinguagem concomitante à tomada de consciência daquilo que o próprio saber linguístico apontava.

A experiência confirma as orientações de Uchôa quanto à nomenclatura gramatical: quando apresentada paulatinamente funciona como instrumento de construção de novo conhecimento, mas, quando apresentada de forma massificadora, em forma de grandes listagens, serve apenas como atividade de memorização, sem função na emancipação linguística dos alunos.

Em uma de suas muitas entrevistas sobre Educação, Rubem Alves mencionou que, ao ver o esforço da filha para memorizar fórmulas da Física e aplicá-las em suas atividades escolares, ele a tranquilizou diante da sensação de cansaço e frustração, dizendo que o cérebro se encarregaria

de apagar aquelas frivolidades já no próximo ano e trataria logo de abrir “espaço” para o que se lhe apresentasse funcional.

Os alunos ainda se mostram preocupados em memorizar as nomenclaturas, pois as enxergam como marco de conquista da aprendizagem. Agem assim, ingenuamente, sem perceber que a mera lembrança de nomes técnicos não é o suficiente para mudar a prática linguística. Tal crença se estabeleceu no cotidiano escolar brasileiro, porque todas as disciplinas reforçam a valorização do trabalho com nomenclaturas e definições em vez do conhecimento e da autonomia. É preciso que os termos gramaticais sejam apresentados paulatinamente e com vistas a funcionar como facilitadores da aprendizagem e não apenas como um fim em si mesmo.

#### **3.4. Saber elocucional, saber idiomático e saber expressivo**

Eugenio Coseriu estabeleceu a divisão entre planos e níveis da linguagem, correspondentes aos saberes elocucional, idiomático e expressivo. Ao nível da linguagem, enquanto conhecimento universal, corresponde o saber elocucional; ao nível da língua, enquanto técnica histórica, corresponde o saber idiomático; ao nível do texto, enquanto construção individual, corresponde o saber expressivo. Tratamos de tais conceituações de modo pormenorizado e exemplificado na parte teórica do trabalho e também dela nos valeremos em grande parte das análises de atividades. A trilogia coseriana é de grande importância para o trabalho com a língua materna, sobretudo, quando a correlacionamos à ideia de valorização das vivências do aluno.

Já salientadas as dificuldades com os enunciados das questões - que mereceram, inclusive, atenção à parte em nossa análise -, de modo geral, as respostas da atividade *Amor de Passarinho* apontam reiterada dificuldade com o *saber idiomático*. Em muitas respostas, percebemos a complexidade que se impõe para a estruturação do texto escrito formalmente. É constante a marca da oralidade, revelando o nível de dificuldade que o alunado da Educação de Jovens e Adultos tem para estruturação de ideias simples na língua escrita. Tal dificuldade é advinda, especialmente, da falta de contato dos alunos com textos escritos modelares.

Em respostas como: “O desfecho do texto é *que* o narrador tinha perdido o seu amigo *que* tinha um passarinho *que* tinha um afeto grande” e “O narrador diante de sua apreensão porque da última vez que *ele* viu o

passarinho *ele* estava todo molhado por isso *ele* pensou que *ele* tivesse morrido de pneumonia ou o gato tivesse comido *ele*” notam-se as marcas da oralidade na escrita. Os trechos anteriores chegam a lembrar um trabalho de transcrição da fala espontânea. Apontam a dificuldade dos alunos em utilizar elementos conectivos variados, para além do pronome relativo *que* e do pronome pessoal do caso reto *ele*. No segundo exemplo, a repetição do pronome, inclusive, dificulta o processo de referenciação, impedindo que o leitor compreenda a quem afinal deseja-se referir: narrador, passarinho ou gato.

Na comunicação falada, devido a fatores tais como a cena enunciativa e a proximidade física entre emissor e receptor, qualquer possível falha é preenchida por retomadas imediatas, o que no texto escrito não ocorre. Sem conhecer outros mecanismos usados para recuperar elementos linguístico-textuais, os alunos lançam mão de recursos que funcionam para a fala, mas prejudicam sobremaneira a comunicação no texto escrito.

Ainda nos exemplos a seguir observam-se entraves relacionados à marca da oralidade na produção escrita: “De acordo com o *desfeixo* do texto” “Porque com tanta perda em um único dia seu amigo jardineiro, preferiu não expor *mas* o autor com *mas* notícias ruins.” Em *desfeixo* observamos o fenômeno fonológico da ditongação espelhado na escrita; enquanto no uso de *mas* por *mais* observamos a identificação quanto à pronúncia, na variante carioca, reproduzida na escrita.

É comum o aluno que, já ciente - pelo menos no âmbito teórico - da diferença de emprego entre *mas* e *mais*, substitua um pelo outro não porque tenha percebido as diferenças de significação mas por ter registrado como errado o uso que ele conhecia. Assim, passa a substituir todos os *mais* (uso conhecido) por *mas* (uso novo), sem atentar para os diferentes papéis que os dois vocábulos desempenham. Trata-se da hipercorreção, compreendida no sentido de um “fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão”<sup>13</sup>.

O aluno compreende que há um erro quanto ao uso feito do advérbio (*mais*). Na tentativa de acertar e se expressar corretamente, passa a substituir todos os advérbios pela conjunção adversativa (*mas*) sem ainda, na verdade, fazer distinção de função das duas classes. O fato mostra aos

---

<sup>13</sup> Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 28.

professores de língua materna que o uso correto do ponto de vista da gramática normativa ainda não foi apreendido e que ainda falta contato com a língua escrita para perceber a distinção de significados não apreendida com a pronúncia dos termos.

A seguir, a hipercorreção se exemplifica a partir da repetição do pronome apassivador: “na minha *opnião* o último parágrafo do texto demonstra que o personagem *se encontra-se* muito abalado por ter perdido sua amiguinha que *morrerá* afogada no pires cheio de água adoçada.” Sem reconhecer a função do pronome e suas regras de aplicação em língua portuguesa, o aluno duplica-o como pressuposto de garantia de correção. Quando interpelado por que repetiu o termo, a resposta é que assim o fez “tentando de acertar, escrever corretamente”. Os alunos veem o uso do *se* em textos escritos, mas faltam-lhes o conhecimento das regras de uso do pronome apassivador em português.

O modo de grafar os vocábulos *opinião* e *morrera* também atesta o fato de que erros de ortografia estão correlacionados à memória visual. A forma mais visualizada pelos alunos (futuro do presente) dá lugar à forma menos conhecida (pretérito-mais-que-perfeito). Igualmente, a correlação com a palavra *opção*, por semelhança entre significantes, faz com que os alunos, por associação meramente visual, escrevam *opnião*.

Apesar das dificuldades com o saber idiomático aparecerem de forma mais significativa nas respostas, não podemos desassociá-las dos saberes elocucional e expressivo nos casos supracitados. Os erros no âmbito idiomático estão imbricados ao domínio da própria linguagem e à maneira de se manifestar em situações de formalidade.

Em passagens como “Gostei porque *mesmo com a morte do animal* o autor fez *um final feliz*”, manifesta-se bem a estranheza tipicamente causada por falhas no *saber elocucional*. O aluno que considerou o final da crônica *Amor de Passarinho* “feliz”, ao mesmo tempo que foi incongruente, já que pelo nosso conhecimento de mundo o anúncio de duas mortes de entes queridos não traria felicidade a ninguém, também foi incoerente, pois não soube expressar claramente a sua opinião sobre o que lhe tocou no final da crônica. Apenas repetiu um modelo cristalizado de julgamento, particular aos finais das narrativas infantis, em que se associa o final feliz àquilo de que gostamos.

Observamos também dificuldades no *saber expressivo*, quando os alunos, repetidamente, usam ponto de exclamação em respostas informativas (“Sim! Não!”) ou ainda quando lançam mão de abreviaturas (“pra,

vc, p'”) ou de gírias (“o jardineiro tipo ficou com pena do narrador”) para construir textos escolares, situação comunicativa que passa despercebida a necessidade de maior grau formalidade.

#### 4. *Considerações finais*

No universo da Educação de Jovens e Adultos, a valorização do conhecimento prévio do aluno é decisiva, uma vez que lidamos com séries multifatoriais de dificuldades determinantes para evasão. O tempo reduzido, a distância da escola e seu escopo de construção do conhecimento formal, o cansaço e, principalmente, a descrença em si próprio e em seu potencial de aprendizagem fazem com que os alunos jovens e adultos representem um público de grande exigência quanto à seleção de conteúdos e à prática pedagógica. Observar as diferenças entre o saber linguístico e o saber metalinguístico e os níveis de dificuldade manifestados na língua empregada pelos alunos, auxilia o professor quanto às estratégias para desenvolvimento de atividades que propiciem a emancipação linguística deles. Espera-se, então, que o trabalho apresentado tenha contribuído para o despertar de novas possibilidades do ensino de língua materna que, de fato, propiciem aprendizado significativo para os alunos. Afinal, tratar da emancipação linguística na Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, buscar a emancipação social do público.

#### 5. *Anexos*

##### 5.1. Anexo 1

###### **Amor de Passarinho**

Desde que mandei colocar na minha janela uns vasos de gerânio, eles começaram a aparecer. Dependurei ali um bebedouro, desses para beija-flor, mas são de outra espécie os que aparecem todas as manhãs e se fartam de água açucarada, na maior algazarra. Pude observar então que um deles só vem quando os demais já se foram.

Vem todas as manhãs. Sei que é ele e não outro por um pormenor que o distingue dos demais: só tem uma perna. Não é todo dia que costuma aparecer mais de um passarinho com uma perna só.

Este é de uma família designada pelo vulgo, por um nome chulo que não lhe faz justiça: caga-sebinho. Segundo o dicionário, trata-se de uma “ave passeriforme de coloração verde-azeitonada em cima e amarela embaixo”. Na realidade, é uma graça, o meu passarinho perneteta.

Ao pousar, equilibra-se sem dificuldade na única perna, batendo asas e deixando à mostra, em lugar da outra, apenas um cotozinho. É de se ver as suas passarinhices no peitoril da janela, ou a saltitar de galho em galho, entre os gerânios, como se estivesse fazendo bonito para mim. Às vezes se atreve a passar voando pelo meu nariz e vai-se embora pela outra janela.

Outro dia mencionei numa conversa com Otto Lara Resende, pelo telefone, justamente no instante do seu show matinal. Apesar de ter alma de passarinho, o Otto não acreditou em sua existência, preferindo concluir que eu já estivesse bebendo àquela hora da manhã. E passou a formular sugestões chocantes, com a de fazermos para ele uma muletinha de pau de fósforo.

Enquanto escrevo, ele acaba de chegar. Paro um pouco e fico a olhá-lo. Acostumado a ser observado por mim, já está perdendo a cerimônia. Finge que não me vê, beberica um pouco a sua aguinha, dá um pulo para lá, outro para cá, esvoaça sobre um gerânio, volta ao bebedouro apoiando-se num galho.

Mas agora acaba de chegar outro que, prevalecendo-se da superioridade que lhe conferem as duas pernas, em vez de confraternizar, expulsa o pernetinha a bicadas, e passa a beber da sua água. A um canto da janela, meio jururu, ele fica aguardando os acontecimentos, enquanto eu enxoto o seu atrevido semelhante. Quer dizer que até entre eles predomina a lei do mais forte! De novo senhor absoluto da janela, meu amiguinho volta a bebericar e depois vai embora, não sem me fazer uma reverência de agradecimento.

Não tenho a pretensão de entender de passarinhos – assunto de competência de Rubem Braga, o sabiá da crônica. Não me arrisco a dedicar uma nem mesmo a este que me aparece a cada manhã, com seu casaquinho verde e colete amarelo, passarinhando no parapeito. Às vezes tenho a impressão de que tudo que ele faz é para atrair minha atenção e me distrair do trabalho, a dizer que deixe de me afligir com palavras e de me sentir incompleto como se me faltasse uma perna: passe a viver como ele, é tão fácil, basta sacudir as asas e sair voando pela janela. Chamei-o de amiguinho, e entendo agora por que Jayme Ovalle, que chegou a ficar noivo de uma pomba, dizia que Deus era Poeta, sendo o passarinho o mais perfeito soneto de Sua criação. Com sua única perninha, este é o meu pequenino e sofrido companheiro, a me ensinar que a vida é boa e vale a pena, é possível ser feliz.

Desde então muita coisa aconteceu. Para começar, a comprovação de que não era amiguinho e sim amiguinha – segundo me informou o jardineiro: responsável pelos gerânios e pelo bebedouro, seu Lorival entende de muitas coisas, e também do sexo dos passarinhos. A prova de que era fêmea estava no companheiro que arranhou e com quem logo começou a aparecer. Este, um pouco maior e mais empombadinho, tomava conta dela, afastando os concorrentes. E os dois ficavam de brincadeira um com o outro, de cá pra lá, ou mesmo de namoro, esfregando as cabecinhas. Às vezes ela se afastava desses afagos, voava em minha direção e se detinha no ar a um metro de minha cabeça, agitando as asas, para em seguida partir feito uma seta janela afora. Não sei o que procurava exprimir com o ritual dessa proeza de colibri. Alguma mensagem de amor em código de passarinho? Talvez não mais que um recado poético, vou ali e volto já.

E assim a Pernetinha, como se tornou conhecida entre os meus amigos –



alguns chegaram a conhecê-la pessoalmente –, não passou mais um só dia sem aparecer. Mesmo durante minhas viagens continuou vindo, segundo seu Lourival, que se encarregara de manter cheio o bebedouro na minha ausência.

Só de uns dias para cá deixou de vir. Fiquei apreensivo, pois a última vez que veio foi num dia de chuva, estava toda molhada, as peninhas do peito arpepiadas. Talvez tivesse adoecido. Não sei se passarinho pega gripe ou pneumonia. Segundo me esclareceu Rubem Braga, o sádico, costuma morrer de gato. Ainda mais sendo pernetta.

Hoje pela manhã conversei com o jardineiro sobre a minha apreensão: vários dias sem aparecer! Ele tirou o boné, coçou a cabeça, e acabou contando o que vinha escondendo de mim, uma pequena tragédia.

Debaixo do bebedouro fica um prato fundo, de plástico, para aparar a água que os passarinhos deixam respingar – mesmo os bem-educados como a Pernetinha. Numa dessas manhãs, ele a encontrou caída no fundo do prato, as penas presas num resto pegajoso de água com açúcar. Provavelmente perdeu o equilíbrio, tombou ali dentro e não conseguiu mais se desprender com a única perminha.

Compungido, seu Lourival preferiu não me contar nada porque me viu triste com a morte do poeta, também meu amigo. Naquele mesmo dia.

(Fernando Sabino)

## 5.2. Anexo 2

### Exercícios Aplicados

Questão 1 – Há um sufixo que se repete com mais frequência no texto: inho. Pensando nos diferentes sentidos que este sufixo pode produzir, diga qual deles prevalece.

Questão 2 – Levando em conta o enredo da história e a relação que se estabelece entre o narrador e o animal, podemos deduzir por que o sufixo -inho aparece com tanta frequência? Explique sua resposta.

Questão 3 – Observe o trecho reescrito a seguir, e responda:

“Finge que não me vê, beberica um pouco sua aguinha”.

Qual é sentido do sufixo -inha em AGUINHA?

Questão 4 – Qual outra palavra combina com “aguinha”, também com o mesmo sentido, porém sem o sufixo -inho/a?

Questão 5 – Explique esse jogo de sentido entre as duas palavras.

Questão 6 – Observe:

O sufixo -ice pode significar:

- Qualidade ou estado de algo

- O modo de agir como
- Propriedades negativas do tipo moral ou mental

No texto aparece uma palavra inventada pelo autor, “passarinhice”. Marque acima qual o significado de –ice que melhor se aplica à palavra inventada.

Questão 7 – Escreva outra palavra, usada em nosso dia a dia, com o sufixo –ice significando o mesmo que na palavra “passarinhice”.

Questão 8 – Invente outra palavra, pensando em outro animal, com o sufixo –ice significando o mesmo que na palavra “passarinhice”.

Questão 9 – A palavra “passarinhice” não existe no dicionário. É, portanto, uma invenção do autor da crônica, que traz mais criatividade ao texto. As palavras “inventadas”, damos o nome de NEOLOGISMO. Qual outra palavra, também relacionada a “passarinho” e inventada pelo autor, aparece no 5º parágrafo?

Questão 10 – Observe a sequência de palavras abaixo:

Saltitando, Deixando, Voando, Apoiando, Bebendo, Preferindo

Confrontando a palavra inventada pelo autor da questão de número 9 e as que aparecem na sequência acima, qual o significado do neologismo encontrado no 5º parágrafo?

Questão 11 – No 7º parágrafo do texto, aparece o nome “Pernetinha” escrito com letra maiúscula, o que no decorrer do texto não acontece. Por que a palavra passou a ser escrita com maiúscula?

Questão 12 – No 8º parágrafo aparece o jogo entre as expressões “morrer de pneumonia” e “morrer de gato”. Que efeito essa oposição entre nome de doença e nome de animal, nas duas expressões, traz ao leitor?

Questão 13 – Qual sua opinião sobre o final da crônica? Diga que tipo de reflexão o desfecho do texto lhe trouxe.

Questão 14 – Observe que o último parágrafo do texto é formado apenas por uma linha. Em sua opinião, por que o cronista escolheu concluir o texto apenas com uma frase?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Entre o ser, o dever ser e o poder ser na linguagem: tarefas e dilemas do professor de português*. Palestra. XII FELIN – Língua Portuguesa: tradições e modernidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed., rev. e ampl. 14ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2014.

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. Teorias linguísticas aplicadas ao ensino do português. *Cadernos da Academia Brasileira de Filologia*, nº 01, 2002. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/10.htm>>

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem, natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*, tomo I. 4ª tiragem. Coimbra: Atlântida, 1979.

CEZAR, Marina; BITTENCOURT, Terezinha; BARROS, Luiz Martins M. de (Orgs.). *Entre as fronteiras da linguagem*. Textos em homenagem ao professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: Lidador, 2006.

COSERIU, Eugenio. *A língua literária*. Mimeografado, [s/d.].

\_\_\_\_\_. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

\_\_\_\_\_. *Gramática, semântica, universales: estudios de linguística funcional*. Madrid: Gredos, 1978.

\_\_\_\_\_. *Competência linguística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

\_\_\_\_\_. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, n. 5, Rio de Janeiro, 1993, p. 29-47. Disponível em:

<<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/edpdf/05.pdf>>.

FONSECA, Irene Fernanda. Ensino da língua materna: do objeto aos objetivos. In: \_\_\_\_\_. *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 2004, p. 117-131.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A Educação de Jovens e Adultos (EJA): reflexões sobre uma proposta de ensino da língua portuguesa. In:

Org. VALENTE, André Crim; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola: repensando a língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SABINO, Fernando. Amor de passarinho. In: \_\_\_\_\_. *A volta por cima*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 16-19.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Série língua e ensino: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

**A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE  
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA  
E AS CONTRIBUIÇÕES DE MARCUSCHI**

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco* (UENF)

[dhienesch@hotmail.com](mailto:dhienesch@hotmail.com)

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto* (UENF)

[cilabarroso@yahoo.com.br](mailto:cilabarroso@yahoo.com.br)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

**RESUMO**

O presente artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre a relevância da oralidade no tratamento da língua nas aulas de língua materna com base nas contribuições de Luiz Antônio Marcuschi, além de outros grandes estudiosos. Primeiramente, apresenta-se uma discussão sobre as relações entre a fala e a escrita, bem como algumas especificidades do texto falado e do texto escrito. Posteriormente, são tratadas questões referentes ao ensino da oralidade e ao processo de retextualização como prática pedagógica. Acredita-se que na prática educativa no ensino de língua materna, o professor deve necessariamente buscar o desenvolvimento integral da competência comunicativa no aluno. Desse modo, é o próprio aluno o objeto, no qual, os efeitos e fins são esperados.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Ensino de língua materna.

**1. Introdução**

Existem diversas pesquisas sendo realizadas sobre a língua falada, quer nas ciências humanas, quer nas sociais. Entretanto, ainda que haja inúmeros estudos nessa temática, percebemos que na escola, esse assunto está incipiente, até mesmo porque era de se esperar que os aspectos da fala e da escrita também já tivessem sendo trabalhados em sala de aula.

Nessa perspectiva, este artigo é de suma importância para a reflexão do trabalho com a língua em sala de aula, pois se apresenta alguns aspectos sobre a importância da oralidade no ensino de língua materna e as algumas das incontáveis contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para esse tema.

Cabe à escola estar com os olhos voltados para formação de indivíduos autônomos e competentes linguisticamente e que tenham domínio das modalidades da língua. Essa formação é fundamental para o desen-

volvimento do aluno, bem como, a ampliação das possibilidades de inserção e participação ativa nas diferentes práticas sociais.

A tendência da criança que se encontra nos passos iniciais do processo de aprendizado do sistema alfabético é apoiar-se na oralidade. Isso acontece porque, embora a escrita tenha a sua autonomia, ela tem como ponto de referência a língua falada. Entretanto, a partir do seu amadurecimento durante o processo de ensino-aprendizagem espera-se que ela adquira a capacidade de não estabelecer uma correlação absoluta entre fonação e escrita, até mesmo por causa das peculiaridades do sistema alfabético que corroboram a autonomia da língua escrita.

Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 26) postula que a língua em uso e como atividade humana é: a) universal, porque todos os povos têm uma língua e com ela referem, significam, agem, contextualizam, expressam suas ideias, etc.; b) histórica, do ponto de vista das línguas individuais, cada uma é histórica e possui uma origem no tempo. Assim foi com o grego, o latim, o português, o alemão, o russo, etc. Também, do ponto de vista dos usos das línguas ocorre uma tradição de formas textuais surgidas ao longo das práticas comunicativas; c) situada, pois todo texto é produzido por alguém situado em algum contexto, e toda produção discursiva é localizada, ou seja, possui características e particularidades de quem o produziu e do meio em que se produziu. Isso permite que ocorra a variação.

Portanto, parte-se da concepção de que as línguas não são uniformes, mas variáveis, dinâmicas e múltiplas. Além disso, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, são condições de possibilidade de plena e efetiva participação social.

## **2. O texto falado e o escrito**

Ao se falar em relações entre fala e escrita, é predominante o estabelecimento de noções rígidas e restritivas que separam essas modalidades. Desse modo, essas noções consideram as duas modalidades como formas distintas e isoladas através de dicotomias. Para Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 127), essas dicotomias são “fruto de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), e não de características dos textos produzidos”. Essa ideia é restritiva, na medida em que, suas regras são ex-

tremamente rígidas, como por exemplo, a ideia de que a fala possui uma complexidade menor do que escrita. Desse modo, essas dicotomias caracterizam a separação entre forma e conteúdo, entre língua e uso, além de conceber a língua somente como um sistema de regras. Assim, estabelecem a distinção entre fala e escrita em contraposições simplistas.

Infelizmente, é muito comum a ideia de superioridade da escrita em detrimento da fala. Essa hipervalorização da escrita, principalmente da escrita alfabética, traz à tona uma ideia de superioridade das culturas com escrita ou de grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desenvolvida de forma desigual. (MARCUSCHI, 1997)

Para Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (2007, p. 25), fala e escrita não são categorias dicotômicas, mas diferentes para tornar sua observação mais adequada. Assim, as relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, uma vez que refletem o dinamismo da língua em funcionamento. Nesse sentido, a fala e a escrita se dão num “contínuo tipológico” de gêneros textuais, determinado pela correlação entre as modalidades. Assim, ambas possuem especificidades, mas não existem diferenças essenciais entre elas, nem, muito menos, grandes oposições (MARCUSCHI, 2005). Partindo dessa ideia de contínuo tipológico para entendimento das especificidades da fala e da escrita, serão tratados, a seguir, aspectos sobre o texto oral e o escrito.

A produção do texto oral em situação de diálogo é resultado da conversação e é uma prática social muito comum e familiar ao cotidiano do ser humano. Além disso, desde a interação com a mãe a criança já está inserida na atividade conversacional num aprendizado sistemático e culturalmente marcado. Dessa maneira, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 14) assinala que “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”.

Para os estudos da língua falada torna-se essencial analisar como se estabelece a conversação. Ainda em relação à organização da conversação, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 15) destaca cinco características básicas: a) interação entre pelo menos dois falantes; b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; c) presença de uma sequência de ações coordenadas; d) execução num determinado tempo e e) envolvimento numa interação centrada.

A partir dessas características, percebe-se que a conversação não possui desestruturação e realização aleatória, mas, pelo contrário, é um

processo “altamente organizado” (MARCUSCHI, 2001, p. 6). Sendo assim, a partir dessas características, destaca-se que a produção do texto falado se dá de forma interacional e organizada, além de ser uma criação coletiva, pois depende de no mínimo dois falantes com particularidades distintas.

Na conversação não se pode aplicar os mesmos elementos pontuais que na língua escrita, “tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos”. Um exemplo disso é a utilização de marcadores conversacionais na fala. (MARCUSCHI, 2001)

Em se tratando do texto escrito, pode-se dizer que ao escrever, grafamos a palavra conforme regras que são comuns a todos. Essas regras fazem parte de um conjunto restrito de conhecimentos e capacidades em se tratando do código alfabético. Além disso, Roxane Rojo afirma que escrever um texto significa mais do que apenas grafá-lo. A elaboração do texto escrito implica na intenção do locutor. Assim, para o entendimento da produção do texto escrito é necessário considerarmos as marcas do seu processo de construção.

Para Roxane Rojo, a produção do texto escrito envolve três capacidades: interlocução, gestão do texto e a textualização. Na produção do texto escrito utilizamos a capacidade de interlocução com o leitor e com o contexto em que será produzido. Assim, para o processo de adequação ao leitor é necessário levarmos em consideração a posição social em que nos inserimos ao escrevermos e a dos próprios interlocutores, finalidade do que se escreve, quem é o nosso interlocutor e quais relações nós estabeleceremos (locutor e interlocutor).

Após serem construídas essas ideias, ainda existe a necessidade de que durante a produção façamos a gestão do nosso texto. Essa gestão envolve os processos que ocorrem durante toda a elaboração do texto, tais como, revisão, escolhas e críticas. Além disso, a estruturação linguística do texto dependerá do tipo do gênero no qual vamos escrever, levantando os conhecimentos a seu respeito. Através dele será possível controlar a produção e a forma com que iremos realizar a estruturação linguística.

Ressaltamos que uma criança que se encontra em fase inicial de contato com a escrita já possui condições de assumir sua posição de interlocução, situar-se no contexto para fazer a gestão de seu texto. Contudo, para Roxane Rojo, o uso de texto da cartilha com objetivo apenas de ensinar famílias silábicas consiste em um modelo equivocado de texto. Isto,



pois esse modelo impede a aproximação efetiva do aluno com seu texto e a construção de capacidades de produção durante o processo de alfabetização.

A unidade do texto pode ser conseguida através do tópico frasal, ou seja, a noção de que cada parágrafo possui apenas um assunto principal. Assim, a concatenação deve basear-se nessa ideia principal e as outras serão secundárias promovendo a unidade pretendida. Deste modo, a unidade significa apresentar uma ideia de cada vez, ocultando aquilo que for dispensável.

A coerência implica uma ordem adequada e o emprego de conectores e elementos de transição, de forma a organizar e interligar as ideias de maneira clara e lógica de acordo com o objetivo pretendido. Esses aspectos permitem que haja relação de sentido entre a ideia central e as secundárias explanadas no texto. Logo, para se ter um texto coerente é necessário planejar o desenvolvimento das ideias, ordená-las visando o objetivo da comunicação e interligá-las através de conectivos e elementos de transição. Em relação à unidade e coerência, Othon Moacir Garcia (2002, p. 267) afirma que “quase sempre a falta de uma resulta da ausência de outra”.

Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000) acrescenta a essas qualidades mais duas outras principais para uma boa estruturação do parágrafo: concisão e clareza. A concisão consiste na colocação de quantidade de informação adequada aos objetivos do texto, sendo alcançada juntamente com a clareza. A clareza, que consiste na escolha de palavras que estejam de acordo com o contexto, é fundamental para a eficiência da leitura do texto de modo a atingir sua compreensão.

Na fala espontânea a situação estabelece a ordem de termos e das ideias, ao contrário do que acontece na escrita. Assim, ao escrever devemos também levar em conta normas ou tendências, visando dar à frase certo grau de expressividade. A língua dispõe de diversos dispositivos que realçam determinada ideia, como, por exemplo, a ordem de colocação de frases ou palavras (ordem direta ou inversa), repetições e pleonasmos intencionais, anacoluto (quando o rumo de um assunto é desviado), dentre outros.

### 3. O ensino da oralidade em sala de aula

Conforme Michael Alexander Kirkwood Halliday, Angus Mcintosh e Peter Strevens, analisados por Luiz Carlos Travaglia (1997), o ensino da língua pode ocorrer segundo três tendências classificadas a partir dos tipos prescritivo, descritivo e produtivo. O ensino prescritivo privilegia em sala de aula o uso da variedade escrita culta, fundamentando-se na correção formal da linguagem. Esse ensino se volta para a substituição, pelo aluno, de seus próprios padrões de uso da língua por outros considerados como aceitáveis e superiores. Luiz Carlos Travaglia (1997) menciona que essa forma de ensinar interfere nas habilidades linguísticas já existentes no aluno.

As aulas de língua materna baseadas nesse tipo visam o ensino, ao domínio da variedade escrita da língua e da norma culta pelo aluno. Ressalta-se que ele também está relacionado à gramática normativa e na ideia de que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. E são essas regras que compõem as normas do falar e escrever “bem”.

No que diz respeito ao segundo tipo de ensino, ele objetiva apresentar como a linguagem funciona, além de levar ao conhecimento do caráter social que a língua representa, bem como sua estrutura e funcionamento, sua forma e função. Nesse tipo de ensino, é importante desenvolver no aluno o pensamento, o raciocínio científico, a capacidade de análise dos fatos e fenômenos característicos da natureza e da sociedade.

Segundo Luiz Carlos Travaglia (1997), o ensino descritivo se dá a partir do trabalho com as gramáticas descritivas e normativas. Contudo, na primeira trabalha-se com as variedades da língua. Já a segunda, é realizada a descrição da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral.

Além desses três tipos de ensino, quando se fala em Língua portuguesa, vêm à tona também os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A seguir são apresentadas algumas contribuições dos parâmetros em relação ao ensino da oralidade.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, até os anos 1970, a linguagem era vista como expressão do pensamento. Nessa época, no processo alfabetização, a criança primeiramente tinha contato com o sistema de escrita e depois que tivesse o domínio básico dessa habilidade, seria levada a produzir textos, aprender as normas gramaticais e ler pro-

duções clássicas. A partir dos anos 1970, a linguagem passa a ser vista como um instrumento de comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem a ser compreendida. Já nos anos 1980, a língua passa a ser vista sob uma perspectiva social e o foco deveria estar na interação entre as pessoas. A partir dos estudos de *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ocorreu o “deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem”. (BRASIL, 1997, p. 20)

Já no final dos anos 90, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* deram à oralidade e aos gêneros um lugar de destaque no ensino. Como vimos no início deste capítulo, todo indivíduo, quando chega à escola ou quando passa a se dedicar ao aprendizado da escrita, já domina a língua na sua forma oral. Isso justifica a necessidade de a escola se preocupar com a linguagem oral com maior seriedade, de forma sistemática e com o devido cuidado. Mary Aizawa Kato (2010) menciona que o uso do conhecimento da língua oral pelas crianças nas práticas de sala de aula fornece suporte fundamental para o entendimento dos modos como a língua escrita funciona.

Na alfabetização, o eixo – fala, leitura e escrita- deve ser considerado desde o início do processo. Para Luiz Antônio Marcuschi (2007), se todos que chegam à escola dominam a língua de modo razoável e eficiente, portanto para se ensinar não podemos partir do nada. No entanto, a escola “não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana (p. 9)”. Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, p. 26) já deixam claro 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. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa.

Ainda, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1997, p. 22). Desta forma, a produção de um discurso depende das condições em que ele se realiza. Na interação verbal, o discurso é organizado através de saberes que o interlocutor possui sobre o que está sendo dito, supondo fazer parte de suas opiniões e certezas adquiridas pelos fatos. Assim, existem diversos fatores que determinam suas escolhas feitas em relação ao gênero no qual o discurso se realizará, bem

como, a seleção de procedimentos de estruturação e de recursos linguísticos.

A produção do discurso é manifestada através de textos. Deste modo, “o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1997, p. 23). Deste modo, o indivíduo deve ser capaz de compreender os aspectos no texto que são influenciados pelas condições de sua produção. Sob essa ótica, um aprendiz voltado para a comunicação como um todo “lida com formas em teste, reteste e reformulação constante, em que nada é definitivo, tudo está no contínuo sendo e vir a ser”. (VOTRE, 2001, p. 21)

Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000) afirma que a língua falada deve ter lugar no ensino de língua materna, pois, a) o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina a gramática da língua; e b) a fala influencia extremamente na escrita nos anos escolares. A autora ainda ressalta a sua importância no ensino devido à relação mútua que a oralidade possui com a escrita.

Já, Ataliba Teixeira de Castilho (2011, p. 21) destaca que ao tomar como partida a língua falada para a reflexão gramatical, a escola valoriza os hábitos culturais do aluno. Sua proposta fundamenta-se no fato de que a partir desse trabalho, sem discriminações contra a fala vernácula, o aluno encontra sua identidade ao ver na escola seu modo particular de falar.

#### **4. Prática pedagógica e a transformação do texto falado em escrito**

Luiz Antônio Marcuschi (2001) ressalta a retextualização como passagem de uma modalidade de língua para outra e envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, envolvendo aspectos nem sempre bem compreendidos a respeito da relação oralidade e escrita.

Em nosso cotidiano muitas vezes nos deparamos com esse processo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbi*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2001, p. 48)

Assim, o processo retextualização faz parte da nossa relação com a língua. Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000) e Luiz Antônio Marcuschi (2001) acreditam que, enquanto atividade escolar, esse processo irá abranger aspectos específicos. Esse processo envolve alguns aspectos que implicam na eliminação das marcas de hesitação e repetições, na tentativa de pontuação de acordo com a norma ortográfica, na paragrafação, dentre outros aspectos. Luiz Antônio Marcuschi (2001) apresenta nove operações de retextualização, a saber:

- 1) Eliminação de marcas interacionais, hesitações;
- 2) Introdução de pontuação;
- 3) Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias;
- 4) Introdução da paragrafação e pontuação detalhada;
- 5) Introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (elementos que designam demonstrando, isso, aquilo);
- 6) Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática;
- 7) Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas;
- 8) Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
- 9) Agrupamento de agrupamentos, condensação de ideias.

De acordo com Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (2000), para o melhor domínio da produção escrita, é essencial o aprendizado das operações de transformação do texto falado para o texto escrito. Esse aprendizado leva aos alunos o desenvolvimento da percepção de como efetivamente os textos se realizam, se se constroem e se formulam. E, consequentemente, a melhor compreensão do funcionamento da língua tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Leonor Lopes Fávero (1993) ainda afirma que para a relação entre as duas modalidades da língua no ensino de língua materna é necessário que se estabeleça análises entre os gêneros correspondentes através dessa transformação.

Para a autora, “a análise dos textos (falado e escrito) revela que os falantes têm noção de que estão diante de duas modalidades distintas para a realização do mesmo gênero” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p. 88). Assim, quando a aluno está diante de um texto falado, reconhece suas marcas estritamente interacionais, bem como redundâncias, repetições, dentre outras, eliminando-as no texto escrito referente.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* é necessário que seja desenvolvida no aluno a capacidade de compreender textos orais e escrito. Além disso, admitem, nas aulas de língua materna, o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita). Logo, as atividades de retextualização tornam-se imprescindíveis na medida em que se caracterizam como uma abordagem do texto oral visando sua aplicação em sala de aula.

Portanto, o professor, em sua sala de aula, deve partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem ao entrar na escola. E a partir disso, trabalhar neles o reconhecimento da heterogeneidade da língua a fim de leva-los ao desenvolvimento de competências linguísticas.

## **5. Considerações finais**

Partindo da ideia de língua formada pela interação social é fundamental que o trabalho do professor seja voltado à reflexão do uso da língua em diferentes situações de comunicação. O segundo foi o de que, como nenhum discurso é totalmente neutro, o objetivo da linguagem parece ser o de alcançar algum efeito junto à outra pessoa.

O processo de produção do texto falado está relacionado de forma direta ao modo como a atividade interacional é organizada entre os participantes. Tal organização é resultado de escolhas obtidas a partir de características cognitivas e culturais dos falantes, tomadas durante o curso da conversação. Ressalta-se que conversação é uma prática social muito comum e familiar ao cotidiano do ser humano. Até porque, desde a interação com a mãe a criança já está sendo inserida na atividade conversacional num aprendizado sistemático e culturalmente marcado.

Assim, a construção do texto proveniente da fala se dá de forma interacional e organizada, além de ser uma criação coletiva, pois depende de no mínimo dois falantes com particularidades distintas ressaltando que não se podem aplicar os mesmos elementos pontuais na fala e na escrita.

Por esse prisma, os professores dos anos iniciais são convidados a construir consciência sobre o mundo em que estão situados, oportunizando aos alunos a se envolverem em situações que sejam favoráveis ao conhecimento e valorização das variedades linguísticas. E isso só pode acontecer através de ações efetivas e transformadoras passando a adotar na concepção de ensino da língua o sentido de educação linguística partindo dos usos que os diferentes falantes fazem da língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira. AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 281-321.

\_\_\_\_\_; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. *Guia da alfabetização*. Publicação especial em duas edições, n. 1. São Paulo: Segmento, CEALE 20 anos, 2010, p. 44-59.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez, 2000.



**A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA  
NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DO NORMAL MÉDIO**

*João Batista da Silva Santos* (UENF)

[joaosanto.92@gmail.com](mailto:joaosanto.92@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)

[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)

[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar de que forma a educação linguística pode favorecer a futura atuação dos docentes. Assim, acreditamos que a compreensão e apreensão da educação linguística na formação inicial desses docentes favoreceria o trabalho escolar com a disciplina língua portuguesa, pois essa precisa se desvincular do tratamento inadequado, segundo o qual só é recomendável o ensino tradicional. Esse tratamento elege a língua escrita como único modelo recomendável, além de não reconhecer as inúmeras realizações contemporâneas do português brasileiro, procurando neutralizar a variação e controlar a mudança, processo cujo resultado se denomina norma padrão ou língua padrão (FARACO, 2008). Dessa forma, para fazer face a essa equivocada tradição escolar no trabalho com a língua materna, os estudos contemporâneos propõem um trabalho de educação linguística. Para isso, levamos um trabalho de capacitação junto aos professores da escola da rede estadual, localizada em Bom Jesus de Itabapoana do estado do Rio de Janeiro, que oferece curso de formação de professores do normal médio, almejando a produção de conhecimento na atividade pedagógica de vivência com a língua e com o mundo dos textos.

**Palavras-Chave:** Linguística. Formação de professores. Educação.

**1. Introdução**

Desde os anos 70, a linguística passou a compor o currículo dos cursos de letras, o que propiciou uma reflexão crítica sobre a natureza variacional das línguas entre os futuros professores. A partir de então, os professores passaram a ter condições de orientar sua prática em sala de aula dentro dos critérios científicos. Entretanto, esta intervenção na prática não se efetivou plenamente por conta de outros obstáculos tais como: metodologias e aplicação da linguística não satisfatória nos livros didáticos utilizados, orientação dos currículos para atendimento a exigências de

curso e não para o uso social e funcional da língua, inculcação da gramática ideológica. Estes, a nosso ver, constituem entraves ao desenvolvimento da língua na sua funcionalidade.

A orientação científica dos estudos de linguística, por força dos obstáculos, não se encontra plenamente estabelecida, razão pela qual entendemos que a gramática continua sendo o apoio fundamental da orientação dos programas de línguas, uma vez que se observa que a noção que se procura ter de língua é a de uma estrutura estável, acabada, disponível de maneira uniforme entre todos os falantes.

Assim, nossa proposta tem como ponto de partida o reconhecimento da heterogeneidade linguística como princípio básico para levar os alunos ao desenvolvimento de competências de sua língua. Também os contínuos de monitoração estilística e o de oralidade-letramento oferecem recursos importantes na educação linguística de alunos falantes de dialetos urbanos prestigiados, mas que precisam ampliar competências no domínio das variedades prestigiadas.

## **2. O processo de ensino-aprendizagem**

O processo de ensino-aprendizagem é vivenciado não somente dentro da escola, mas como uma ação que acontece em todo e qualquer setor da sociedade, que se caracteriza como a sociedade do conhecimento, porque a educação formal e a não formal caminham paralelamente e tornam a educação o principal instrumento contra a desigualdade social. “A língua, em suas diversas formas e variantes, é uma entidade viva, dinâmica e é o código utilizado pelo ser humano para se comunicar com seus semelhantes, trocar informações, difundir ideias e conceitos”. (SOUZA, 2007)

Quando relacionamos linguística e pedagogia para fundamentar um projeto de ação na escola, não podemos deixar de lado duas questões essenciais: uma política de língua e uma de leitura. Ambas dizem respeito a duas atividades fundadoras no desenvolvimento do próprio projeto de escola, principalmente quando enfocamos os primeiros anos do ensino fundamental, quando em tese adquire-se, fixa-se e fortalece-se o letramento. Uma política de língua se define como um conjunto de procedimentos coerentes no qual se empreende o esforço de um projeto que elimine, nas propostas curriculares, principalmente as de língua materna, a oposição conflitante entre o normativismo – que via de regra impõe o fa-

lar culto da língua em detrimento das variantes – e o fenômeno variacional de base sociolinguística, que permite fluir o discurso e todas as nuances socioculturais do próprio processo social. Já uma política de leitura, pela mesma via, consiste numa metodologia precisa e necessária que institua o texto na escola numa perspectiva reflexiva. Estas são duas das prerrogativas da escola: preservar e promover as identidades de sujeitos.

Em suma, esse projeto se define a partir das perguntas de princípio, formuladas na raiz do projeto da escola: como devo ensinar a língua e o que devo fazer ler entre os meus alunos e a mim próprio como professor? Estendendo as perguntas, teríamos ainda: o que ensinar? As normas da língua ou o seu uso em contexto? E quanto ao texto? Toda leitura vale a pena? Ainda nesse caso, operamos uma resposta que consiste em sobrevalorizar a leitura como atividade fundadora.

### ***3. Como devo ensinar a língua e o que devo fazer ler entre os meus alunos e a mim próprio como professor?***

Entendemos, pois, a leitura na escola como uma atividade de relevância capital, tanto quanto as políticas de línguas. É na língua que se apresentam refletidas as representações e construções de uma sociedade, e onde se dão as relações de poder e dominação, além de consensos, discórdias e transmissões culturais. Assim como “é pela língua que o sujeito constrói seu lugar na sociedade, também é através dela que é excluído”. (SOUZA, 2007)

Devido a constantes inovações, a escola está deixando de ser apenas o local onde se acumulam conhecimentos, que tem no professor o depositário da sabedoria e, no estudo, um fim em si mesmo. A escola passou a ser um ambiente voltado à reflexão e o educador passou a atuar como mediador da aprendizagem, sabendo respeitar e interagir com as diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas do educando.

O uso da escrita desenvolveu a comunicação entre os homens permitindo-lhes remontar as barreiras do tempo na recepção de mensagens, além de ajudar muito no desenvolvimento intelectual do homem. Ademais, seu domínio passou a figurar, socialmente, como prestígio social e instrumento de ascensão profissional. (SOUZA, 2007)

Muitas escolas e professores tradicionais ainda defendem o mito de que “o certo é falar assim porque se escreve assim” (BAGNO, 1999), razão pela qual, os alunos ainda são corrigidos pelos seus professores, por falarem, por exemplo, “bunito” ao invés de “bonito”. Pode-se dizer,

que é um ensino totalmente artificial nas palavras de Marcos Bagno, pois a pronúncia é resultado das forças internas do idioma.

Marcos Bagno (1999) salienta ainda que “a escrita é uma tentativa de representação porque não existe nenhuma outra ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade”. (BAGNO, 1999, p. 54)

É importante ter um discurso condizente com a realidade social, mas a consideração da modalidade linguística que o educando traz de casa é essencial, já que a democracia e a liberdade de expressão devem acontecer desde o espaço escolar e porque por meio dessa linguagem é possível estabelecer a comunicação. Com respeito pela linguagem do aluno, é possível levá-lo a aprimorar-se na variedade linguística valorizada socialmente, o que possibilitará a ele a adequação de uso da linguagem às diversas situações sociais em que precise se manifestar.

Com esse olhar, considerando que a escola tem um importante papel a desenvolver na formação de jovens capazes de trabalhar com múltiplas linguagens e variadas formas de percepção, sabendo fazer uma leitura da realidade nas suas contradições, na sua ambiguidade, deve ser possibilitado a eles a compreensão do conhecimento, estando sempre em construção, onde a ação humana torna-se um movimento constante.

#### **4. Considerações finais**

Entendemos que, através de trabalhos como este, pode se dar um primeiro passo em busca de um trabalho interdisciplinar, incorporando temas e problemas vivenciados pela comunidade escolar. Assim, visando ampliar o potencial dialógico, *universidade/sociedade*, no que se refere à produção contínua de conhecimentos, nossa proposta de projeto se justifica ainda por desejarmos municiar os grupos em questão com um aparato teórico adequado para encaminhamento de solução de problemas concernentes à leitura e ao uso da língua como instituição social que é.

Os resultados que se esperam é de que a escola seja orientada através de assessoria, consultorias e desenvolvimento de programas e projetos visando a discussão, planejamento e implementação de metodologias específicas no campo dos usos sociais da linguagem com vistas à formação cidadã de jovens e crianças bem como à formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

SOUZA, Antônio Escandiel de. A diversidade linguística no contexto escolar. *Linguagens & Cidadania*, vol. 9, n. 1, jan./jun., 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/28299/15992>>.

**A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA PÓS-MODERNIDADE  
SOB UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA**

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto* (UENF)

[cilabarroso@yahoo.com.br](mailto:cilabarroso@yahoo.com.br)

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco* (UENF)

[dhienesch@hotmail.com](mailto:dhienesch@hotmail.com)

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

[tatianealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatianealmeidauenf@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma breve análise sobre os desafios com os quais a educação tem se deparado, neste período conhecido como Pós-Modernidade; tempo este, cujas características têm expressado em intensas transformações nas relações humanas, socioculturais, econômicas, políticas e tecnológicas. Essas mudanças, articulações e relações que se desenvolvem nessa nova configuração trazem consigo novas exigências de mercado, necessitando assim do desenvolvimento de novas aptidões, qualificações e competências. Nesse quadro, exige-se também que o espaço escolar se reestruture, buscando formas de ensinar e aprender, condizentes com os reordenamentos da sociedade mundial. Daremos ênfase à estrutura de ensino voltada à disciplina de Arte, considerando aspectos da linguagem, criatividade, autonomia e as intervenções pedagógicas à luz da teoria interacionista.

**Palavras-chave:** Educação. Arte. Pós-Modernidade.

**1. Introdução**

O desenvolvimento e a especialização das atividades no mercado de trabalho trazem consigo a exigência da qualificação da mão-de-obra. Paralelamente ao desenvolvimento dos setores industriais e econômicos, podemos observar também consideráveis investimentos na educação, assim como a intervenção das grandes agências mundiais na construção dos modelos e dos sistemas de ensino a serem adotados.

Ao ser definida enquanto ciência capaz de formar cidadãos conscientes e atuantes, a educação tem se deparado com uma infinidade de questionamentos e desafios quanto ao seu papel no momento atual. Neste cenário, vemos mudanças nos currículos, das práticas adotadas as quais podem ser justificadas a partir destas demandas sociais.

Este fato, corrobora com as discussões, servindo-nos de exemplo

sobre a relação existente entre os aspectos históricos/culturais das sociedades e a escola. Vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais, desde o início da história da humanidade. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte da construção humana, do estabelecimento de normas e valores em cada ambiente cultural e do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

Para esta análise organizamos este trabalho em duas partes. Na primeira trataremos do conceito de Pós-Modernidade, sua relação com os acontecimentos históricos e de que forma a educação e as teorias pedagógicas sofreram mudanças neste período. Neste sentido destacamos necessidade de os espaços escolares e as práticas pedagógicas estarem adequadas, oferecendo uma educação que corresponda às demandas da sociedade pós-moderna com criticidade e reflexão sobre tais fenômenos.

Num segundo momento trataremos das teorias da aprendizagem, utilizando os conceitos do psicólogo interacionista Jean Piaget. Posteriormente, veremos de que forma os documentos oficiais definem o ensino de arte, fazendo um paralelo de percepções de como esse ensino ocorre na prática. Abordaremos ainda o papel do professor frente ao tão grande desafio, que sobrepõe à função de ensinar, mas de formar cidadãos críticos e criativos.

## ***2. Abordagem sobre educação e Pós-Modernidade***

Após o final da 2ª Guerra Mundial e o colapso da Guerra Fria, simbolizado pela queda do Muro de Berlim, vemos o início de uma nova forma de domínio. Uma reorganização, voltada ao expansionismo e predomínio empresarial das multinacionais, na busca por novos mercados consumidores e mão de obra barata. Esses mercados, transferiram as suas atividades para os países subdesenvolvidos, iniciando um processo de industrialização, em busca de melhores condições para o lucro.

Traçando este panorama, trazemos à cena o uso do termo Pós-Modernidade, o qual embora haja controvérsias quanto ao seu significado e a sua pertinência se tornou corrente. Para esta análise, consideraremos a Pós-Modernidade como sendo a atual fase que estamos vivendo. Neste contexto alguns acontecimentos históricos podem nos auxiliar a compreender este momento. Pedro Lyra (2009) organiza seis eventos, os quais o autor chama de os marcos da Pós-Modernidade:

- 1) a bomba como mero “aperfeiçoamento” do canhão: este podia destruir um castelo e matar um punhado de pessoas; ela destruiu uma cidade, matou 100.000 pessoas num minuto e hoje pode exterminar a toda a humanidade;
- 2) o foguete como mero “aperfeiçoamento” do avião: este apenas voa na horizontal, algumas horas, de uma cidade a outra cidade; o foguete dispara na vertical e atira no espaço, durante anos, uma nave que voa de um planeta a outro planeta;
- 3) a tevê como mero “aperfeiçoamento” do rádio: ela introduziu a transmissão “ao vivo” da imagem, a cores e em movimento;
- 4) o computador como mero “aperfeiçoamento” das máquinas de escrever e de calcular: ele executa muitas outras tarefas, estranhas a essas singelas máquinas, inacessíveis à mente;
- 5) o rock, então, é algo radicalmente novo, e modificou substancialmente o comportamento da juventude, estimulando posturas liberalizadas;
- 6) e a pílula mais ainda: separando sexo e reprodução, ela liberou a mulher e instaurou uma nova forma de relacionamento interpessoal, a partir da adolescência.

Além destes marcos, os quais estão intimamente ligados às transformações que as invenções humanas modificaram profundamente o modo de vida da humanidade, vemos ainda diversos autores que relatam aspectos concernentes à sociedade da era pós-moderna. Dentre eles, temos por exemplo as concepções de Zygmunt Bauman (2001) sobre o capitalismo e o comportamento da sociedade frente ao fenômeno que o autor chama de modernidade líquida. Ao falar da instabilidade das relações humanas, o autor traça características da sociedade e o consumo, permeada pela cultura de massa, na qual pessoas que escolhem, seus modelos, com o uso da imagem para passar credibilidade aos produtos e serviços que estão à disposição para o consumo.

Pode-se então definir a Pós-Modernidade como um período histórico que expressa uma estrutura econômica global que mascara as relações de desigualdade entre os povos das grandes potências econômicas e dos países periféricos. Nesse período temos também o aparecimento de uma sociedade pós-industrial, marcada pela perda dos seus valores mais legítimos, e alicerçada no domínio do conhecimento, o qual representa neste momento histórico, a principal força econômica de produção.

Com o passar do tempo, a sociedade humana passa a caminhar por um período de intensas transformações e inovações. No setor econômico, a partir da década de 1980, as relações se tornam mais flexíveis e criativas, se comparadas àquelas vivenciadas durante a modernidade. É importante neste ponto considerarmos que essas transformações não se limitaram ao âmbito tecnológico e econômico, mas também, morais e sociocul-



turais, portanto, seus efeitos e reflexos abalaram os tradicionais modelos de convivência até então conhecidos.

Após ter traçado um perfil das relações políticas e econômicas deste período, vemos que neste cenário as teorias pedagógicas também passaram por transformações, seja em relação à expansão do conhecimento ou às práticas adotadas nos contextos escolares. As concepções que num primeiro momento se restringiam às teorias tradicionais, as quais mantinham uma postura neutra frente às questões sociais e políticas, centrada na figura do professor, sem espaço para questionamentos foi dando lugar à uma perspectiva crítica da educação.

Vemos assim o surgimento das chamadas teorias críticas e pós-críticas (ou progressistas), as quais partem de uma análise crítica do sistema capitalista com ênfase na finalidade política da educação, com vistas a diminuir as desigualdades sociais, denunciando o papel reprodutivista da educação ministrada nas escolas em relação ao capitalismo. Com base nesta concepção, a escola defende seu ideal emancipador, de estabelecer conexões entre o saber e poder, permitindo a capacidade de conscientizar o sujeito, fazê-lo refletir e questionar as condições de desigualdade social.

Sabemos que a educação não está livre das influências transformadoras da Pós-Modernidade, sendo perceptível a profunda ligação existente já que ambas, relacionam-se mutuamente pela lógica de mercado, tão essencial a manutenção da atual economia global. Neste cenário, é possível perceber que os projetos educacionais são o resultado dos jogos de poder existentes nas sociedades humanas. A partir do final do século XX, por exemplo, é possível constatar a expansão do tecnicismo educativo atrelado aos interesses do capitalismo global que exige investimentos em recursos para formar indivíduos mais eficientes e úteis no atendimento às necessidades capitalistas.

Neste contexto a educação em arte tem o seu papel cada vez mais evidenciado no que diz respeito às especificidades deste ensino que visa o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, através de uma aprendizagem que propicie o acesso a conhecimentos que permitam a reflexão do seu fazer e suas relações com o mundo enquanto cidadão e não a simples reprodução de modelos estabelecidos pela cultura de massa.

No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, “Educação: um tesouro a descobrir”, temos uma análise considerável a respeito do desenvolvimento da sociedade

atual, bem como suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação.

Nesse documento, são explicitadas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos), entendendo o conceito de educação ao longo de toda a vida e as articulações que se desenvolvem entre esses e as exigências da sociedade capitalista, em globalização.

Esses pilares se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Jean-François Lyotard para quem o saber “não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar etc.” (LYOTARD, 1986, p. 36). Assim, faz-se necessário compreender a sociedade, seus discursos, suas fundamentações e ao mesmo tempo compreender os rumos que a educação tem tomado. Dessa forma, poderemos pensar a possibilidade da experiência, do diferente, em direção a transformação social na atualidade.

Em um artigo que relaciona as discussões sobre a Pós-Modernidade e suas implicações no âmbito educacional, José Luís Sanfelice (2003, p. 11) compreende que “a educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam”.

Percebemos que a pós-modernidade traz em sua base a ordenação do mundo que convive com o múltiplo, a pluralidade, a rápida circulação de informações. Assim é preciso que os alunos estejam aptos a exercerem neste mercado de trabalho, um papel atuante e relevante, enquanto indivíduos que possuem, não apenas valores técnico-profissionais, mais acima de tudo, que sejam humanizados.

### **3. *A educação em arte nas escolas e os Parâmetros Curriculares Nacionais***

Considerando a ação educativa como importante precursor no desenvolvimento da consciência do coletivo, vemos que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentam este papel da escola na promoção de condições para a reflexão dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos

e construídos no decorrer de sua socialização.

Além disso, temos no espaço escolar a oportunidade de proporcionar caminhos para que os indivíduos possam interagir com os conhecimentos apresentados, transformando-os e reconstruindo-os de modo contínuo em suas ações de acordo com as necessidades dos espaços sociais em que atuam.

No ano de 1971, pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a arte é incluída no currículo escolar com o título de educação artística, sendo neste período considerada como “atividade educativa” e não como disciplina. Com o passar do tempo, vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que partir dos anos 80 constituiu-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal.

Este movimento permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. Tais ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicaram-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

No ano de 1988, com a promulgação da *Constituição*, iniciam-se as discussões sobre a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Somente a partir da *Lei n. 9.394/96*, revogam-se as disposições anteriores e arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2).

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados

à cultura artística e não apenas como atividade.

Vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos.

Este documento ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam para diversas reflexões acerca das produções teóricas e acadêmicas sobre a arte-educação. Vemos neste documento que “as pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas”.

Tendo por base conhecimentos na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, vemos neste documento registros sobre o surgimento autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva, uma vez que “valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno”. (BRASIL, 1997)

Assim, é importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas tal princípio revolucionário que contemplava a todos, independentemente de seus talentos especiais, suas necessidades, bem como a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo: “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”.

O problema estava justamente enquadrado no fato de que estes e

muitos outros lemas foram aplicados de forma mecânica nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” – ou seja, deixar a criança fazer arte. Assim, vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo, “a ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

De igual modo, o princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

Tendo por objetivo fundamental facilitar o desenvolvimento criador da criança, tais práticas acabaram por desencadear uma aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. De acordo com essas concepções, a potencialidade criadora do indivíduo se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições conceituais para isso.

Outra característica dessas práticas, dizem respeito às atividades de teatro e dança, as quais somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. Vemos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem uma perspectiva de ensino voltada para a criação consciente, embasada na compreensão do sentido do fazer artístico. Nesse âmbito, é urgente a necessidade da orientação da prática pedagógica em torno da responsabilidade da escola de ser este espaço aberto à liberdade de expressão e o mesmo tempo promover o senso crítico, estético do fazer artístico.

Jean Piaget (1972), define que o papel do professor deve ser aque-

le de iniciar a pesquisa, de fazer tomar consciência dos problemas, não se fazendo um ditador de verdades. Para ele é necessário atentar para o fato de que: compreender é inventar e reinventar, é dar uma lição prematuramente, é impedir a criança de inventar e redescobrir soluções por si mesma.

As linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, não se destinam à formação de artistas, ideia equivocada e bastante difundida durante muito tempo no cenário educacional brasileiro. Ela incide no desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas capacidades, inclusive na sensibilização de uma consciência cidadã. Sob este aspecto, destacamos o seguinte posicionamento dado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. (BRASIL, 1997)

Frente a essa afirmação, podemos entender que cabe ao professor orientar o aluno sobre como lidar com os conhecimentos adquiridos, auxiliando nas situações a serem enfrentadas posteriormente. Sendo assim, acreditamos na busca por uma metodologia ativa, que coloque os sujeitos em ação diante do conhecimento, quando o sujeito não consegue construir seus conhecimentos, as 'verdades' se tornam vazias, sem significado.

Neste ponto, vale destacar que em casos excepcionais, artistas geniais marcaram a história, porém, o fato de existirem indivíduos que transcenderam os modelos de determinadas épocas, não pode servir como fundamento para eximir a responsabilidade da escola de oferecer a Arte com a finalidade de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, utilizando-se de estratégias de ensino bem fundamentadas, de forma a favorecer os estágios de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos em cada fase da vida.

#### **4. *Psicologia da aprendizagem: aspectos sobre a construção do conhecimento***

Nos estudos sobre aprendizagem vemos na teoria do psicólogo interacionista Jean Piaget sobre a gênese dos conhecimentos, conceitos como assimilação/acomodação, organização/adaptação, os quais o autor

utiliza para explicar que o desenvolvimento se dá pela ação do sujeito sobre o meio, e o modo como essas ações alteram e modificam as estruturas mentais do indivíduo de forma simultânea e complementar.

Sobre a teoria interacionista, vale ressaltar que esta teoria está define justamente aspectos ligados à interação entre o indivíduo e a cultura. Segundo esta teoria é fundamental que o indivíduo se insira em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças no seu desenvolvimento. Para Jean Piaget a criança é ativa e age espontaneamente no meio. Através do contato com o mundo seus conhecimentos são construídos.

Em sua tese principal, Jean Piaget considera as diversas formas do pensamento representativo como a imaginação, o jogo simbólico e a representação cognitiva, onde a evolução das três, promovem a evolução do equilíbrio progressivo da assimilação e acomodação, promovendo a aprendizagem. De acordo com o autor, a princípio a assimilação e acomodação ocorrem simultaneamente, agindo uma sobre a outra, promovendo um desequilíbrio, mas que evoluem no sentido do equilíbrio ou adaptação.

Sobre o processo criativo durante este desenvolvimento, vemos que quando a acomodação predomina sobre o processo de assimilação, caracteriza-se a imitação. Quando o contrário ocorre, temos os jogos, os quais num primeiro momento podem ser recíprocos da imitação, os quais Jean Piaget (1990, p. 144) classifica em jogos de exercício, próprios do período sensório-motor, onde a criança “põe em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual”.

De acordo com Cléa Penteadó (2001, p. 95), tais construções lúdicas evoluem para o jogo simbólico, que implica a representação de um objeto ausente e evoluem por sua vez para o jogo de regras. Neste processo, vemos que a imitação possibilita o surgimento das primeiras imagens mentais, favorecendo o aparecimento dos primeiros esquemas verbais.

Jean Piaget (1990, p. 303) evidencia sua crítica às teorias de Vygotsky ao afirmar que não basta o aparecimento da linguagem para que desde logo, um pensamento lógico sobreponha à atividade sensório-motora. O autor explica essa passagem basicamente pelas diferenças entre o pensamento sensório-motor e o pensamento lógico. Ou seja, no pensamento sensório-motor o raciocínio da criança funciona através de imagens ligadas ao presente.

Com o seu desenvolvimento, o indivíduo se torna capaz de realizar a transição entre a inteligência propriamente sensorio-motora e a inteligência representativa. Esta capacidade de representação vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica, que se manifestará de diversas formas – a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico.

Ao desenvolver a capacidade representativa, ocorre a interiorização da imitação, onde as imagens elaboram-se e tornam-se substitutos dos objetos dados à percepção. Nesse período o signifiante é, então, dissociado do significado, tornando possível a elaboração do pensamento representativo. Vemos em Durlei de Carvalho Cavicchia, que nesse período

A inteligência tem acesso, então, ao nível da representação, pela interiorização da imitação (que, por sua vez, é favorecida pela instalação da função simbólica). A criança tem acesso, dessa forma, à linguagem e ao pensamento. Ela pode elaborar, igualmente, imagens que lhe permitem, de certa forma, transportar o mundo para a sua cabeça. (CAVICCHIA, p. 12).

Nesta fase que ocorre aproximadamente entre 2 e 5 anos, a criança adquire a linguagem e forma, de alguma maneira, um sistema de imagens. Porém neste período, a palavra ainda não tem para ela, o valor de um conceito. Assim, o pensamento da criança entre dois e sete anos é dominado pela representação imagística de caráter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens.

Por volta dos sete anos a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, com a aquisição da reversibilidade lógica. Nesta fase, a reversibilidade aparece como uma propriedade das ações da criança, suscetíveis de se exercerem em pensamento ou interiormente. Este domínio ajuda na construção de novos invariantes cognitivos, desta vez de natureza representativa: conservação de comprimento, de distâncias, de quantidades discretas e contínuas, de quantidades físicas (peso, substância, volume etc). (CAVICCHIA, p. 12)

Vemos na teoria de Jean Piaget, que tanto as operações como as estruturas que se constroem até aproximadamente os onze anos, são de natureza concreta; permanecem ligadas indissolivelmente à ação da criança sobre os objetos. Segundo o autor, entre os 11 e os 15-16 anos, aproximadamente, as operações se desligam progressivamente do plano da manipulação concreta.



O resumo de tais teorias demonstra brevemente as diversas mudanças nas estruturas cognitivas no período da infância, as quais estão intimamente ligadas ao desenvolvimento da aprendizagem e criatividade dos indivíduos, na fase onde ocorre também o início da vida escolar.

Assim, vemos a responsabilidade dos espaços escolares e das práticas pedagógicas de se concretizarem de acordo com as necessidades dos indivíduos para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, através das vivências com variadas situações de aprendizagem.

## 5. Conclusão

Observamos nesta análise, a necessidade de compreendemos que a educação deve ir além das dimensões do intelecto, pois esta deve estar articulada ao complexo sistema de condições conflitantes da sociedade. Nesse processo, é preciso dar conta da urgência de, enquanto educadores, adotarmos novas posturas, visando à eficaz condução do processo de ensino-aprendizagem de outros indivíduos.

A educação no cenário da pós-modernidade deve estar igualmente preocupada em conduzir os seus educandos à reflexão sobre a importância de ser um sujeito ativo do processo produtivo e, ao mesmo tempo, um cidadão do mundo, preocupado em promover o bem-estar social, sendo capaz de transformar, por intermédio do conhecimento. Neste contexto o ensino de Arte não deve estar restrito apenas a datas comemorativas, ao fazer por fazer ou à livre expressão banalizada pela prática inadequada. Esse ensino restrito não oferece ao indivíduo a convivência e sensibilização para o fazer artístico e sua emancipação criativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental – arte*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Disponível em:  
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>.  
Acesso em: 10-05-2017.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad.: Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYRA, Pedro. Um novo espaço para a cultura. *Revista Tempo Brasileiro* – A cultura no ciberespaço. Rio de Janeiro, 2009.

PENTEADO, Cléa. *A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos*. 2001. Dissertação (de mestrado em educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1920>. Acesso em: 08-12-2017.

PIAGET, Jean. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: \_\_\_\_\_. *Piaget*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

\_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro. LTC. 1990.

SANFELICE, José Luís. Pós-Modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Globalização, Pós-Modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: os quatro pilares da educação pós-moderna. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272/4689>. Acesso em 10-08-2017.

## A LINGUAGEM CORPORAL DO ATOR

*Anna Paula Soares Lemos* (UNIGRANRIO)

[anna.lemos@unigranrio.edu.br](mailto:anna.lemos@unigranrio.edu.br)

*Viviane Jordão Pinheiro Lima* (UNIGRANRIO)

[viviane.pinheiro@ifrj.edu.br](mailto:viviane.pinheiro@ifrj.edu.br)

### RESUMO

O presente artigo faz parte da minha pesquisa de dissertação, ainda em andamento, do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO. Tem por objetivo compreender a educação, o corpo na escola e a disciplina. Analisa, inicialmente, a escola como local do encontro, mas também como local de confinamento, poder, controle e domesticação (FOUCAULT). Investiga a utilização do método teatral, teatro do oprimido, de Augusto Boal para a conscientização do corpo e do pensamento crítico. Busca, também, reconhecer como o ensino de teatro pode ser pensado para trabalhar com a expressão, com o conhecimento da linguagem corporal e com a política. E, por fim, ressalta a importância dessa área do conhecimento para a prática de atores ou não-atores que desejam se conhecer e se expressarem através das artes cênicas.

**Palavras-chave:** Educação. Corpo. Teatro.

### *1. Introdução*

Passamos boa parte de nossas vidas na escola. Aprendemos os conteúdos, conhecemos pessoas, descobrimos que somos parte da sociedade, temos os contatos com experiências pessoais e coletivas e somos ensinados a ter um certo tipo de comportamento no ambiente escolar.

Diante de tantas tarefas delegadas à educação, o ensinamento do corpo é por vezes, uma questão não tão pensada, desvalorizada, tendo o corpo, meramente um acessório na práxis educativa. Conforme Michel Foucault (2007), um corpo dócil é um corpo que pode ser moldado e domesticado.

Dessa forma, a escola pertence a esta engrenagem política e social que corrobora para a reprodução de saberes hegemônicos e fragmentados e para a perpetuação da ideologia de dominação e o corpo, faz parte fundamental deste processo. É possível encontrar diversas escolas que ainda utilizam o método tradicional de ensino como forma de reprodução, através da repetição. É difícil imaginar um aprendizado que não promove a imaginação e a consciência corporal, uma vez que a experiência se dá através do corpo.

Essa crítica, muitas vezes, não é percebida em virtude de a escola ser pensada como uma instituição que somente prepara as crianças e os jovens para o mercado de trabalho e ascensão social. É na escola que se tem o conhecimento, que se pode conhecer os valores, que os alunos podem se descobrir, mas também é na escola que se pode punir, vigiar, não promover a reflexão e ao pensamento crítico.

O papel da educação é promover a descoberta, ao pensamento reflexivo, reconhecendo a diversidade existente entre os alunos para que possam se reconhecer, interagir e respeitar as diferenças de cultura e social.

No que tange ao ensino, a responsabilidade do aprendizado está nas mãos do professor que dentre inúmeras tarefas do cotidiano escolar e dificuldades que se encontram na escola, muitas vezes a transmissão ocorre de forma dissociada, como em caixas, nos quais o aluno tem que decorar os conteúdos separadamente.

É possível encontrar projetos interdisciplinares que promovam a reflexão e que possam relacionar os saberes, para que o aluno possa construir o conhecimento. Outra questão importante, é a forma como se aprende uma determinada área do conhecimento. Muitas vezes é conteudista, simplista e se prioriza a memória como forma de demonstrar que aprendeu.

De acordo com Jacques Rancière (2002), em seu livro "O mestre ignorante", o autor destaca que muitas vezes o ensino fica restrito apenas na reprodução, esquecendo-se completamente que se aprende com o corpo e não apenas com a mente. "Não há papagaios em sua escola. Não se sobrecarrega a memória, forma-se a inteligência. *Eu compreendi*, diz a criança, não sou um papagaio. Mais ela esquece, mas lhe parece evidente que compreendeu". (RANCIÈRE, 2002, p. 33)

O conhecimento também se desenvolve através do corpo. A escola investe em cérebros que exercitem a memória decorando os conteúdos, porém com os corpos paralisados. Conforme esclarece Márcia Strazzacappa, a respeito do corpo na escola:

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando, dentro da escola, restrito a movimentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 1)

Em contraposição ao ensino que investe nessa imobilidade na escola, encontramos a metodologia teatral como conhecimento do corpo e suas aplicações para as diversos conhecimentos do cotidiano.

Uma das consequências da metodologia teatral é a capacidade de se autoconhecer. Entender o ritmo da respiração, conhecendo os músculos, obter o autocontrole, desenvolver respostas corporais e um aprendizado mais ativo. Além disso, o contato com a experiência em teatro desenvolve a criatividade, a imaginação, aprimora sentimentos e trabalha com a socialização.

Conforme Flávio Desgranges (2010), "a experiência com o teatro estimula que os participantes trabalhem isto que o diretor teatral inglês Peter Brook chama de *o músculo da imaginação*" (BOOK, p. 88). Imaginar é poder criar e produzir experiências de aprendizado. É ir contra a reprodução de comportamentos e padrões. Cabe ao professor e principalmente a escola, a propor metodologias que promovam a educação do corpo como parte integrante do currículo.

Nas aulas de teatro o corpo é livre para conhecer o espaço, para conhecer e tocar os outros através dos exercícios de improvisação, relaxamento, deita-se e rola-se no chão, investigam-se os movimentos, trabalham a linguagem corporal para a criação dos personagens e seu desenvolvimento. E desses movimentos, surge a emoção que promove o sentido do conhecimento, a inteligência.

Nesse sentido, o indivíduo é instigado a trabalhar com o corpo e ao sentir, promoverá e desenvolverá a aprendizagem. Conforme Rubem Alves (2005), "A inteligência jamais procura a emoção. É a emoção que procura a inteligência". (ALVES, 2005, p. 20)

Com a capacidade de se expressarem, os alunos conseguem entender seus sentimentos, aprimorando-os, refletem sobre as visões de mundo, e por fim, tornam-se mais sensíveis, críticos e conseqüentemente, mais humanos.

A visão do corpo nas aulas de teatro não se reduz a acessório, embora muitos pensem o corpo como instrumento. A ideia de instrumento reduz a sua capacidade, dando a entender como serventia. O corpo no teatro é corpo, com suas infinitas particularidades, com o desejo de aprender e se relacionar no mundo.

Nesse sentido, o nosso corpo é teatral com repostas, perguntas e interpretações. Dessa forma, como se dá a trajetória desse corpo, que pas-

sa anos a fio na realidade escolar, através de comportamentos disciplina-  
tórios e sendo pensado como acessório? É um corpo que reproduz com-  
portamentos, que aprende a ficar imobilizado, através das palavras de or-  
dem: quieto e calado! É muitas vezes um corpo que não interage e que os  
momentos de "liberdade" ocorrem nos intervalos como o recreio ou em  
aulas de educação física. E além de tudo isso, é um corpo que sempre se-  
rá vigiado e punido.

A proposta deste artigo, é correlacionar as áreas educacionais (tra-  
dicionais e artísticas), destacando a importância do corpo nas referidas  
práticas, bem como promover um olhar para a educação, substituindo o  
pensamento de reprodução para a consciência da mudança de prática. É  
também conhecer a metodologia teatral que investe na linguagem corpo-  
ral como forma de se expressar e entender o mundo.

## **2. Educação e corpo**

A escola é o local do encontro, do aprendizado de conteúdos e do  
bom comportamento. É na instituição escola que o indivíduo se torna par-  
te da sociedade. Ela foi criada como forma de preparar os indivíduos para  
o mercado de trabalho. Em muitas escolas, o ensino é desenvolvido de  
forma tradicional, ou seja, a transmissão ocorre de maneira vertical, sen-  
do o professor detentor da verdade e o aluno seria um mero receptor de  
informações.

Com relação ao pensamento crítico do sistema escolar, Michel  
Foucault (2007) esclarece que "fez funcionar o espaço escolar como uma  
máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recom-  
pensar". (FOUCAULT, 2007, p. 126). Entende-se que o local onde são  
colocados os alunos tinham por objetivo manter uma padronização de  
pensamento, bem como uma domesticação do corpo.

Esse pensamento de mente *versis* corpo é do pensador René Des-  
cartes que com sua filosofia cartesiana, criou esse dualismo que acabou  
sendo transferida para a escola, onde se aprende ou se pensa é com o cé-  
rebro. As necessidades do corpo seriam insignificantes, logo, a mente te-  
ria local de destaque e não futilidades do corpo.

Essa convergência provocou um tipo de ensino que requeresse pa-  
drões de respostas automáticas, privilegiando aqueles alunos que estives-  
sem com os conteúdos decorados e que fossem extremamente quietos em  
suas carteiras.

É possível perceber que através dessa crítica sobre a escola, a manutenção das ideologias hegemônicas e padrões de comportamento para a manutenção do controle. Nesse sentido, a educação do corpo se torna cada vez mais punitiva, uma vez que no ambiente educacional, ainda existem essas regras da obediência e domesticação.

No entanto, para uma educação que promova a reflexão, ao pensamento crítico, ao diálogo, deve-se pensar no corpo não apenas como um acessório, mas um elemento que modifica a aprendizagem e desenvolve a expressão. Conforme destaca Terezinha Petrúcia da Nóbrega (2005), a respeito do corpo na escola:

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. (NOBREGA, 2005, p. 607)

Dessa forma, é possível compreender que a partir do momento que o aluno é estimulado a desenvolver os movimentos, sem restrições ou punições, a aprendizagem também se desenvolve, bem como a espontaneidade. É difícil imaginar um desenvolvimento educacional com o corpo parado, imóvel. Como seria possível dialogar e se expressar, se o nosso corpo faz parte desse processo de diálogo.

O corpo é um elemento importante na aprendizagem, na medida em que o conhecimento se dá através desse corpo, das experiências vivenciadas e do prazer pelo aprendido. A escola deverá desenvolver metodologias que promovam o desenvolvimento corporal não só em atividades de educação física, mas também em outras disciplinas, fazendo com que a aprendizagem ocorra através do corpo. Nesse sentido, uma das disciplinas que pode desenvolver essa atividade são as aulas de arte que podem cultivar a imaginação, a criatividade e ao desenvolvimento da linguagem corporal.

De acordo com João Francisco Duarte Júnior (1991), ele relata que,

somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem. A escola, por conseguinte, inicia-se desde cedo nas técnicas do esartejamento mental, separando razão e sentimentos. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 32)

Infelizmente, é possível encontrar escolas que façam essa separação dos sentimentos, pois se priorizam os saberes científicos como ensino

que deve ser valorizado. Logo, as experiências das pessoas são deixadas de lado, pois não lhes interessam e não está no currículo.

Em *Educação dos Sentidos* (2005), livro escrito por Rubem Alves, ele destaca que os indivíduos carregam em suas vidas dois tipos de caixas: a de ferramentas que tem a função de ser útil ao homem e a de brinquedos que são os prazeres da vida e do corpo. O questionamento dele é o seguinte: será que a escola ensina e valoriza a caixa de brinquedos?

Muitas vezes, não damos importância para as necessidades do corpo, como a música, a poesia, a dança e ao teatro. A linguagem teatral é uma proposta bem interessante quando é aliada à educação, pois proporciona saberes e desenvolvimentos inerentes ao ser humano que é a comunicação.

A comunicação faz parte do nosso cotidiano. Falamos com o corpo o tempo inteiro. A nossa expressão, nossos gestos, a respiração, os músculos, tudo faz parte dessa linguagem que no teatro é mais desenvolvida para a construção do personagem e consequentemente, para o dia a dia.

Os atores aprendem a observar mais o comportamento dos outros, como forma de investigação e saberes de mundo. Todos nós temos características que enriquecem a nossa linguagem e nesse sentido, o olhar atento para o outro, em suas particularidades, ajudam nessa construção.

Quando passamos a observar o outro, também se observam as distintas realidades. E nessa observação de mundo, ocorre o processo criativo e desenvolve a imaginação. É possível entender o porquê dos movimentos, das observações, pois eles fazem parte do processo de educação e conhecimento. Um corpo que se movimenta é um corpo que aprende, que se desenvolve. Um corpo parado, sentado, quieto, domesticado, é apenas um corpo acessório à mente.

### **3. O teatro como linguagem**

Uma das linguagens mais antigas da humanidade é a arte teatral. Conforme Margot Berthold (2011), "o teatro é tão velho quanto a humanidade". (BERTHOLD, 2011, p. 1). No teatro, a questão do corpo é um dos elementos fundamentais para o processo de criação e desenvolvimento. O corpo do ator se molda, se desenvolve, se aperfeiçoa, na medida em que ele constrói o personagem e quando se apropria desta linguagem cor-



poral para a vida. "O corpo do ator torna-se um instrumento que substitui uma orquestra inteira, uma modalidade para expressar a mais pessoal e, ao mesmo tempo, a mais universal mensagem". ((BERTHOLD, 2011, p. 1)

O contato com a atividade teatral é uma constante provocação. A experiência em produzir performances, em fazer personagens, investe numa profunda investigação, no que concerne ao corpo e a emoção. Não é simplesmente um trabalho de decorar textos ou muito menos de demonstração ao público.

É possível perceber que a grande vantagem no exercício do corpo é o conhecer a si próprio. Isso já é um grande desafio, uma vez que, passamos tanto tempo reproduzindo saberes impostos e padrões de comportamento que experimentamos através desta prática o diferente e aprendemos que existe diversas possibilidades. É interessante observar também que essa prática não se limita aos que trabalham com o teatro e sim para aqueles que desejam conhecer e se aventurar nessa linguagem corporal. Conforme Viola Spolin (2005), "todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar". (SPOLIN, 2005, p. 3)

Dessa forma, as atividades com o teatro podem ocorrer em diversos espaços e ser realizado por diversas pessoas que tenham interesse. O poder do autoconhecimento resulta em novas habilidades de expressão, comunicação e interpretação de mundo.

Essas transformações a cerca do corpo não é um processo rápido. Partem-se de várias experiências e também da própria vontade do indivíduo em querer se conhecer e enxergar essas novas possibilidades. De acordo com Gilberto Icle (2002), "o ator passa por um processo no qual deve converter seu comportamento cotidiano, em comportamento extra-cotidiano, criando uma *segunda natureza*. Para isto, deve livrar-se dos condicionamentos que sua própria cultura lhe impôs. A maneira de caminhar, olhar, sentar, correr, falar, será reelaborada". (ICLE, 2002, p. 54)

O processo da experiência de transformação é pessoal, na medida que, quanto mais se tem o contato com o fazer teatral, mas se pode enxergar essas realidades. Esse conhecimento do corpo, promove para o desenvolvimento do autocontrole, trabalhando com os sentimentos, com a respiração, conhecendo os músculos, a fim de expressar as emoções através da linguagem corporal. Dessa forma a comunicação através das expressões, dos gestos e dos ritmos de uma narrativa contribuem para um

melhor diálogo e o desenvolvimento de uma consciência corporal.

No que diz respeito à teoria e técnica teatral, um dos métodos que podem levar o indivíduo à conscientização do corpo e como momento de expressão, é a abordagem do teatro do oprimido, criado pelo teatrólogo brasileiro, Augusto Boal. Seu método consiste em "desentorpecer o corpo alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas cotidianas da sociedade capitalista". (BOAL, 1993, p. 9)

Essa prática é destinada para atores e não atores com o intuito de sair da posição passiva, enraizada por anos de padronização e domesticação nos ambientes escolares, para uma linguagem do corpo que vai contra todo o processo de sujeição do indivíduo.

Além de ser uma prática que promove e desperta o indivíduo da condição passiva, ela desmascara as condições políticas e sociais, dialoga com os atores ou com a plateia o desmantelamento político e investe numa pedagogia de trazer o espectador para a cena teatral.

Conforme esclarece Flávio Desgranges, "o teatro do oprimido pretende, dessa maneira, ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou em cena". (DESGRANGES, 2010, p. 70)

Nesse sentido, é possível entender, o processo de transformação desse indivíduo de poder ter voz ativa e que sendo convidado a participar e a poder exercitar com o seu corpo, exercícios teatrais que nunca teria feito.

O referido método é constituído por quatro etapas para o desenvolvimento corporal. A primeira dela é o conhecimento do corpo. Os exercícios que são propostos constituem em aquecimento físico, respiração e massagem. Pode ou não ser realizada por um outro ator. A segunda etapa é da expressão, como forma de fugir da mecanização do corpo. A terceira etapa é da linguagem que se utiliza a improvisação para a construção da cena. A quarta etapa engloba algumas atividades como o teatro-jornal (leitura de jornal e dramatização); quebra de repressão (rememorar alguma situação de opressão e buscar soluções) e teatro-invisível (improvisar perante ao público, porém não falar que é teatro).

É possível perceber que essa proposta de teatro é desenvolver um pensamento crítico e conhecer as particularidades do corpo. Esse método é uma "teoria de um teatro que seja realmente libertador e que comece por liberar o espectador da sua passividade, da sua condição de testemu-

nha, e que o converta em ser ativo, protagonista do fenômeno teatral". (BOAL, 1993, p. 9)

#### 4. *Considerações finais*

Tendo em vista o pensamento do corpo na educação como algo acessório e de fácil domesticação, a proposta é poder entender que a contribuição do teatro do oprimido para o indivíduo é subverter essa lógica de dominação, pois a experiência do teatro parte pelo corpo. Um corpo que é tocado pelo conhecimento, pela investigação de suas particularidades e que pode se transformar, pois as atividades e os exercícios proporcionam tal consequência.

A escola seria o espaço ideal para esta aprendizagem, pois é o local do encontro e da diversidade. O ensino seria desenvolvido de forma autônoma, modificando o sujeito e proporcionando um pensamento reflexivo e questionador.

O método do teatro do oprimido promove essa reflexão do autoconhecimento, uma vez que as práticas podem contribuir para o aprendizado na área teatral ou para aqueles que desejam e têm vontade de se expressarem através do teatro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas: Versus, 2005.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 6. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Trad.: Lígia M. Ponde Vassallo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ICLE, Gilberto. Teatro e construção do conhecimento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual é o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Trad. e rev.: Ingrid Dormi-en Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

**A LINGUAGEM DO TRABALHO  
NO MUNDO CONTEMPORÂNEO:  
UMA ANÁLISE  
A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT**

*Francisco Estácio Neto* (UFF/ESSE)

[francisco-estacio@hotmail.com](mailto:francisco-estacio@hotmail.com)

*Gisele de Araújo Gouvêa Estácio* (UFF/ESSE)

[giselle.psicologia@ymail.com](mailto:giselle.psicologia@ymail.com)

*Amaro Sebastiao de Souza Quintino* (UENF)

[amarotiao@yahoo.com.br](mailto:amarotiao@yahoo.com.br)

*Jackeline Barcelos Corrêa* (UENF)

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho trata dos ensinamentos de Michel Foucault sobre a linguagem contemporânea frequente nas organizações de trabalho onde o conceito de "empregado" é substituído pelo conceito de "colaborador" numa metáfora que remete às diversas transformações do mundo frente à revolução digital. Nosso objetivo é analisar a mudança da linguagem corrente nas organizações de trabalho frente às mudanças decorrentes da revolução digital. De certa forma realizar uma análise menos atenta poderia induzir à constatação de que, a partir dos conceitos de Michel Foucault, o trabalho não poderia ser pensado, uma vez que ele jamais se preocupou diretamente com o trabalho enquanto categoria de análise. Como metodologia adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, com pesquisa de campo, onde serão realizadas entrevistas abertas com 10 empresários e 10 colaboradores de empresas de médio porte utilizando o método cartográfico visando levantar as perspectivas desses dois grupos acerca da linguagem corrente das instituições de trabalho face às diversas mudanças e exigências do capitalismo que a cada dia aumenta mais. As novas exigências da sociedade não requerem mais um trabalhador passivo e que gasta só a sua energia muscular num silêncio da linguagem sem falar e sem se expressar, e a sociedade da informação em face a revolução digital espera uma nova linguagem do antigo trabalhador que agora é denominado de colaborador, deve se expressar, colaborar, trabalhar em equipe, criativo. E a linguagem deste trabalhador é o principal instrumento do trabalho nas sociedades contemporâneas, ele está substituindo atualmente o trabalho mecânico muscular pelo trabalho intelectual, e esse trabalho intelectual se expressa pela linguagem.

**Palavras-chave:** Linguagem do trabalho. Mundo contemporâneo. Michel Foucault.

**1. Introdução**

Os impactos do processo de globalização, do tecnicismo, do remotismo virtual e da revolução da informática na constituição da subjetividade do trabalhador, ou seja, na forma como ele vê o mundo, nos valores

que elege, nos medos que surgem para ele, dentre outras questões, se colocam hoje como um grande desafio para o mundo do trabalho tendo implicado até em uma mudança no campo da linguagem na referência ao trabalhador que hoje é designado como “colaborador” e não mais como “empregado”.

Estas mudanças linguísticas que são decorrentes dessas transformações se constituem como um desafio para os que querem encarar a imensa complexidade do mundo organizacional onde mais que paredes, mesas, documentos e máquinas estão pessoas com conteúdos simbólicos diferenciados, que amam, odeiam, sentem inveja, medo, disputam posições de poder, seduzem e são seduzidos... Enfim, onde o homem é “humano, demasiadamente humano”.

Como metodologia adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, com pesquisa de campo, onde serão realizadas entrevistas abertas com 10 empresários e com 10 colaboradores de empresas de médio porte.

Foi utilizando o método cartográfico visando levantar as perspectivas desses dois grupos acerca da linguagem corrente das instituições de trabalho face às diversas mudanças e exigências do capitalismo que se percebe que a cada dia aumenta mais.

O objetivo específico desta pesquisa é analisar a mudança da linguagem corrente nas organizações de trabalho, frente às mudanças decorrentes da revolução digital. De certa forma, busca-se realizar uma análise menos atenta poderia induzir à constatação de que a partir dos conceitos de Michel Foucault.

Para esse desafio, a obra de Michel Foucault que se tornou referência obrigatória para a compreensão e análise epistemológica do surgimento das ciências humanas no cenário científico e também como uma forma peculiar de entender o processo de constituição da subjetividade, é sem dúvida para os “arqueólogos” do mundo do trabalho um instrumental fundamental para a tarefa de compreensão das relações que ocorrem no ambiente organizacional.

Dessa forma, é de fundamental importância entender, sobremaneira, a análise do processo de constituição da subjetividade moderna tendo em vista o objetivo de compreender a multiplicidade de fenômenos humanos que ocorrem dentro das organizações.

Sabemos que a forma como o trabalho está organizado na maioria das atividades laborais modernas no ocidente, implica que as pessoas

passem a maior parte de seu tempo no interior das organizações. Muitas vezes, o período em que ele vai para a sua casa é somente o tempo suficiente para repor suas energias físicas para, a seguir, retornar à sua rotina de trabalho.

Embora as condições de trabalho tenham melhorado bastante desde o início do capitalismo industrial, sobretudo no aspecto das condições de trabalho, como de iluminação, condições insalubres e perigosas, a realidade do trabalhador continua a mesma: ele ainda não é dono dos meios de produção, seu trabalho continua sendo alienado e ele continua apartado do produto de seu labor, vivendo basicamente a maior parte de seu tempo nas organizações em que desenvolve o seu trabalho.

Contudo, as organizações do trabalho, que não são paredes e nem um conjunto de máquinas, possuem cada uma suas peculiaridades, idiosincrasias e singularidades que as distinguem entre si, tal qual as pessoas que as constituem se diferenciam entre elas, embora a abordagem clássica (Taylorismo, Escola das Relações Humanas, O&M, só para citar algumas) das organizações insistam, regra geral, em tratá-las como “basicamente semelhantes” e, em consequência, adotam procedimentos homogêneos para realidades essencialmente diferenciadas. Ao contrário, as organizações são na verdade não uma soma de prédios e maquinários, mas um conjunto de sujeitos e subjetividades.

## ***2. A emergência das subjetividades***

A questão da globalização e seus correlatos como o tecnicismo, o enfraquecimento dos estados nacionais, o uso das redes virtuais (infovias: estradas virtuais) dentre outros fatores, por não terem ainda uma configuração completamente definida de seus efeitos e consequências, deixa atônitos patrões e empregados, às vezes de forma explícita e de outras vezes de forma invisível e quase imperceptíveis, tendo em vista a produção de alguns efeitos práticos no cotidiano do trabalho como a crescente informatização, as novas tecnologias, a competição agora globalizada, a crise dos empregos que são apenas alguns dos efeitos dentre muitos da globalização.

A forma como cada um dos agentes organizacionais (dirigentes e subordinados) responde a essa realidade é completamente heterogênea, num primeiro nível pela diferencial de posição de poder e ademais pela própria complexidade da história pessoal dos mesmos.

Contudo, por estarem em posição privilegiada de mando e controle nas organizações e, em nome da busca de uma excelência agora com exigências globais, os dirigentes muitas vezes por desespero estão não raro se apegando a qualquer modismo que supostamente coloque a sua organização em consonância com as novas exigências de mercado e, em geral, querem impor inúmeros novos comportamentos aos membros de sua organização derivados “do modismo da vez”, buscando com isso produzir idealmente uma uniformidade de resposta atitudinal de seus subordinados.

Em consequência, o que se observa são os trabalhadores se submetendo por medo ou coação a comportamentos na maioria das vezes impostos: “Bom dia Senhor ... Muito obrigado ... Nós estamos aqui para lhe servir... O cliente é o nosso maior aliado ... A qualidade deve ser buscada por todos nós ... Sem qualificação nossa empresa não vencerá os desafios ...”

Por meio desses comportamentos impostos, acreditam os dirigentes estarem produzindo sujeitos da era global, como se o processo de constituição da subjetividade fosse a mera repetição de palavras mecânicas e, uso de roupas engomadas ou o esboço de um sorriso mecânico. Tal equívoco leva a atitudes estereotipadas e formais que em última instância não melhora a excelência da qualidade e da produtividade nas empresas por terem um caráter meramente formal e superficial. Michel Foucault nos ensina que não é bem assim...

A investigação que Foucault desenvolve em torno da questão da emergência da subjetividade se vincula não a estruturas cognoscitivas e a estruturas lógicas (Piaget, 1967), ou a uma perspectiva psicanalítica que se fulcra na questão do simbólico, da linguagem e à cultura (Freud, 1974) e nem a uma tradição marxista, sobremaneira nos trabalhos de Althusser (*apud* Japiassú & Marcondes, 1996), que se conecta para falar do sujeito ao campo do social e aos movimentos de repressão e ideológicos.

Ressalva-se, contudo em Louis Althusser a sua preocupação com a produção do conhecimento, diferenciando-se assim da tradição humanista e leninista do marxismo que privilegia as superestruturas em sua abordagem do fenômeno social. Longe de se orientar por essas “trilhas batidas”, Michel Foucault ao contrário, começa a trabalhar a noção de solo epistêmico, que inicialmente pode ser identificada a uma prática geológica no sentido de que solo epistêmico é uma mudança de território.

Podemos dizer, por exemplo, que o solo epistêmico da modernidade em relação a subjetividade está ligado às perspectivas de Jean Pi-



aget, Sigmund Freud e a uma certa tradição marxista, dentre outros pensadores. Contudo, em outros contextos históricos, como por exemplo, na idade média, o solo epistêmico da subjetividade era outro, ou seja, ocupava outro território, como por exemplo, o da transcendência religiosa.

Dessa forma, solo epistêmico para Michel Foucault pode ser caracterizado como uma intrigada rede de significados, conceitos e valores de uma determinada época nas diversas manifestações sociais, tais como na filosofia, na política, economia, na arte, na ciência e na literatura. A noção de sujeito típica da tradição racional do pensamento moderno por ter um solo epistêmico específico que o constitui passa a ter para Michel Foucault não um caráter natural e eterno, mas sim o de uma produção social histórica cujas origens podem ser encontradas e delimitadas, portanto, com uma datação de sua origem. Dessa forma há em sua obra uma desnaturalização da noção de sujeito e a compreensão de que o mesmo é um produto de solos epistêmicos específicos.

Para realizar esta tarefa de desnaturalização de determinadas ideias como a da subjetividade, Michel Foucault desenvolve um método original de compreensão das ideias, empreendendo uma verdadeira arqueologia do saber no sentido de realizar uma série de análises discursivas tomando os discursos em um sentido prévio a qualquer categorização, estabelecendo relações não tematizadas visando examinar exatamente como as diversas categorizações de um campo histórico (ou solo epistêmico) se constituem, ou seja, como surgem os campos discursivos em uma determinada época.

Realiza também e de forma brilhante, principalmente, em sua obra *Vigiar e Punir* (1975) uma análise histórica de como o poder pode ser tomado como produção de sentidos e saberes ao analisar a história da violência nas prisões, à emergência das práticas médicas e pedagógicas como um discurso científico sobre o homem. Dessa forma, os discursos são vistos a partir das condições políticas que os tornam possíveis em uma determinada época.

### **3. *As teorias de Foucault e sua linha de investigação***

Michel Foucault passa a estudar diferentes solos epistêmicos buscando compreender o problema do sujeito. Ele investiga a questão do sujeito na Grécia e em campos sociais mais antigos como o Egito e dos hebreus. Isto, sem nenhum pressuposto de estrutura inata, na perspectiva de

Noam Chomsky, ou também de organizações lógicas no sentido piagetiano. Ou seja, a sua premissa é a diversidade histórica, o que implica, pelo menos, que a história tem movimentos que sinalizam que o sujeito não tem estruturas absolutas e nem que podem ser mudadas por um desejo do “patrão” ou da moda administrativa do momento como a abordagem clássica em administração parece pressupor.

Nessa linha de investigação, Michel Foucault começa a investigar o campo político, sendo levado dessa forma a estudar o Estado para entender o sujeito. Assim, ele começa a estudar o sujeito e acaba tendo que estudar o Estado para entender o sujeito.

Ele percebe, por exemplo, que a Grécia é um estado preocupado também com a terra, no sentido que uma das grandes questões do Estado grego é o da administração da terra. Nesse movimento, ele retorna ao Egito e tem uma surpresa ao verificar que os faraós usam o cajado, instrumento do pastor para “conduzir suas ovelhas”, significando que lá o governo que vigora não é só o da terra já acontecendo lá algo que aparece como um governo dos homens.

Daí ele começa a verificar como funciona a administração de um pastor de ovelhas. Compreende que a principal preocupação de um pastor de ovelhas é que ele tem de *individualar* o seu rebanho. Individualar, nada mais é do que o pastor ter que conhecer indivíduo por indivíduo de seu rebanho. É corrente a frase no meio cristão que “o bom pastor conhece as suas ovelhas”.

Isso é uma qualidade primordial para um pastor, pois é por meio dessa prática que ele terá que dar uma identidade e um conjunto de características a cada uma de suas ovelhas. Então, o pastor individualiza, atribui identidade e características a cada ovelha de seu rebanho. A partir daí, e continuando sua análise do campo político, Michel Foucault observa a fuga de Moisés do Egito e constata uma questão fantástica: é que os judeus não têm terra, então o tipo de poder político que vai nascer entre os Judeus não é a administração da terra, mas é a administração de homens.

Esta perspectiva de análise de Michel Foucault é espetacular, pois permite detectar muitas facetas por vezes desconsideradas pela historiografia tradicional, por serem apenas pequenos detalhes, mas que, contudo, revelam-se de importância capital, como no exemplo acima, para compreensão dos fenômenos sócio históricos. Notamos aqui uma tentativa de administração da alma humana pelos judeus, ou seja, existe um viés

religioso, ou de tentativa de estabelecimento de uma religiosidade dentro da “alma”.

Na modernidade, o que observamos é um processo de laicização da subjetividade humana deslocando o território discursivo para a construção de uma interioridade através de fichas, cadastros, nome, endereço, cargo, função, ... que venham a vincular ao subjetivo nesse momento não a necessidade de uma ordem religiosa, mas, a demandas oriundas de uma economia de mercado cada vez mais tecnologicadas.

Ademais, a pós-modernidade, está aos poucos se esboçando através de fenômenos como a engenharia genética, as relações virtuais, o esgotamento das biodiversidades e o fortalecimento dos movimentos ecológicos, a crise do trabalho na forma capitalista do emprego e tanto outros fatores, dos quais a globalização é apenas um deles, todos amalgamados em uma teia que não sabemos bem ainda em que conformação irá se esboçar, ou até se terá uma conformação final.

Retornando a *Vigiar e Punir*, Michel Foucault nessa obra realiza uma profunda análise do processo de liberação epistemológica da medicina, observando todo um processo de categorização da clientela médica, da invenção de uma classificação nosográfica dos diversos tipos de doença chegando à especificidade de colocação de uma ficha individual aos pés do leito de cada doente para identificar com clareza o tipo de enfermidade que o acomete.

O médico se torna cada vez a principal autoridade dentro dos hospitais substituindo assim as antigas congregações religiosas na administração dos moribundos e párias, que com a técnica clínica se transformam agora em doentes, fazendo assim a medicina emergir como ciência que detém o conhecimento de sua cura.

O que está em jogo é um modelo de esquadriamento visando separar corpos dóceis, sadios, disciplinados e hábeis ao processo produtivo daqueles acometidos de qualquer incapacidade produtiva, ou seja, a busca da constituição de um modelo pestífero de sociedade. Este modelo médico serve de protótipo para a separação também no corpo social de delinquentes, loucos, bêbados, alcoólatras e despreparados em geral para a tarefa da produção.

Por outro lado, quando Michel Foucault empreende também a busca da compreensão de como se deu a liberação epistemológica da pedagogia, observa todo um esforço da escola em comparar e medir cada

um dos alunos entre eles mesmos e com o coletivo da classe escolar.

Este esquadriamento está visando medir para depois analisar e outorgar um carimbo de normal e produtivo somente àqueles que conseguirem não vadiar, não se distrair e se indisciplinar, isto é, somente àqueles que provarem estar extremamente domesticados para a produção e a obediência.

#### **4. Algumas reflexões sobre a temática**

Dessa maneira, o exame passa a ser na escola uma verdadeira troca de saberes, pois o aluno passa a constituir um campo de observação (se aprende, como aprende, se tem postura, se é distraído etc.) para o professor que mede e classifica o seu desempenho na compreensão do ditado e na execução de todas as demais rotinas escolares.

Percebe-se que o aluno passa a emitir assim um saber para o professor. Por outro lado, o aluno deve apreender também um saber que emana do professor: se constitui assim uma inserção da pedagogia no cenário oficial científico através da constituição do que passou a ser chamado de um saber pedagógico, fruto dessa relação. Observamos aqui, como no caso do saber médico acima descrito, o quanto o exame na escola supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a tecnologia de exercício de poder.

Dessa forma, eventos que atravessaram separadamente espaços como a escola, a fábrica, o presídio e o saber médico, aparentemente tão diferente, possuem para Michel Foucault uma mesma matriz de constituição: selecionar, catalogar, dividir em partes, estabelecer métodos de jogos de perguntas e respostas, de classificação e de notas, possibilitando assim a identificação de cada indivíduo, que mal o acomete, o quanto ele consegue aprender e qual é a sua capacidade individual produtiva dentro da fábrica, tal qual o pastor faz com as suas ovelhas. Conhecer para individuar, individuar para controlar.

A biografia, que no passado era um privilégio dos nobres, soldados e heróis é agora uma necessidade social para o conhecimento detalhado das capacidades de cada indivíduo. Como vemos, a isto podemos chamar de constituição de subjetividade, que no ocidente se tornou mais eficaz a partir da emergência da sociedade industrial capitalista.

Por meio de sua análise, Michel Foucault verifica que a constitui-

ção de uma subjetividade nada tem de eterno e natural, mas é constituída a partir de práticas discursivas de saber e de poder em uma determinada formação social.

Na atualidade podemos verificar como as mudanças que ocorreram nos séculos XVIII-XIX, desenharam uma maneira inteiramente peculiar de administrar os corpos e maximizar a produção. De certa forma, as técnicas produzidas de esquadramento e de disciplina dos corpos operam no cotidiano das pessoas quase que de forma invisível.

Na escola a reprodução de conteúdos substituindo a reflexão sobre eles é uma prática comum e através dos mesmos são repassados significantes ideológicos que são absorvidos muitas vezes de forma inadvertida.

A economia de mercado e a prática consumista desenfreada formam um círculo vicioso que visam modelar um comportamento coletivo padrão através de mecanismos reprodutores de saberes e poderes em todos os recantos sociais. Dessa forma, o poder do Estado é referendado na família pela autoridade dos pais, na escola pela autoridade do professor, no hospital pela do médico,... Imagine-se essa situação no interior das organizações...

Muitas vezes, e aprofundando o poder de sua penetração, até o irmão mais velho acha ter mais autoridade que o mais novo... O poder se aliou ao saber para produzir um sujeito útil, acrítico e principalmente produtivo. A novela das oito, o sorteio da megassena acumulada ou os domingos televisivos se transformam em verdadeiras euforias coletivas nacionais, máquinas do capital. (GUATTARI, 1977)

Para a produção dos desejos coletivos disfarçados de individuais. O sexo ficou internado na relação conjugal através do saber psicanalítico que dita o que é certo e o que é errado, o doente no hospital, através do saber médico, a criança na escola, o louco no asilo... Ou seja, temos uma sociedade internada nas diversas especialidades do saber.

A compreensão através da história dos sentidos do trabalho humano também sofreu e sofre uma série de variações históricas que devem ser compreendidas como movimentos, reflexos de solos epistêmicos diferenciados e não através de soluções mágicas e adaptações forçadas dos magos administrativos de plantão, como no caso de muitos processos de implantação de qualidade total e de reengenharia empresarial.

Na tradição judaico-cristã, ainda nos livros do antigo testamento, o trabalho já sofre uma conotação negativa quando após cometerem o pecado original, Adão e Eva são condenados a viver do “suor de seus ros-

tos” pela falta cometida.

Como se viver no paraíso, é viver sem o pesado fardo das atividades laborais. Desconsiderando o quanto o trabalho foi importante para o domínio da natureza e a afirmação do homem sobre ela. Não é por acaso que Prometeu se arriscou tanto para levar o fogo do Olimpo para os homens: com o fogo pode-se produzir instrumentos de metal para caçar, para arar a terra e armas para a defesa.

A origem vocabular da palavra trabalho induz também a uma conotação depreciativa: deriva de “Tripaliare = Tripalium” que era um instrumento de tortura usado em condenados e também para manter presos animais difíceis de ferrar, tal qual mantém hoje também presos durante horas a fio o homem no trabalho, seja este industrial ou burocrático, tendo o homem sido reduzido quase à condição de coisa, de uma peça da produção, como meros “recursos”, recursos humanos mesmo sendo considerado paradoxalmente de forma tão desumana: dentro das organizações, regra geral, ele não pode se expressar, dar ideias, sugerir, pensar, ...só executar e... obedecer ... “Até porque falar é antes de tudo deter o poder de falar”. Ou, ainda, o exercício de poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar.

Quando aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Palavra e poder mantém relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro. Príncipe, déspota ou chefe de Estado, o homem do poder é sempre não somente o homem que fala, mas a única fonte de palavra legítima: palavra empobrecida, palavra certamente pobre, mas rica em eficiência, pois ela se chama ordem e não deseja senão a obediência do executante. (CLASTRES, 1978)

#### Nos estudos de Maria Irene Stocco Betiol (1994)

Mesmo com a crescente informatização da atividade industrial e a concentração de boa parte dos trabalhadores no setor burocrático e de serviços, os mesmos continuam sendo submetidos ainda aos efeitos agora não mais das condições de trabalho (luminosidade, atividades insalubres etc.) mas, da organização do mesmo sobremaneira no aspecto das relações hierárquicas que impõe uma relação autoritária e de submissão onde a fala e a expressão humana lhe é negada e, ao nível das tarefas, que por vezes enfadonhas afetam diretamente a satisfação e a motivação no trabalho. (BETIOL, 1994)

Na Grécia, o trabalho é desvalorizado por ser uma atividade delegada somente aos escravos. Para Platão, a finalidade do homem livre é a contemplação das ideias. Dessa forma, para o amigo do conhecimento, o trabalho manual e operacional não é uma tarefa adequada e sim, a busca e aproximação das ideias perfeitas e verdadeiras.

A palavra latina “Negotium” (Negação do Ócio) corrobora mais ainda na cultura romana à atividade contemplativa como uma prerrogativa dos homens livres. Assim, o trabalho é a ausência do lazer, do ócio, da ruminação, direitos daqueles que são cidadãos, em contraste com a triste realidade daqueles que tem que se entregar a atividades não contemplativas.

Na Idade Média, São Tomás de Aquino tenta de forma tímida reabilitar certo sentido virtuoso ao trabalho manual, dizendo que todos os trabalhos se equivalem, contudo, a sua influência grega o leva na prática, a valorizar a atividade contemplativa, até porque a maioria dos textos medievais considera a “*Ars Mechanica*” uma “ars inferior”.

Na história do trabalho, poucos foram os movimentos que tentaram dar certa positividade ao mesmo e, quando o fizeram, estiveram atrelados às práticas de saber e poder determinados. Dessa forma, no início da economia capitalista um certo saber religioso, ligados ao movimento da Contrarreforma, se aliaram a determinadas estruturas de poder, vinculadas ao nascimento da burguesia, para ressignificar o trabalho como uma prática virtuosa.

Os burgueses vindos dos segmentos dos antigos servos, só puderam começar a comprar a sua liberdade, graças ao seu interesse pela tão desprezada “Artes Mecânicas”. Dessa forma, o trabalho longe de representar para eles a escravidão era um instrumento espetacular e eficiente de conquista da liberdade. (CHANLAT, 1993)

Pelo exposto, verificamos como múltiplos solos epistêmicos produziram diferenciados sentidos para o trabalho humano, tendo o mesmo variado de práticas caracterizadas como própria do escravo para um instrumento de conquista de liberdade.

## 5. Considerações finais

Nesse contexto, pode-se verificar que os acontecimentos dramáticos que se observam universalmente hoje como a deterioração física, psíquica e cultural de grande parte da humanidade, da onda de violência que tanto assola os grandes e, agora também, os pequenos centros urbanos, e as já citadas ameaças que planam sobre o equilíbrio ecológico do globo, as descobertas genéticas e suas consequências no campo ético, a virtualização da economia e a confusão que toma conta dos valores morais.

Percebe-se que exigem um questionamento do modelo economi-

cista e técnico que costuma ser colocados como essencial para o funcionamento das empresas, pois o mesmo tem um alcance infinitamente pequeno diante das singularidades que permeiam a subjetividade das pessoas que estão no interior das organizações, mas também inseridos nesse confuso mundo, por ser extremamente reducionista e simplista na análise do sujeito no interior das organizações.

Novos solos epistêmicos estão emergindo e velhas práticas enferujadas continuam querendo se afirmar o tempo inteiro como modelos explicativos inquestionáveis, considerando deter ainda certo poder mágico de “governos dos homens”, cuja prática se encontra subordinada a gestão de negócios.

Considera-se que se torna fundamental ressignificar o sentido do humano nas organizações, reintroduzir as pessoas no lugar que lhes pertence no universo do trabalho, na sua condição de ser humano complexo. Longe de uma postura unilateral, inflexiva e racional da abordagem corrente nas organizações, deve-se reconsiderar o ser humano dentro das mesmas como uma unidade pluridimensional, como um ser simbólico, vinculado a um quadro sócio histórico, a um solo epistêmico específico e atualmente tão confuso, que mais importante do que se produzir sobre os mesmos certo governo.

Em suma, devemos estimular que se constituam para todos os sujeitos organizacionais condições para a emergência de um governo de si para que cada um em sua singularidade possa no interior das organizações serem subjetividades que são compreendidas em toda a sua complexidade e diferença, para assim até “produzirem” mais com criatividade e com toda a sua potencialidade.

Sendo assim, parece nos dizer Michel Foucault... Sem entendimento das complexidades humanas, corremos o risco de estar cantando uma “velha canção” dentro das organizações.

E, ademais que cada um com seu cajado seja pastor de si mesmo...

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETIOL, Maria Irene Stocco. (Coord.). *A psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana na análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1996.

CHANLAT, Jean-François. *O indivíduo nas organizações: dimensões*



esquecidas. São Paulo: Atlas 1996.

CHOMSKY, Noam. *Le langage et la pensée*. Paris: Payot, 1970.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

\_\_\_\_\_. Trabalho: loucura ou prazer? *Revista Ser Humano*, São Paulo, vol. 28, n. 90, p. 56-57, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. Trad.: Órizon C. Muniz. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo. Trad.: Themira de O. Brito, Paulo H. Brito e Christiano N. Oiticica. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. Trad.: José O. de Abreu. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1977.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PIAGET, Jean. *O raciocínio da criança*. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1967.

**A MONOTONGAÇÃO NOS DITONGOS DECRESCENTES  
COM O APAGAMENTO DAS SEMIVOGAIS**

Márcio Amieiro Nunes (UEMS)

[marcioamieiro@gmail.com](mailto:marcioamieiro@gmail.com)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

O falar cotidiano está sempre marcado por variações que andam à margem do uso normativo culto da fala. Essas variações fônicas marcam a oralidade, face a isto, recorreremos a fonética descritiva e, principalmente, a histórica para pesquisar como ocorre o fenômeno da monotongação. Buscamos também recorrências em metaplasmos com características similares a fim de entender, diacronicamente, esse processo de transformação já ocorrido em algumas palavras de origem latina, à princípio, na oralidade e, conseqüentemente, à forma escrita. Conforme explicam Joaquim José Nunes (1945) e Ismael de Lima Coutinho (1976), essa tendência de redução vocálica é um processo que já ocorria desde o latim falado pelo povo. A perda da semivogal ocorre em alguns casos específicos para facilitar a pronúncia, sendo assim, analisamos as reduções fonéticas da semivogal átona nos ditongos decrescentes, porquanto, elas podem ser percebidas, na fala, em todas as classes sociais.

**Palavras-chave:** Monotongação. Metaplasmos.  
Fonética. Fonologia. Variação linguística.

**1. Introdução**

As mudanças sonoras que sofreu a língua e as suas transformações do latim para o português, também são estudadas pela fonética e pela fonologia. “Essas transformações fonéticas, que se caracterizam pela *inconsciência*, isto é, são independentes da vontade de quem fala [...]” (SILVA, 2010, p. 53). As mudanças e suas variações não são programadas pelo falante, mas elas ocorrem de forma gradual e são percebidas ao longo do tempo, entretanto, o uso popular dessas variantes pode até mesmo ser imperceptível em determinados ambientes, ou grupos sociais onde o falante estiver inserido. Isso não quer dizer que o uso dessas formas alternativas não ocorra na oralidade. Todavia, José Pereira Silva destaca duas transformações ocorridas foneticamente, que são as “alterações *espontâneas* e alterações *condicionadas*”. (GRAMMONT *apud* SILVA, 2010, p. 54)

Em uma definição mais sucinta, pode-se dizer que "A fonética trabalha com os sons propriamente ditos, como eles são produzidos, per-

cebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção. A fonologia opera com função com e organização desses sons em sistemas". (CHAGAS & SANTOS, 2012, p. 9)

Partindo desse pressuposto, abordaremos apenas alguns conceitos básicos para entendermos como funciona o processo de monotongação. A fonética "é a ciência que trata dos sons ou fonemas" (COUTINHO, 1976, p. 83), assim, ela irá auxiliar para entendermos nosso objeto de estudo. O foco dessa abordagem será sob a fonética histórica<sup>14</sup>, mas para entendermos sobre as vogais, semivogais e os ditongos recorreremos alguns conceitos buscados na fonética descritiva<sup>15</sup>, como os estudos fonéticos e fonológicos são muito amplos, será feito um recorte direcionado apenas na base teórica que irá auxiliar em nossa análise.

No sistema fonético as vogais são aqueles sons vocálicos ou fonemas que não encontram obstáculos ao passar pela boca e elas podem ser classificadas em vogais nasais ou vogais orais. De acordo com Ismael de Lima Coutinho (1976), as vogais nasais são aquelas em que o ar é emitido tanto pela boca quanto pelo nariz: *a* [ã]; *e* [ê]; *i* [ĩ]; *o* [õ]; *u* [ũ], as orais são aquelas produzidas pela emissão de ar apenas pela boca: *a* [a/ə]; *e* [e/ɛ]; *i* [i/i]; *o* [o/ɔ]; *u* [u/ʊ]<sup>16</sup>.

Em relação da abertura da boca, explica Ismael de Lima Coutinho (1976), que as vogais diferenciam-se uma das outras, então, podemos dividi-las em três momentos de emissão: primeiro vem a vogal *a*, que, por ser mais aberta em relação as outras, utiliza-se de uma abertura maior da boca, enquanto que, no segundo momento as vogais *e* e *o* apresentam-se como medianas, pois utilizam-se de uma abertura média da boca, por último, estão as vogais *i* e *u* que são as mais fechadas pelo fato de utilizar uma abertura menor da boca no momento de sua emissão. Define-se então, a vogal *a* como fundamental, as vogais *e* e *o* como intermediárias e as vogais *i* e *u* como extremas.

<sup>14</sup> A fonética histórica, segundo Ismael de Lima Coutinho (1976), é a que estuda as transformações dos fonemas ao longo do tempo e do espaço e também pode ser conhecida como diacrônica ou di-nâmica.

<sup>15</sup> A fonética descritiva estuda a formação e a descrição desses fonemas por isso ela também é conhecida como estática e sincrônica conforme a definição de Ismael de Lima Coutinho (1976).

<sup>16</sup> Aos símbolos fonéticos e as representações articulatórias citadas, foram baseadas nas informações do site da UFMG sobre fonologia e estão disponíveis em: <<http://www.fonologia.org>>. Acesso 03-09-2016.

As semivogais são mais entendidas no ponto de vista fonológico do que fonético, e sob esse aspecto também são conhecidas como semi-consoantes ou *glides*<sup>17</sup>. De modo geral, as vogais ou os fonemas *i* e *u* acompanhados (antes ou depois) de uma vogal são classificados como semivogal por possuírem um som mais fraco, formando uma única sílaba com a união dessa vogal com a semivogal, esse encontro vocálico é chamado de ditongo e para completar essa relação entre eles, Ismael de Lima Coutinho afirma que o ditongo “é a combinação de duas vogais na mesma sílaba, das quais a mais fechada é uma semivogal: *ai* (*pai*), *au* (*pau*), *ei* (*rei*), *ui* (*riu*), *ou* (*louro*), *ui* (*fui*), *ão* (*pão*), *õe* (*sermões*)” (1976, p. 92).

“No caso dos ditongos, a posição da vogal não acentuada leva os estudiosos a analisá-las como aproximantes, e por isso tem-se *seu* [sew] e *muito* [‘mũj.to]” (CHAGAS & SANTOS, 2012, p. 26). Entretanto, de acordo com Ismael de Lima Coutinho (1976), somente há uma vogal em um ditongo, e podem ser classificados como crescente e decrescentes, quando a vogal tônica vem antes da semivogal o ditongo é decrescente: *ai*; *caixa* – [k’aj.jə], porém, quando a ordem se inverte de semivogal para vogal tônica, o ditongo é crescente: *ia*; *piada* – [pj’a.də]. Face a isto, resume-se que, as “vogais fechadas /i/, /u/ combinam-se com as outras /a/, /e/, /o/, formando ditongos [...]. São, entretanto, assilábicas, isto é, não podem ser bases de sílaba” (COUTINHO, 1976, p. 99). Como descrito por Ismael de Lima Coutinho (1976), nosso sistema fonológico possui: sete vogais silábicas /a/, /é/, /ê/, /í/, /ó/, /ô/, /u/; duas assilábicas /i/, /u/; cinco nasais /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/.

## **2. Transformações ocorridas no latim vulgar**

Na definição de Ismael de Lima Coutinho: “metaplasmos são modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução” (1976, p. 142). Cada uma dessas mudanças e transformações correntes possuem uma definição diferente, pois as mudanças fonéticas ocorrem de formas variadas. Este processo busca explicar as alterações herdadas pelo português desde o latim, para entender diacronicamente os processos de cada mudança sofrida com o decorrer do tempo e espaço, seja por redução, su-

---

<sup>17</sup> As *glides* são representadas pelos símbolos fonéticos [j] simbolizando o dígrafo *lh* com som de *i* (ex. *milho* - mi[l]jo), e [w] simbolizando a consoante *l* som de *u*, (ex. *falta* - fa[w]ta) estes símbolos representam as consoantes aproximantes por terem pouca obstrução na saída de ar no momento da fala e, em alguns casos assemelham-se a uma vogal.

pressão, acréscimo de fonemas, mudanças de sons vocálicos e consonantais ou deslocação de acento tônico, entretanto, para nossa análise, será feito um recorte focando apenas os mais importantes para o nosso *corpus* da pesquisa.

As causas existentes na ditongação, contribuíram para o aparecimento de vários ditongos existentes hoje no português, mas as alterações sofridas nos ditongos em latim eram frequentes, de acordo com Ismael de Lima Coutinho, essa “tendência para se reduzirem a simples vogais ascende ao próprio latim vulgar” (1976, p. 108), por exemplo, *ae* para *i*, *é* ou *é aequale*, igual; *graeco*, grego; *caelu*, céu; *caeco*, cego, etc., como podemos observar, esse processo histórico de transformação não é nenhuma novidade na língua e, essas mudanças (na sua maioria) surgiram e ainda surgem da fala popular, marcas de oralidade ou influências de outras línguas.

Para Ismael de Lima Coutinho, “Os ditongos são latinos ou românicos, conforme remontam ao latim ou só aparecem na época da formação do romance” (1976, p. 108), mas também, na opinião de Joaquim José Nunes (1945), muitas palavras sofreram influência de outras línguas europeias na pronúncia, assimilando ao idioma do falante e, posteriormente, influenciando na escrita. Podemos perceber que em algumas palavras derivadas do latim o ditongo *au* geralmente sofrem alterações mudando para *ou*: “*auru* > *ouro*, *tauru* > *touro*, *mauru* > *mouro*, *causa* > *cousa*, *rauco* > *rouco*, *cautu* > *couto*, *paucu* > *pouco*, *lauru* > *louro*, *thesauru* > *tesouro*, *audio* > *ouço* [...], *pausare* > *pousar*” (NUNES, 1945, p. 74), observemos também, no início da palavra: *ausare* > *ousar*, *autumnu* > *outono*, *audire* > *ouvir*, conforme grafados no *Compêndio da Gramática Histórica da Língua Portuguesa* (1945).

A redução corrente de *ou* para *o*, afirma Ismael de Lima Coutinho que, desde “o Império, por influência dialetal, tendia esse ditongo a transformar-se em *o*, na língua da plebe” (1976, p. 109). Também afirma Joaquim José Nunes (1945), que o ditongo *au* era usado na língua padrão culta, entretanto, os ditongos sofriam alteração (de *ou* para *oi*)<sup>18</sup> ou re-

---

<sup>18</sup> Nas palavras *versoria* > *vassoira* > *vassoura*, que conforme *cousa* > *coisa*, sofrem mudanças no ditongo na escrita e na oralidade, mas de forma invertida, isto é, *vassoira* passa a ser *vassoura*, enquanto que *cousa* passa para *coisa* (cf. nota seguinte). Entretanto, observando (apenas na oralidade) o comportamento do hiato *oa* na palavra *boa*, foneticamente pode ser pronunciado em alguns casos como, *boua* [b'ow.ə] ao invés de [b'o.ə], é mais marcado principalmente quando usa-se *boas* (plural), nesse caso ocorre uma epêntese, acrescentando um ditongo, mas nesse caso é onde não existe, o mesmo ocorre com a palavra *doze* que na pronúncia vira [d'ow.zə], esse é o processo

dução de fonema (*ai* sem a pronúncia do *i*) na oralidade: “*ouro, touro, cousa, couro, tesouro, agouro* etc., ou *oiro, toiro, coisa, coiro, tesoira, agoiro* etc.” (NUNES, 1945, p. 74)

De acordo com Joaquim José Nunes (1945, p. 77), os ditongos *ai, ei, ou, ui*, etc., “devido ao maior esforço com que um dos seus elementos é proferido, ele tem tendência a reduzir-se a simples vogais, ainda mesmo quando tônicos [...]”. Operou-se essas reduções nos seguintes: *eigeija* > igreja (arc.) > *igreja*, *peixote* > *pixote*, *cereija* > *cereja*, *cerveja* > *cerveja*. Essa redução, segundo Joaquim José Nunes, ocorria continuamente nas falas populares, ou seja, até aquele momento eram marcas coloquial da oralidade. Mais adiante, ele cita outras palavras, algumas mudaram gramaticalmente e outras perduram até hoje na fala popular, conforme observado em Joaquim José Nunes (1945): *baixo* (pop.); *graixa*, *graxa*; *faixa*, *faxa*; *caixa*, *caxa* (pop.); [...], *coixa*, *coxa*; *coixo*, *coxo*; *roixo*, *roxo*; *froixo*, *froxo*; *doice* (arc.); *doce*; *abutre* (arc.), *abutre*; *chuiva* (arc. e pop.), *chuva*; *escuitar* (pop.), *escutar*; *fruito* (arc. e pop.), *fruto*; *luito* (arc. e pop.), *luto*; *luita*, *luitar* (arc. e pop.), *luta*, *lutar*; *enxuito*, *enxuto*; *ventuira*, *ventura*; *paixão*, *paxão* (pop. e arc.); *compaixão*, *compaxão* (*idem*); *puisar* (arc.), *puxar*. Segundo Joaquim José Nunes, nos “vocábulos em que a seguir ao *i* se encontra *x* a queda daquela vogal parece dever-se atribuir à sua absorção por esta consoante” (1945, p. 79). Pode-se notar também algumas ocorrências que sofreram mudanças nos ditongos *au* e *ou*, por exemplo: *paulito*, *palito*, *apousento*, *aposento*, *apousentar*, *aposentar*, *apouquentar*, *apoquentar*, *prouximo* ou *proximo*<sup>19</sup>, *próximo*, conforme grafados no *Compêndio da Gramática Histórica da Língua Portuguesa* (1945, p. 80-81)<sup>20</sup>.

---

acontece também e *nó/i/s*, *de/i/z*, *talve/i/z*, *trê/i/s*, *arro/i/z*, etc. Relaciona-se com a lei do menor esforço.

<sup>19</sup> A “distinção, imposta pela diversa proveniência dos dois ditongos, dizendo *ou*, se representava o latino *au*, mas *oi*, se tal não era a sua origem, isto é, quando românico; parece que a pronúncia *oi* era do século XVI peculiar aos judeus [...]” (NUNES, 1945, p. 74-75). A suposição dessa alternância também é citada por Ismael de Lima Coutinho: “Acha-se documentado o ditongo *ou*, desde o meado do século X. No português moderno, *ou* alterna com *oi*, o que era estranho à língua antiga. Há quem tente explicar essa segunda forma por influência judaica” (1976, p. 109), logo em seguida Ismael de Lima Coutinho cita Joaquim José Nunes.

<sup>20</sup> De acordo com Joaquim José Nunes, “o ditongo *ou* reduz-se a *ô* na língua popular das mesmas regiões em que *ei* se pronuncia *ê* [...], todavia, não é raro também na escrita, o fenômeno oposto, isto é, a representação por *ou* de um simples *o*, como em: [...], *ouceano*, *oucioso*, *oufano*, *ouliveira*, *oupinhão*, *ouriginal*” (1945, p. 80), fenômeno este, que não deixa de seguir uma lógica da linguagem,

Em outro ditongo que atualmente ocorre a presença da monotongação, originou-se pela “*metátase* ou transposição de fonema: *primariu* > *primairo* > *primeiro*, *librariu* > *livrairo* > *livreiro*, *ferrariu* > *ferrairo* > *ferreiro*, *denariu* > *dãairo* > *dinheiro*, *op(e)rariu* > *obrairo* > *obreiro*” (COUTINHO, 1976, p. 110). Entretanto, a semivogal *i* precedida da consoante *s* ou *ss*, formando *si* ou *ssi*, “palatiza-se passando às vezes a semivogal para sílaba anterior, cuja vogal forma ditongo, ou fundindo-se com a consoante num só som” (*Ibid.*, p. 128). Exemplo: “-*si*- > -*ij*-: *basiu* > *beijo*, *caseu* > *queijo*, *laesione* > *aleijão*, *eclesia* > *igreja* (arc.) (> *igreja*) [...] -*ssi*- > -*ix*-: *basseu* > *baixo*, *passione* > *paixão*, *russeu* > *roixo*” (*Ibid.*, p.128).

O processo de monotongação vai depender da tonicidade da vogal ou da consoante posterior. “A sorte das vogais átonas depende do lugar que ocupam na palavra e da sua posição relativamente ao acento tônico, sendo as iniciais e as finais as que mais resistência possuem; as médias atenuam-se por forma tal que desaparecem frequentemente” (NUNES, 1945, p. 54). Algumas dessas palavras já haviam passado por modificações e são resultados das mudanças desde sua origem etimológica, seja do latim, do grego ou de qualquer outro idioma. Esses metaplasmos continuam em processo de mudança, já que a língua é viva e está sempre em construção, isso quer dizer que nenhuma língua em uso está imune a mudanças. Cada palavra pode passar por diferentes processos de variações, entretanto as transformações ocorrem por meio de características diferentes, já que existem várias classes distintas de classificação dos metaplasmos. Abordaremos alguns casos específicos, de acordo com a palavra que for analisada em nosso trabalho.

### 3. *A monotongação nos ditongos orais decrescentes*

A observação desses ditongos orais decrescentes *ai* [aj], *ei* [ej] e *ou* [ow], é bastante marcado pela ausência da semivogal, quando postônica, antes das consoantes *s*, *x*, *j*, *c* e *r*, na oralidade (*e.g.* *repouso* [xe.p'o.zu], *caixão* [ka.f'əw ], *feijão* [fe.ʒ'əw], *touca* [t'o.kə], *feira* [f'e.rə] etc.), com exceção de algumas palavras (*e.g.* *manteiga* [mə.t'ẽ.gə], *andaime* [ã.d'a.mi], etc.). Ou seja, a maioria das ocorrências é mais comum nas *glides* [j] e [w] (semivogais átonas *i* e *u*), principalmente,

---

por exemplo, se na oralidade usa-se *toca* [t'o.kə] e escreve-se *touca*, logo, da forma usual *oceano* [o.si'ə.nu] subentende-se que também se escreva *ouceano*.

quando estão posicionadas antes da fricativa alveopalatal vozeada [ʒ] (consoante *j*), da fricativa alveopalatal desvozeada [ʃ] (consoante *x*), da tepe alveolar vozeada [r] (consoante *r*). Outro caso possível de monotongação, são os verbos da primeira conjugação AR, quando estão na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito no modo indicativo: cantou [kãt'o], conversou [ko.veh.s'õ ], estou [əst'o], voou [võ'o] etc. Por exemplo, os verbos: cantar, conversar, estar e voar, já são metaplasmos por subtração<sup>21</sup>, pois vieram do latim *cantare*, *conversare*, *stare* e *volare*, porém os dois primeiros passam somente por uma apócope<sup>22</sup> perdendo o seu fonema final /e/, (mudança que ocorre nos quatro verbos citados) tanto na escrita, quanto na oralidade, enquanto que o terceiro (*stare*), além da apócope, acontece também um metaplasmo por aumento, pelo fato de haver adicionado o fonema /e/, por ser no início, é caracterizado como prótese, já o último também acontece dois fenômenos, a apócope e uma síncope por ter perdido um fonema dentro do vocábulo /l/, mas nos três casos podemos perceber que atualmente na oralidade ao serem conjugados, naquela determinada pessoa, tempo e modo, monotongam perdendo sua semivogal ou *glide* [w] e, como perde seu fonema final /u/, também pode ser considerado uma apócope. Ademais, a peculiaridade mais curiosa é a oralidade do verbo *voar* na sua conjugação<sup>23</sup> *voou*, que além de sofrer o apagamento da *glide* [w], ao ser pronunciado transforma-se em um ditongo crescente [wo], tornando a fala muito diferente da escrita: *voou* > [võ'o].

Essas transformações também acontecem com as outras palavras que possuem ditongos decrescentes, por exemplo: a palavra *primeiro*, é um metaplasmo por transposição<sup>24</sup> e, este vocábulo, etimologicamente, vem do latim *primariu* > *primairu*, então ocorre uma hipótese<sup>25</sup> por sofrer uma “transposição de um fonema de uma sílaba para a outra” (SILVA, 2010, p. 62) e, depois acontece a dissimilação resultando no vocábulo *primeiro*, mas essa mesma palavra na oralidade é pronunciada como

<sup>21</sup> São aqueles metaplasmos “que tiram ou diminuem fonemas à palavra”. (COUTINHO, 1976, p. 147).

<sup>22</sup> Processo quando um metaplasmo por subtração perde o último fonema, isto é, quando ocorre a queda no final da palavra, conforme descrito por Ismael de Lima Coutinho (1976)

<sup>23</sup> Somente na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito no modo indicativo.

<sup>24</sup> Metaplasmos “por transposição são os que consistem na deslocação de fonema ou de acento tônico na palavra”. (COUTINHO, 1976, p. 148)

<sup>25</sup> Quando ocorre a mudança de fonema na mesma sílaba é denominado como metátase.



[pri.m'e.rɔ], devido à posição do ditongo no vocábulo antecedendo a tepe alveolar vozeada [r], que força o apagamento da semivogal [j], ocasionando assim a mudança oral de ditongo para monotongo. Isso ocorre com quase todos os ditongos orais [ej], antes de [r], [ʃ] e [ʒ], como: fevereiro, padeiro, caseiro, banheiro, pedreiro, dinheiro, poeira, beijo, queijo, ameixa, peixe etc.

No ditongo [ow], por exemplo: a palavra em latim *alteru* passa pelo processo de metaplasmo por permuta<sup>26</sup>, vocalizando-se<sup>27</sup> de *alteru* para *autru*, e como a maioria dos ditongos *au* em latim mudou para *ou*, a palavra também altera seu fonema inicial, então, temos as variações históricas: *alteru* > *autru* > outro e, atualmente, a monotongação oral ['o.tɾɔ]. Este enfraquecimento da semivogal, também acontece devido ao posicionamento do ditongo [ow], sendo que nesse caso a probabilidade aumenta, pelo fato de ter um maior número de consoantes possíveis que, forçarão o apagamento da vogal assilábica. E por possuir sua tonicidade muito fraca, dado o exemplo de ['o.tɾɔ], a oclusiva alveolar desvozeada [t] enfraquece ainda mais sua *glide* [w] no ditongo e, por ser muito fraca, sofre o apagamento na oralidade, além disso, o fonema /o/ no final enfraquece para som de [ɔ].

O mesmo fenômeno acontece com: *pouco* > [p'o.kɔ], ditongo oral [ow] + [k] oclusiva velar desvozeada; *agouro* > [a.g'o.rɔ] e *tesoura* > [tɔ.z'o.rɔ], ditongo oral [ow] + [r] tepe alveolar vozeada; *ouvir* > [o.v'i], ditongo oral [ow] + [v] fricativa labiodental vozeada; *frouxo* > [fr'o.ʃɔ], ditongo oral [ow] + [ʃ] fricativa alveopalatal desvozeada; outros exemplos são: *ouro* > ['o.rɔ], *couro* > [k'o.rɔ], *louco* > [l'o.kɔ], *louro* > [l'o.rɔ], *touro* > [t'o.rɔ], *cenoura* > [se.n'o.rɔ]. Existem palavras que sofrem a monotongação dupla, pois perdem dois fonemas ao mesmo tempo e sofrem o apagamento das duas *glides* [w] e [j], por exemplo: *toureiro* > [to.r'e.rɔ]; *açougueiro* > [a.so.g'e.rɔ]; essas palavras passam pelo mesmo fenômeno duplo, monotongando em [ow] e em [ej] numa mesma palavra, além da troca do /o/ pelo /u/ no final do vocábulo, neste caso também temos um caso bastante diferente da forma escrita para forma em uso real na oralidade.

<sup>26</sup> Esses metaplasmos "são os que consistem na substituição ou troca de um fonema por outro" conforme explica Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 143)

<sup>27</sup> Vocalização é uma subdivisão dos metaplasmos por permuta, sendo aqueles que converte "uma consoante em um fonema vocálico [...] vocaliza-se em i ou u a primeira consoante dos grupos *ct, lt, pt, lc, lp, bs, gn* [...]" segundo Ismael de Lima Coutinho (Ibid., p. 143).

Outro ditongo oral decrescente que passa pelo processo de simplificação é o [aj], perdendo sua *glide* [j], quando intraverbais e precedido da fricativa alveopalantal desvozeada [ʃ], no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, a palavra *caixa* vem de origem grega “*kapsa* pelo lat. *capsa* e pelo prov. *caissa*”, entretanto, passa pelo processo de “vocalização do *p* (*caissa*) e palatalização do *ss*” (NASCENTES, 1955, p. 87) monotongando a glide [j] na oralidade, pronuncia-se [k'a.ʃə], o apagamento da semivogal também ocorre em: *paixão* > [pa.ʃ'əw]; *faixa* > [f'a.ʃə]; *debaixo* > [de.b'a.ʃu]; *andaime* > [ã.d'a.mi]; *baixo* > [b'aj.ʃu] que também acontece a troca do /o/ pelo /u/ no final do vocábulo na oralidade. “Quase sempre no fim das palavras, as vogais átonas *e* e *o* se enfraquecem e soam, respectivamente, /i/ e /u/”. (BECHARA, 1999, p. 48)

Em *Os Lusíadas*, de Luís de Camões<sup>28</sup>, pode-se observar o registro de algumas dessas palavras grafadas com o ditongo e monotongadas, ambas as variantes estão presentes na obra e alternam-se no decorrer do texto. Em uma versão comentada de 1916, o autor dos comentários aborda sobre esses vocábulos, e afirma que foram retiradas as variantes popular que haviam no texto original de Camões, entretanto, em seus comentários de rodapé, o autor descreve a palavra conforme escrita no original e, num registro filológico no final da obra, aparece algumas definições sobre essas variantes.

Em outra versão da obra (*Os Lusíadas*), Pimpão afirma em seus comentários que:

Infelizmente o tipógrafo nem sempre se lembrou de que a sua obrigação era copiar o que lia; se o tivesse feito, a edição *B* teria saído igual a *A* e nós poderíamos servir-nos dela com confiança. [...] Sendo *peixe* forma sistemática em Camões, o compositor de *B* traiu-se com a forma *peixe* em I.42 e IV.90. Para diante reabilitou-se: ou ele ou outro mais atilado! Camões escreveu sempre *apousentar* (3); mas em *B*, IV.60, figura *apostou!* (PIMPÃO, 2000, p. 21)<sup>29</sup>

Na obra de Camões, encontra-se ainda: *abaxar*, *abaixo*, *abaxo*; *debaxo*, *debaixo*; *embaxada*; *cereija*, etc., o texto é escrito variando entre as duas formas, entre popular e a considerada pelos gramáticos como

---

<sup>28</sup> Um Tomo na sua segunda edição de 1916 melhorada e comentada por Augusto Epiphânio da Silva Dias.

<sup>29</sup> Álvaro Júlio da Costa Pimpão é o comentarista de uma edição de *Os Lusíadas*. ver. referências bibliográficas.

“forma culta”. Destas variantes, também encontra-se as formas *cereija*<sup>30</sup> e *apousentar*, que entre outras, também estão citadas no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, juntamente com os vocábulos *igreja*, *prouximo*, conforme vimos anteriormente, todavia, estas palavras monotongaram oficialmente na escrita, perdendo a semivogal [j] ou [w], passando a ser grafada na forma que se falava e conforme nós as conhecemos atualmente: *cereja*, *aposentar*, *igreja*, *próximo*, etc. Contudo, ao destacarmos estas palavras, podemos compará-las com outras que na oralidade são bastante parecidas fonologicamente, como: *queijo*, *beijo*, *pousada*, *frouxo* etc., mas que, mesmo sendo monotongadas na oralidade ocasionando o apagamento total da *glide* [j] ou [w], ainda continuam sendo grafadas com o ditongo decrescente [ej] ou [ow]. Nesse caso, podemos perceber, na oralidade, uma das características que difere o nosso português brasileiro com o português de Portugal. Então, na pronúncia “do ditongo *ei* como [ej] em [...] *primeiro*; ou soa como [o] em *vou*, *ouro*. O Brasil não acompanhou Portugal em sua pronúncia [aj] de *primeiro*, [...] inovações ali ocorridas no século XIX”. (TESSYER *apud* CASTILHO, 1997, p. 245)

#### 4. Considerações finais

A monotongação é marca de oralidade que como foi visto, já acontecia no latim falado pelo povo e também influenciou na formação da língua portuguesa que herdou essas variedades marcadas na oralidade. As mudanças na oralidade influenciaram o português que conhecemos hoje, em palavras como: *igreja*, *cereija*, *apousentar*, *prouximo* etc., para: *igreja*, *cereja*, *aposentar* e *próximo*. Não é impossível que em algum momento do futuro: *queijo*; *caixa*; *toureiro*; *dinheiro*; etc., passem para: *quejo*, *caxa*, *torero*, *dinhero*. Hoje se o leigo olhar com preconceito para essas variantes pode achar estranho, mas será que no momento que os falantes estavam acostumados a escrever “*cereija*” e surgiu a forma como conhecemos hoje ela não foi recebida com preconceito? Hoje a forma “*cereja*” já está incorporada ao falar.

Qualquer mudança que seja feita hoje para transformar um ditongo em um monotongo (mesmo que na oralidade, essas são as formas mais usadas), poderá ser rejeitada por essa geração, mas para as posteriores

---

<sup>30</sup> Tanto na versão de Augusto Epiphânio da Silva Dias (1916, p. 181, IX, 58.5-6), quanto na versão de Álvaro Júlio da Costa Pimpão (2000, p. 401, IX, 58.5-6).

deverá ser assumida como normal e a forma atual de escrita passará a ser considerada diferente e arcaica, transformando-se em objeto de pesquisa como fazemos hoje. A fala é individual e atravessada pelo “eu” do discurso que transforma a língua, e a língua reflete essa mudança no social e no coletivo e que por sua vez, retorna essa mudança transformando o “eu” do discurso. É o que vimos na história, que transformou o latim clássico e literário no latim vulgar e diferencia o português de Portugal do português do Brasil. O que ajudou a formar a língua portuguesa foi a diversidade de culturas e de povos dominados e em contato, sendo impostos a falar àquele idioma em muitas situações. Não há como um povo adquirir outra cultura, sem que a sua cultura anterior afete a outra, essa diversidade transformou o latim e formou outras línguas e entre essas transformações, surgiu a nossa língua portuguesa do Brasil.

Por fim, enfatizamos que, este trabalho tem apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), por meio do edital n. 25/2015, Apoio ao Programa de Graduação Bacharelado em Letras da UEMS de Campo Grande.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. Prefácio e notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. 4. ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros; Instituto Camões, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os Lusíadas*. Commentados por Augusto Epiphânio da Silva Dias. 2. ed. Tomo I. Porto: Companhia Portuguesa, 1916.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. O português do Brasil. In. ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 237-269.

CHAGAS de Souza, Paulo; SANTOS, Raquel Santana. “Fonética”. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística*: II. Princípios de análise. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, vol. 2, p. 9-32.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos da gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológica da língua portuguesa*. Segunda tiragem da primeira edição. Rio de Janeiro, 1955.

NUNES, Joaquim José. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Clássica, 1945.

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

## ANEXO

Tabela 1- Relação de algumas palavras com monotongação RETIRADAS DE...

Escrita	Oralidade	Fonema
Abaixar	Abaxar Aço-	[a.ba.ɫ'ar]
Açougueiro	guero	[a.so.g'e.ro]
Agoureiro/Agouro	Agorêro/agôro	[a.go.r'e.ro]
Ameixa	Amexa	[a.m'e.jə]
Baixo	Baxo	[b'a.jũ]
Banheiro	Banhero	[ba.n'e.ɾũ]
Beijo	Bejo	[b'e.ʒũ]
Cachoeira	Cachoêra	[ka.fw'e.ɾə]
Caixa	Caxa	[k'a.jə]
Caixão	Caxão	[ka.j'əw]
Calouro	Caloro	[kal'oru]
Caseiro	Casero	[ka.z'e.ɾũ]
Chuveiro	Chuvero	[ʃu.v'e.ɾũ]
Compaixão	Compaxão	[ko.pa.j'əw]
Couro	Côro	[k'o.ɾũ]
Debaixo	Debaxo	[de.b'a.jũ]
Deixa/deixar	Dexa/dexar	[de.j'a]
Dinheiro	Dinhero	[dʒi.n'e.ɾũ]
Embaixada	Embaxada	[i.ba.j'a.də]
Encaixar	Encaxar	[i.ka.j'a]
Enfaixar	Enfaxar	[i.fa.j'a]
Estou (3ª pessoa/1ª conj.)	Estô	[iʃt'o]
Estouro Faixa	Estôro Faxa	[is.t'o.ɾũ]
Feira	Fêra	[f'a.jə]
		[f'e.ɾə]
Frouxo	Froxo	[fɾ'o.jũ]
Louco	Lôco	[l'o.kũ]
Louro	Lôro	[l'o.ɾũ]
Macaxeira	Macaxêra	[maka.j'erə]
Ouro	Oro	[o.ɾũ]
Outro	Outro	[o.ɾũ]
Ouvir/ouço	Ovi/oço	[o.v'i]
Padeiro	Padero	[pa.d'e.ɾũ]
Paixão	Paxão	[pa.j'əw]

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Peixe	Pexe	[p'e,fi]
Pouco	Poco	[p'o.ku]
Pouso/pousar Queijo	Poso/posar	[p'o.zu]
	Quejo	[k'e.ʒu]
Roupa	Rôpa	[h'o.pə]
Tesoura/tesouro	Tesôra/ Tesôro	[te.z'o.ɾə] / [te.z'o.ɾu]
Toupeira	Topera	[top'ejɾə]
Toureiro	Torero	[to.ɾ'e.ɾu]
Touro	Toro	[t'o.ɾu]
Verdadeiro	Verdadero	[veɾ.da.d'e.ɾu]

## A MOTIVAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Jackeline Barcelos Corrêa* (UENF)

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

*Amaro Sebastiao de Souza Quintino* (UENF)

[amarotiao@yahoo.com.br](mailto:amarotiao@yahoo.com.br)

*Francisco Estácio Neto* (UFF)

[francisco-estacio@hotmail.com](mailto:francisco-estacio@hotmail.com)

### RESUMO

Esta comunicação pretende trazer umas reflexões sobre um estudo realizado em uma escola do ensino fundamental da rede pública de ensino, localizada na zona rural do norte-fluminense do estado do Rio de Janeiro. Que teve como objetivo conhecer as práticas de leitura e escrita dos alunos em formação. Ao final algumas questões relativas a essas práticas foram levadas em consideração e observadas e discutidas, foram levadas em consideração também o contexto escolar, buscando assim, contribuir, analisar e repensar uma política de formação de professores aliadas as práticas de leitura e escrita para esses alunos. Como suporte teórico buscou-se as contribuições de como Roland Barthes, (1983), Alcir Pécora (2016), Marisa Lajolo (1989), Sônia Kramer (2001), Luiz Antônio Marcuschi (2011), entre outros, sobre o processo de leitura e escrita. A amostra da pesquisa foi composta de 20 professores da rede municipal de ensino, foram aplicados os questionários tomando como base os estudos metodológicos do David Tripp (2005) da pesquisa-ação. Os resultados obtidos apontaram a necessidade de se resignificar e motivar a leitura e a escrita desde o ensino fundamental. Sendo assim, acreditamos que as práticas de leitura são tratadas durante a formação nas escolas e universidades é que definem e influenciam um caso de prazer, desprazer, medo, ousadia, paixão descaso ou fascínio pela leitura e pela escrita. Tudo depende do professor como elo motivador de suas práticas educativas.

#### Palavras chave:

Leitura. Escrita. Motivação. Ensino fundamental. Práticas educativas.

### 1. Introdução

A pesquisa foi feita em uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro, foram pesquisadas as práticas de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental. Essas professoras entrevistadas faziam parte de um curso de capacitação, que foi oferecido pela secretaria de Educação do Município. No decorrer do curso surgiu à necessidade de trocar informações sobre as práticas de leitura e escrita mediadas por cada professor, como alguns professores conseguiam motivar seus alunos e outro não?

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer as práticas de leitura e escrita dos alunos em formação e o objetivo específico foi acompanhar e compartilhar de diferentes experiências.

Pontuamos algumas questões relativas a essas práticas e foram levadas em consideração, observadas e discutidas, buscou-se levar em consideração também o contexto escolar, a formação de cada professor e a maneira que cada professor foi incentivado às práticas de leitura e escrita.

Desde muito cedo a criança precisa ser motivada a oralidade, a leitura e a escrita ser ela mesma protagonista das atividades realizadas na escola, mesmo ainda antes de ser alfabetizada ela passe a apreciar e diferenciar diferentes tipos de gêneros. Segundo os estudos do autor:

a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 1)

Como suporte teórico buscou-se uma ampla pesquisa bibliográfica, fizemos também uma pesquisa de campo, contendo perguntas abertas e fechadas em um questionário semiestruturado, fotografamos e fizemos entrevistas com as vinte professoras e compartilhamos os resultados na última etapa da pesquisa e abrimos uma ampla discussão para compreendermos melhor como elas trabalhavam a leitura e a escrita no cotidiano escolar. Foram fotografadas e filmadas algumas ações das professoras em sala de aula, e colocadas em pauta as diferentes maneiras de mediação além dos resultados obtidos na pesquisa.

## **2. Oralidade, leitura e motivação**

O trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita realizadas em contextos significativos, deve respeitar as diferenças existentes entre os alunos, considerando que eles se encontram em diferentes níveis de apropriação da linguagem em suas várias formas.

A autoria é um espaço permanente de criação, fruição e desenvolvimento literário, de se encontrar e se perder, de ousar, onde as reflexões discorrem sem esbarrar em limites formais, podendo ser pela análise individual, recriação, invenção artística onde se acrescenta, se inventa, se reinventa ou até mesmo retrate a imagem real, que transmita por meio da língua escrita, transforma-se em forma e cria vida, seja ela profissional, verídica ou não, ou apenas memórias, ou as duas juntas como foi o caso,



a partir do contato com o apreciador, que tem nos atos de pensar e comunicar, seja ele verbalizando ou escrevendo, o poder de transformar aquelas memórias em um livro, em uma história em quadrinho, em um texto ou simplesmente em uma imagem.

Percebemos que 20% dos professores trabalhavam com histórias de vida dos alunos, com histórias pessoais e de sua comunidade. Sempre contextualizada com a sua cultura, essas tinham êxitos em suas propostas de leitura e escrita.

Depois das análises das respostas das professoras 30% trabalhavam com textos clássicos e textos dos livros didáticos, foram as que tiveram mais dificuldades com as propostas. Insistiam em métodos clássicos e propostas rígidas e formais do ensino da gramática.

Neste grupo encontramos 50% dos professores que buscavam propostas lúdicas com o ensino da leitura e da escrita, elas estimulavam o aluno com peças teatrais, músicas e varal de poesias conseguiam entusiasmar e motivar os alunos com mais prazer em relação à leitura, melhorando assim a sua escrita. Questionamos a maneira de como eles haviam motivado os alunos, eles responderam que tudo depende da maneira que o texto é apresentado para o aluno.

Neste último grupo destacamos as leituras de imagens, a literatura clássica e os contos de fadas sempre acompanhados de muita ludicidade.

A literatura é de suma importante nesse trabalho, pois é ela que encanta e ao mesmo tempo fascina o aluno. É importante salientar que não é o que está contido no texto que o torna literatura, o que o define enquanto literatura não é a forma, nem o conteúdo. O que torna um discurso literário está muito mais no resultado da interação leitor e escritor do que qualquer outra característica que a obra possa ter

O mundo representado na literatura, simbólica ou realisticamente, nasce da experiência que o escritor tem de uma realidade histórica e social muito bem delimitada. O universo que autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – intuitiva ou racional; simbólica ou realista – do aqui e agora que se vive. (LAJOLO, 1989, p. 65)

Roland Barthes, também formula um conceito de literatura “a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma rejeição generalizada” (BARTHES, 1983, p. 13). No entanto, surge a questão dentro do ponto de vista do discurso literário:

não existe literatura? Sabemos que literatura não é sujeição, muito pelo contrário é interação, é recriação.

A partir das citações de Marisa Lajolo e Roland Barthes, conclui-se que a língua está sempre marcada por ideologia e autoritarismo, mas que tais discursos não cabem na literatura, pois a presença deles tiraria da obra o *status* de literatura. Por outro lado, a literatura, ou melhor, o discurso literário deixa marca dessa sujeição ao rebelar-se contra o poder, contra os discursos autoritários e a favor de uma visão mais crítica da sociedade.

Sabemos da realidade da qual a maioria das unidades escolares do nosso país estão inseridas. As escolas estão sucateadas, as bibliotecas em péssimas condições ou muitas vezes a inexistência da mesma na escola. Condições físicas e estruturais precárias, somadas a outros fatores como sobre carga de trabalho.

Durante a pesquisa de campo ouvimos relatos dos alunos sobre a falta de oportunidade de manusear os livros na biblioteca, da falta de profissional para fazer os empréstimos dos livros e até mesmo situações em que a biblioteca e os livros existem, mas nem todos podem fazer o uso. Mas mesmo assim, o professor busca todo o tempo práticas inovadoras de incentivo à leitura e a escrita de seus alunos. Segundo Rubem Alves:

é preciso ultrapassar os cinco sentidos e chegar ao sexto sentido, por ser o único que permite que se tenha prazer com as coisas que estão ausentes. Esse poder presente e pouco desenvolvido se chama pensamento. Ensinar a pensar é ensinar o pensamento a dançar no espaço onde as coisas que não existem existem. (ALVES, 2002, p. 169)

Cabe ao professor ser o elo integrador na escola, exercer múltiplas habilidades com sua equipe pedagógica, ouvindo a todos, realizando troca de experiências, motivando os alunos de maneira lúdica. É a motivação que leva o aluno a se apaixonar pela leitura na escola é na partilha da experiência com o mundo literário, é o fascínio com a leitura das imagens que leva o aluno ao interesse pelo livro.

Motivação é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma propensão a um comportamento específico, podendo este impulso à ação ser provocado por um estímulo externo (provindo do ambiente) ou também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo. (CHIAVENATO, 1990, *apud* TARDIN et al., 2005, p. 41)

A motivação é uma energia interior importante no desenvolvimento do ser humano assim como na aprendizagem, o ato de se instruírem se

línguas ativas e não passivas, de formarem alunos críticos e capazes de modificarem os seus olhares perante a sociedade. Não se trata de se refrear a um tratamento, mas sim de edificar uma capacidade do aluno em formação. Onde não é o professor que doutrina nem o método que funciona; o aluno é quem aprende. Por isso, a motivação é primordial.

Segundo Claudino Piletti (2004) a motivação é fator principal da aprendizagem. Podem acontecer de ter aprendizagem sem professor, livro, escola e amostra de outros recursos. Mas mesmo que tenha todos esses itens, pois não se houver motivação não haverá aprendizagem.

O ambiente escolar precisa ser motivador do encontro do livro com o aluno, deve proporcionar esse momento que na maioria das vezes ele não tem acesso em casa. A escola é a ponte, o elo entre os saberes literários para formação do leitor. A autora Heloisa Luck define a motivação no ambiente escolar como:

Toda pessoa tem necessidade de alcançar sucesso e assumir responsabilidades como condição de elevação de sua autoimagem e identidade social e profissional. Também tem necessidade de reconhecimento pelo esforço e trabalho diferenciado que realiza, assim como necessita ter perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento. (LUCK, 2009, p. 84)

### **3. *Formação continuada e a escrita***

Como podemos observar são inúmeras as funções e habilidades que devem ser desempenhadas, com maestria pelo professor e pelo gestor da escola. Destacamos no texto a motivação como elemento essencial, esta habilidade é condição relevante, para a formação continuada de toda equipe pedagógica em especial a dos professores, esta formação continuada dever ser discutida e incentivada pelo gestor, partindo das necessidades e interesses individuais. Por isso a grande importância da formação continuada dos professores.

Esta formação continuada propicia aos professores estarem sempre atualizados sobre as novas técnicas e conhecimentos, necessários para conduzir de forma satisfatória aprendizagem de seus alunos.

A capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais. Promove, de forma associada, a posse de um saber teórico associado ao prático, num determinado domínio. Essa capacitação é exercida fundamentalmente de modo a desenvolver o senso de responsabilidade para a transformação e melhoria das práticas profissionais, a partir da melhoria do próprio desempenho profissio-

nal. (LUCK, 2009, p. 88)

Um dado importante que devemos considerar neste trabalho. Ao perguntarmos o que mais agrada os alunos nas aulas de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental, a professora destacou a leitura de textos, poesias, filmes, música, redação, dramatização. E essa diversidade de práticas inovadoras propostas pelos professores que motiva e entusiasma os alunos no cotidiano escolar.

Toda essa gama de inovações dos métodos, somados ao interesse dos professores e dos alunos que os levam a novos saberes. O que nos faz lembrar uma metáfora que permeia toda a obra de Rubem Alves, ao destacar as funções da educação, a importância da mediação e da motivação. O autor assinala com maestria para a alegoria do corpo que carrega sempre duas caixas: a caixa de ferramentas e a caixa dos brinquedos. Essas duas caixas definem os objetivos da educação.

Caixa de ferramentas: nela se encontram os objetos necessários para compreender e inventar. Úteis, indispensáveis à sobrevivência. Na caixa de ferramentas se encontram guardadas desde coisas concretas, como fogo, redes, facas, machados, hortas, bicicletas, computadores, até coisas abstratas, como palavras, operações matemáticas, teorias científicas. Caixa de brinquedos: nela se encontram objetos inúteis que, sendo inúteis, são usados pelo prazer e pela alegria que produzem: música, literatura, pintura, dança, brinquedos, jardins, instrumentos musicais, poemas, livros, pinturas, culinária [...]. (ALVES, 2004a, p. 196)

Rubem Alves nos oferece descaminhos que nos levam a pensar na responsabilidade e na importância do encontro de cada um de nós, educadores, com nossos próprios vazios, a fim de que possamos lançar teias firmes que abriguem e oriente nossos alunos em seus voos: “O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. (ALVES, 2004a, p. 30). Ele destaca que devemos motivar nossos alunos desde muito cedo, para que eles consigam caminhar de maneira autônoma e crítica, e somos nós professores que temos essa tarefa.

Sendo assim, o autor reflete afirmando que a educação dos educadores é a tarefa mais importante, pois o professor é o guardião da palavra-chave que pode facilitar a entrada dos alunos num universo infinito de prazeres e conhecimento; pode libertar o pensamento, ajudar a transformar o aluno em um cidadão crítico e reflexivo e ao mesmo tempo ter o prazer da leitura.

Ao longo do trabalho percebemos que a escrita está intimamente relacionada a esses artefatos, ou seja, ao mundo de papel – com toda sua

força e suas limitações. O domínio da escrita é útil e importante e há quem afirme e sustente que esse domínio, tal como a circuncisão, o batismo ou a formação em escola privada, representa o acesso a uma elite privilegiada; havendo também quem garanta que, além de útil e importante, o domínio da escrita contribui para o desenvolvimento da racionalidade e da consciência. É necessário ampliar os conhecimentos da leitura e a escrita por meio de motivações em todas as etapas da escolarização, principalmente nas séries iniciais, que é onde se começa esse gosto pela literatura e que não deve terminar nela.

#### **4. Metodologia**

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

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

O método de coleta e análise dos dados foi os quantitativos e qualitativos, foram realizadas interferências com a colaboração técnica dos coordenadores pedagógicos e professoras da unidade escolar do município para podermos investigar e agir sobre essa prática.

#### **5. Considerações finais**

No presente trabalho destacamos que a leitura possui grande importância para o desenvolvimento da sociedade de um modo geral, pois nas sociedades modernas a importância dada ao conhecimento é grande e o mesmo pelo menos o formal, aquele tido dentro da escola se obtém através da leitura.

E é compromisso das universidades estimular as pesquisas para legitimar esses saberes, essas práticas inovadoras e criar disciplinas que possam contemplar e multiplicar a literatura para que todos tenham acesso, principalmente os futuros professores. A incorporação da temática li-

teratura na formação inicial e continuada.

Os resultados obtidos apontaram a necessidade de se ressignificar e motivar a leitura e a escrita desde no ensino fundamental de maneira lúdica.

No entanto, acreditamos que as práticas de leitura são tratadas nas escolas e universidades é que definem e influenciam um caso de prazer, desprazer, medo, ousadia, paixão descaso ou fascínio pela leitura e pela escrita. Tudo depende do professor como elo motivador de suas práticas educativas inovadoras e contextualizadas.

Como forma de recomendações, torna-se importante ressaltar que o cultivo do prazer pela leitura requer um longo e complexo caminho prévio – o da orientação técnica. Ele não se dá por si só é uma ação colaborativa, participativa e compartilhada. O conhecimento é tarefa do professor e é por meio dele que a orientação técnica como base para transposição ou pela mediação poderá ocorrer, portanto, essa tarefa pode vir a ser objeto de estudos futuros.

Sendo assim, acreditamos que como as práticas de leitura e escrita são tratadas durante a formação nas escolas e universidades é que definem e influenciam um caso de prazer, desprazer, medo, ousadia, paixão descaso ou fascínio pela leitura e pela escrita. Tudo depende do professor como elo motivador de sua atuação profissional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2004.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O que é literatura*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2001.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

PILETTI, Claudino. *A motivação da aprendizagem*. In: \_\_\_\_\_. *Didática geral*. 23. ed. p. 232-243 São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Eliene Pereira. A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Revista Conteúdo*. 2009. Disponível em:

<<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/view/21/23>>

Acesso em: 11-05-2015.

TARDIN, Ana Paula; RODRIGUES, José Alceu E.; DALSOQUIO, Paulo; GUABIRABA, Zenaide R.; MIRANDA, Isabella Tamine Parra. O conceito de motivação na teoria das relações humanas. *Revista Conteúdo*, vol. 1, n. 2, p. 40-47, 2009. Disponível em:

<[www.maringamanagement.com.br/include/getdoc.php?id=113](http://www.maringamanagement.com.br/include/getdoc.php?id=113)>. Acesso em: 20-05-2017.

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

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Mercado Aberto, 2008.

**A NECESSIDADE E A UTILIDADE  
DE UM BOM DICIONÁRIO DE LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL**

*José Pereira da Silva* (UERJ)  
[jpsilva@filologia.org.br](mailto:jpsilva@filologia.org.br)

**RESUMO**

Observando a carência de dicionários de linguística e gramática recentes ou recentemente editados, que possam atender as expectativas dos estudantes e profissionais de letras em geral e de áreas afins, para consultas rápidas, há um trabalho em andamento a ser publicado no próximo ano, que incluirá as informações dessa natureza que estão disponibilizadas em gramáticos e lexicógrafos como Cândido de Oliveira (1967), Celso Cunha & Lindley Cintra (2008), Celso Pedro Luft (1972), David Crystal (1988), Evanildo Bechara (2009), Jean Dubois et al. (1998), José Carlos de Azeredo (2008), Napoleão Mendes de Almeida (1998), Rocha Lima (2010), Sílvio Edmundo Elia (1962), Tassilo Orpheu Spalding (1981), Thaís Cristófaros Silva (2011) e Walmírio de Macedo (1979). Nesse dicionário em construção, cujo título provisório é *Dicionário de Linguística e Gramática*, faremos o possível para incluir sucintamente toda a moderna terminologia gramatical, para que os consulentes tenham acesso rápido às informações básicas sobre cada tema e as referências para busca em obras mais específicas, com uma bibliografia que inclua todas as obras consultadas e referidas nas obras que serviram de base para a pesquisa. O objetivo desta comunicação é mostrar o andamento da pesquisa e a forma que acreditamos contribuir para o desenvolvimento das pesquisas e dos estudos linguístico-gramaticais nos domínios da lusofonia. Como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* relativos ao ensino de língua portuguesa sugerem a omissão da nomenclatura gramatical no ensino fundamental, declarando-a desnecessária e, às vezes, inconveniente, muitos estudantes concluem o ensino médio sem conhecer os termos básicos para falarem sobre a sua própria língua, este dicionário será de utilização necessária para a maioria deles.

**Palavras-chave:** Terminologia. Dicionário. Linguística. Gramática.

**1. Considerações iniciais**

Os fatos gramaticais referidos neste dicionário não incluirão os elementos propriamente ditos da língua, mas as entidades classificatórias desses elementos. Ou seja: não serão incluídos os substantivos da língua, mas o conceito de substantivo, assim como não serão incluídos os prefixos, sufixos, desinências etc., mas os conceitos e as classificações desses elementos. Ou seja:

... o que se entende, em português, por vogal, por consoante, por afixo, por desinência, por preposição, por artigo etc., e as partes da gramática em que tais entidades se estudam. As formas aí aparecem a título de ilustração e exemplo, sem o propósito de uma enumeração cabal: *ab uno disce omnes*.



Cabe ainda levar em conta as noções que figuram na gramática portuguesa, com a de número, a de tempo verbal, a de voz verbal etc. É o que se define tradicionalmente como "categorias gramaticais". (CÂMARA JR., 1968, p. 13)

## 2. *O modelo teórico*

Indiretamente, nossa base teórica vem do *Dicionário Gramatical* de João Ribeiro, de onde partiu Joaquim Matoso Câmara Júnior para organizar seu *Dicionário de Fatos Gramaticais*, posteriormente desenvolvido e editado como *Dicionário de Filologia e Gramática*, seguido de perto por Sílvio Edmundo Elia, no seu *Dicionário Gramatical Português*, de onde partimos para este trabalho.

Por isto, em regra, a maior parte das vezes que não for feita referência bibliográfica explícita no corpo de algum verbete, provavelmente se trata de uma versão do que foi registrado por Sílvio Edmundo Elia.

Como lembrou Sílvio Edmundo Elia no prefácio de seu dicionário, "um dicionário gramatical não é obra pioneira", tanto que ele recorreu a diversas outras obras do gênero para organizar o seu trabalho, não somente em português, mas também em alemão, espanhol, francês, inglês e latim, assim como diversos conceituados gramáticos e linguistas, principalmente em língua portuguesa.

Apesar da pretensão de apresentar uma relação mais extensa de termos linguístico-gramaticais que os trabalhos já publicados, não se tratará de um dicionário terminológico em sentido restrito (destinado apenas a especialistas), mas uma extensão ou ampliação dos dicionários linguístico-gramaticais disponíveis em língua portuguesa, de modo que o consulente não precise acessar um grande número de obras para se informar sobre a terminologia gramatical, principalmente da língua portuguesa.

Além disso, serão incluídas as terminologias atuais e as que se encontram apenas em obras mais antigas, para que o leitor de uma dessas obras possa entender, consultando esse dicionário, o que queria dizer aquele autor, visto que essa terminologia era muito variada antes da *Nomenclatura Gramatical Brasileira*, publicada em 1959, inclusive nos livros destinados ao ensino primário, ginásial e colegial (fundamental e médio).

### **3. Elementos de um dicionário terminológico**

Lídia Almeida Barros e Anna Maria Becker Maciel (2011, p. 143152) tratam dos dicionários de terminologia, oferecendo informações preciosas para esta oportunidade, em que pretendemos fazer o anúncio prévio deste trabalho em andamento.

Claudia Xatara, Cleci Regina Bevilacqua e Philippe René Marie Humblé fizeram as seguintes perguntas a Lídia Almeida Barros e Anna Maria Becker Maciel:

- 1) Quais aspectos diferenciam a elaboração de uma obra terminográfica de uma lexicográfica?
- 2) Como avaliar a produção terminográfica no Brasil? Qual a importância dessas obras no contexto brasileiro?
- 3) Como o Brasil poderia evoluir para fomentar uma produção organizada de dicionários terminológicos, a fim de reunir equipes que ainda dependem de esforços esparsos sobre o mesmo domínio?

Vamos utilizar suas respostas para fundamentar este tópico.

#### **3.1. Quais aspectos diferenciam a elaboração de uma obra terminográfica de uma lexicográfica?**

Como são muitos os aspectos que diferenciam o trabalho terminográfico do lexicográfico, Lídia Almeida Barros elege as diferenças de objeto de estudo, a expressão dessas diferenças no produto resultante do trabalho dessas áreas e a metodologia de trabalho, lembrando, inicialmente, que "a terminologia elabora dicionários que contemplam termos de áreas técnicas, científicas e especializadas" e que, apesar de os dicionários didáticos terem sido objeto de estudo mais específico da lexicografia pedagógica, podem ser elaborados também "para ensino de terminologias de áreas técnicas e científicas". (BARROS, in XATARA; BEVILACQUA & HUMBLÉ, 2011, p. 143-144)

Lídia Almeida Barros ainda informa que "o verbete de um dicionário terminológico só registra as acepções que o termo possui dentro do domínio de especialidade estudada" (*idem, ibidem*, p. 144), ao contrário do dicionário de língua. Mas pode trazer também registros diversos da terminologia, tais como os registros populares, familiares etc. das unida-

des lexicais/terminológicas, assim como arcaísmos, neologismos, sentidos figurados, etimologia etc.

No passado (não muito distante) os dicionários terminológicos seguiam, necessariamente, um percurso onomasiológico (do conceito ao termo); atualmente, porém, também eles seguem o percurso semasiológico (da palavra ao conceito), assim como faz na lexicografia.

Anna Maria Becker Maciel lembra também que a lexicografia "tende a inventariar o mais amplo conjunto possível do léxico de uma língua", enquanto a terminologia "registra os termos utilizados na comunicação de uma área científica, técnica, profissional ou artesanal" (MACIEL, in XATARA; BEVILACQUA & HUMBLÉ, 2011, p. 145) que interessa a um público específico, visto que a obra terminológica identifica palavras referentes a conceitos de um dado domínio temático particular.

A busca dos *corpora* de um dicionário terminológico "começa pela leitura de textos especializados, conjugada à consulta a seu especialista, visando à familiarização com a área temática e sua linguagem", sendo muito mais reduzida que a de um dicionário de língua.

Quanto à forma de apresentação dos verbetes,

Na obra terminográfica, é privilegiada a forma em que o termo é definido no texto especializado, sendo numerosas as entradas por várias palavras, locuções, combinatórias, fraseologismos, expressões cristalizadas, não sendo raros nomes próprios, siglas, acrônimos, abreviaturas, símbolos matemáticos e formas químicas. (*Idem, ibidem*, p. 146)

Anna Maria Becker Maciel (*idem, ibidem*) é de opinião de que "nas obras terminográficas, o ordenamento ideal recomendado é aquele que reflete a estrutura conceitual da área temática", apesar de reconhecer que não é isso que acontece usualmente, "sendo muitas vezes suplementada por uma rede de remissivas que interliga os termos semântica e/ou pragmaticamente relacionados", como fizeram todos os autores que consultados para a elaboração deste trabalho.

O verbete da obra terminográfica privilegia o aspecto conceitual que a palavra adquiriu na comunicação especializada. Salvo em casos em que a obra se dirige a tradutores e redatores, não são fornecidas informações linguísticas, mas é apresentada uma definição que procura explicitar o significado da palavra como um termo e sua utilização no contexto da área especializada. (MACIEL, in XATARA; BEVILACQUA & HUMBLÉ, 2011, p. 147)

### **3.2. Como avaliar a produção terminográfica no Brasil? Qual a importância dessas obras no contexto brasileiro?**

Há muitos bons trabalhos de terminologia produzidos como trabalhos de conclusão de cursos de mestrado e doutorado ou estágio de pós-doutoramento, mas, infelizmente, ficam quase todos restritos aos bancos de teses das universidades, assim como há muitos bons dicionários que incluem a terminologia, em sentido amplo, mas desprovidos das qualidades técnicas necessárias em dicionários terminológicos.

Há trabalhos produzidos mais para especialistas do que para iniciantes, que perdem muito em qualidade porque aquele não deveria ser o público alvo principal dessas publicações, pois não é o especialista que mais necessita do dicionário de terminologia.

É importante também que os dicionários terminológicos sigam a técnica uniforme de organização do lexical, para facilitar a consulta, não deixando de fazer as devidas remissões, sempre que convenientes ou necessárias, para que o consultante possa ampliar seus conhecimentos terminológicos da especialidade.

#### **4. Considerações finais**

O dicionário que está sendo organizado deverá ser o mais amplo possível, relativamente à terminologia linguístico-gramatical, incluindo as informações das principais obras já publicadas em português, inclusive as boas traduções de trabalhos originalmente produzidos em outros idiomas e adaptados para o português.

Quando estiver concluído, provavelmente em 2018, uma consulta sobre termos linguístico-gramaticais poderá ser feita em uma só obra, com orientações para ampliação das pesquisas em obras congêneres em português em algumas línguas estrangeiras.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de questões vernáculas*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Dicionário de termos gramaticais*. São Paulo: Atlas, 2009.

AQUINO, Renato. *Dicionário de gramática*. 3. ed. rev., ampl. e atual. Niterói: Impetus, 2016.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1968.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

ELIA, Sílvio Edmundo. *Dicionário gramatical português*. Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo: Globo, 3. ed. 1962.

LIMA, [Carlos Henrique da] Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário gramatical da língua portuguesa*. Porto Alegre, Globo, 1972.

MACEDO, Walmírio de. *Dicionário de gramática*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de dificuldades gramaticais*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2011.

MORAIS, Orlando Mendes de. *Dicionário de gramática*. 7. ed. aum. e atual. Rio de Janeiro: Científica, 1965.

OLIVEIRA, Cândido de. *Dicionário gramatical*. São Paulo: F.T.D., 1967, 2 vol.

SILVA, Carly. *Dicionário de linguística transformacional*. Rio de Janeiro: UERJ, 1988

SILVA, Thaís Cristóforo. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário brasileiro de gramática*. São Paulo: Cultrix, 1971.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. Revisão técnica de Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristóforo Silva. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie. (Orgs.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola, 2011.

## A NOÇÃO DE TIPO TEXTUAL, GÊNERO TEXTUAL E DOMÍNIO DISCURSIVO

Anderson Rodrigues Marins (UFF/UERJ)  
[profandermarins@hotmail.com](mailto:profandermarins@hotmail.com)

**Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (Mikhail Bakhtin)**

### RESUMO

Este trabalho aponta a visão de Luiz Antônio Marcuschi (2008) acerca da noção de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo a par de autores nos quais se mostra amparado a fim de defender suas posições. Como, aliás, afirma, "as definições aqui trazidas de gênero, tipo, domínio discursivo são mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana" (MARCUSCHI, 2008, p. 158), com vistas a traduzir isso para o ensino. Segue-se, então, como objetivo deste estudo, elucidar o olhar de Luiz Antônio Marcuschi sobre a distinção entre tipo textual, em que sobressai a identificação de sequências linguísticas como norteadora; gênero textual, em que predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica, e domínio discursivo, no qual se lida com formações históricas e sociais que originam os discursos.

**Palavras-chave:** Tipo textual. Gênero textual. Domínio discursivo.

### 1. Considerações iniciais

Este estudo apresenta a visão de Luiz Antônio Marcuschi acerca da noção de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo e de autores nos quais se mostra amparado. Como, aliás, afirma, "as definições aqui trazidas de gênero, tipo, domínio discursivo são mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana" (MARCUSCHI, 2008, p. 158), com vistas a traduzir isso para o ensino. Segue-se, então, como objetivo deste estudo, mostrar a opinião de Luiz Antônio Marcuschi sobre a distinção entre tipo textual, em que sobressai a identificação de sequências linguísticas como norteadora; gênero textual, em que predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica, e domínio discursivo, no qual se lida com formações históricas e sociais que originam os discursos. Ademais, segue como objetivo deste estudo mostrar algumas aproximações e distanciamentos entre gênero textual e gênero do discurso.

## 2. *A visão de Marcuschi*

Luiz Antônio Marcuschi (2008) utiliza a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. A rigor, o conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem vistas a aumentar. Quando prevalecer um modo num dado texto concreto, diz-se, via de regra, que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

Por outro lado, a expressão *gênero textual*<sup>31</sup> é utilizada a fim de indicar textos materializados em situações comunicativas recorrentes encontrados em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros textuais são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas: *telefonema*, *sermão*, *carta comercial*, *carta pessoal*, *romance*, *bilhete*, *reportagem*, *aula expositiva*, *reunião de condomínio*, *notícia jornalística*, *horóscopo*, *receita culinária*, *bula de remédio*, *lista de compras*, *cardápio de restaurante*, *instruções de uso*, *inquérito policial*, *resenha*, *piada*, e assim por diante.

Já a expressão *domínio discursivo*, ainda conforme Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 155; ROJO, 2005, p. 187), designa muito mais uma esfera da atividade humana do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas origina vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas.

A dialogia com Mikhail Bakhtin torna-se visível e se efetiva nas escolhas lexicais *esfera estilo*, *composição*, *atividade humana*, presentes nas definições acima. O autor ressalta que as teorias de tipos textuais se

---

<sup>31</sup> Marcuschi representa um exemplo brasileiro dentre autores que adotam a denominação *gênero textual* algumas vezes sequer mencionando a denominação *gênero discursivo*.



voltam para as estruturas e formas linguísticas de diversos níveis ao passo que as abordagens dos gêneros textuais se voltam para uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (ROJO, 2005, p. 188)

Segundo Roxane Rojo (*idem, ibidem*), as definições e avaliações de Luiz Antônio Marcuschi aproximam as noções de *gênero, texto e discurso*, diluindo a existência social do gênero enquanto *universal concreto*. Definir gênero textual como noção vaga para referir textos materializados implica diluir o limite entre gênero e texto de modo que texto aparece como um evento ou acontecimento linguístico pertencente a uma família de textos que tem por designação social um gênero, acompanhado de sua representação de base social. Apesar do diálogo com as vozes de Mikhail Bakhtin, tal definição está bastante distante da visão de enunciado ou texto como produto material de um universal igualmente concreto que é o gênero.

A rigor, não haveria, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se de uma relação de complementariedade porque ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam, via de regra, um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Assim sendo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos. O autor exemplifica com o caso do *telefonema*: como gênero textual, trata-se de um evento falado bem claro e definido em suas usualidades, identificável pela maior parte dos sujeitos que vivem em culturas em que a prática de telefonar é habitual. Do ponto de vista de tipo textual, pode envolver argumentação, narração e descrições, isto é, ele é heterogêneo.

### 3. *Gênero textual e gênero discursivo*<sup>32</sup>

Cuidados nesse item de algumas questões que diferenciam gênero do texto de gênero do discurso. De início, cabe observar que no Brasil, a

---

<sup>32</sup> Vertentes enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, a de uma *teoria de gêneros do discurso* e a de uma *teoria de gêneros de texto*, permitem dividir dois grupos de trabalhos: no primeiro caso, ou seja, o da teoria de gêneros discursivos, os autores de referência eram o próprio Mikhail Bakhtin e seu círculo, além de comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro etc. no segundo caso – o da teoria de gêneros textuais – os autores de referência eram Bronckart e Adam. Contudo, como aparato teórico para a descrição específica de exemplares nos gêneros, ambas as vertentes muitas vezes recorriam a um conjunto de autores comuns, quais sejam: Charaudeau, Maingueneau, Kerbrat-Orecchioni, Authier-Revuz, Ducrot etc. (Cf. ROJO, 2005)

partir de 1995, grande atenção tem sido dada às teorias de gênero, seja ele textual ou discursivo. Isso ocorre, é válido dizer, de modo especial no campo da linguística aplicada ao ensino de línguas, estrangeira e materna. Efetivamente, os termos gênero discursivo e gênero textual destacam-se no meio dos estudos sobre ensino de língua portuguesa, especialmente a partir das diretrizes apresentadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A denominação gêneros do discurso/discursivos, conforme Roxane Rojo (2005, p. 194), é adotada, no Brasil, exclusivamente por bakhtinianos ou quando se faz referência a trabalhos de autores bakhtinianos.

Para Mikhail Bakhtin (2011, p. 261-2):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no topo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gênero do discurso*.

As formas da comunicação verbal (os gêneros discursivos), as formas do enunciado (ou da enunciação) e o tema (conteúdo) constituem uma unidade orgânica. Estão intimamente relacionados. (Cf. SOUZA, 2003, p. 193)

A rigor, o gênero do discurso está centrado sobretudo em situações de produções dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos. Segundo Beth Brait (2000, p. 20), não se poderia falar em gêneros sem pensar, *a priori*, no campo de atividades em que eles se constituem e operam, sobre as quais implicam as condições de produção, circulação e de recepção. Isso, segundo Mikhail Bakhtin, seria muito mais relevante e característico do gênero discursivo que a sequências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, no entanto, em campo de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo.

Por outro lado, o gênero textual está centrado na descrição da composição e materialidade textual. Os trabalhos que adotam uma teoria de gêneros de texto tendem a recorrer a um plano descritivo intermediária-

rio que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, seqüências típicas, etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero (ROJO, 2005). De acordo com Luiz Antônio Marcuschi, os gêneros (textuais) são atividades socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variáveis tipos de controle social, inclusive ao exercício de poder. Assegura que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia (MARCUSCHI, 2008 p. 161). Os gêneros textuais são fenômenos históricos e intrinsecamente ligados à vida cultural e social. O aspecto cultural é de suma relevância.

Constitui outro exemplo de adoção do termo *gênero do texto* o autor Jean-Paul Bronckart, professor de didática de línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Jean-Paul Bronckart faz uso do termo *gêneros de texto*, que constituem modelos indexados para os usuários da língua. Assim: “Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso”. (BRONCKART, (2003, p. 75)

Segundo Helena Maria Ferreira e Mauricéia Silva de Paula Vieira (2013, p. 43), Jean-Paul Bronckart também dialoga com Mikhail Bakhtin o adotando em seu quadro teórico, reconhecendo o destaque dado por Mikhail Bakhtin à relação de interdependência entre o domínio das produções de linguagem e o domínio das ações humanas. Entretanto, considera que a terminologia *gêneros discursivos*, empregada por Mikhail Bakhtin, é flutuante.

#### 4. *Considerações finais*

Ao término deste trabalho podemos recordar a visão de Luiz Antônio Luiz Antônio Marcuschi acerca das noções de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, constatando a valiosa contribuição que esses estudos trouxeram à linguística brasileira. Outra questão diz respeito à flutuação entre gênero textual e gênero discursivo que ainda merece constante julgamento. O propósito deste estudo consistiu em despertar o interesse por novas pesquisas atreladas às valiosas lições de Luiz Antônio Marcuschi.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 1525.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade e linguagem, textos e discursos: por interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: PUC-SP, 2003.

\_\_\_\_\_; BOTA, Cristian. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. São Paulo: Parábola, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, Helena. Maria; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. *Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos*. Lavras: UFLA, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SOUZA, Geraldo Tadeu. Gêneros discursivos em *Marxismo e Filosofia das Linguagem. The Specialist*, São Paulo, vol. 24, n. especial p. 185202, 2003. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9493/7055>.

## A POESIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA

*Carmen Lúcia Ferreira Hygino*  
(Universidade Americana de Assunção)  
[carmen\\_lfh@yahoo.com.br](mailto:carmen_lfh@yahoo.com.br)

*Maria Aparecida Monteiro da Silva*  
(Universidade de Santiago de Compostela)

### RESUMO

Este artigo analisa atividades de leitura de poemas num livro didático de língua portuguesa da segunda série do ensino médio. Tendo como parâmetro os conceitos de leitura, literatura e letramento literário, verificamos se as considerações teóricas têm sido incorporadas no livro didático no tocante ao ensino da língua materna através da leitura de textos literários e/ou nas propostas apresentadas para a formação do leitor apto a apreciar a literatura. Para tal fim, utilizamos o livro didático *Novas Palavras* (AMARAL *et al.*, 2013), adotado pela escola onde ocorreu a pesquisa, a qual foi desenvolvida através de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Embasados em estudos teóricos a respeito do tema: Rildo Cosson & Graça Paulino (2009), Rildo Cosson (2014), Teresa Colomer (2007), Antonio Candido (2011), Afrânio Coutinho (1984), Irandé Antunes, (2015), Luiz Carlos Travaglia (2009), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2008), entre outros –, buscamos critérios reflexivos sobre as atividades de leitura, veiculadas no livro didático na perspectiva de letramento literário, objetivando a formação do leitor letrado e crítico. Sua relevância encontra-se nos apontamentos e questionamentos levantados, mediante a Academia, para um ensino-aprendizagem de língua portuguesa/literatura dialógico, produtivo, interacionista e contextualizado. Os resultados apontam para uma fragmentação absurda dos textos analisados, dificultando sobremaneira o entendimento dos estudantes, os quais não conseguiram fazer nenhuma relação com o texto, contexto e intertexto. Também verificamos que não houve apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Os textos e atividades veiculados no livro didático como meio de aprendizagem de língua portuguesa e literatura, para alcançar esse intento, precisam de severas intervenções do professor.

### Palavras-chave:

Poemas. Leitura estética. Ensino-aprendizagem. Língua portuguesa. Literatura.

### 1. Introdução

Este artigo alude à discussão sobre as relações entre língua portuguesa/literatura e ensino, propondo uma reflexão sobre a função dos textos poéticos, assim como as atividades relacionadas aos mesmos, como estratégias de ensino-aprendizagem. Refere-se, portanto, a uma análise voltada às práticas escolares que situam a leitura literária, visto que a pre-

sença da literatura na escola se justifica, se ela for capaz de propiciar práticas sociais de leitura aos estudantes, pois, “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor”. Tanto uma quanto outra “permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos”. (COSSON, 2006, p. 16)

Nesse sentido, o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar leitores, um leitor capaz de se incluir em uma sociedade letrada e perpassada pela tradição canônica que, historicamente, esteve ligada à formação elitizada, configurando a manifestação de privilégios. A literatura brasileira, no decorrer da história, ficou por muito tempo relegada a um segundo plano. A leitura de textos literários seguiu, durante décadas, um princípio pragmático: lia-se com a intenção de aprender com os autores consagrados a escrita, a gramática e, em alguns momentos, civismo, geografia e regras de convívio social. (RAZZINI, 2000)

Nesse contexto, a leitura literária era reduzida a uma estratégia de ensino de língua (gramática), e como modelo de escrita. As principais práticas de leitura dos textos literários observadas eram a leitura de excertos, entendendo-se por leitura a oralização dos textos, com vistas a uma boa recitação dos mesmos, do que se pode depreender a preocupação com uma leitura mecânica, que visava à reprodução ou decodificação do código, sem se importar com o sentido do mesmo e menos ainda com a formação de leitores competentes e críticos.

As orientações oficiais apontam para um caminho inverso do já percorrido “[...]faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. Só ocorrerá experiência literária através do contato efetivo com o texto, através do experimento da sensação de estranhamento que a construção específica do texto literário, pelo uso inusitado de linguagem, consegue produzir no leitor, “o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (OCNEM, 2008, p. 55)

Por ser uma prática social, o letramento literário está essencialmente vinculado ao contexto escolar, portanto, é responsabilidade da escola incorporar o discente nas práticas sociais de leitura e escrita literária, para que possa, de fato, formar um leitor capaz de se incluir numa sociedade, confrontar seus objetos culturais e construir com eles um sentido

para si e para o mundo em que vive.

Como o livro didático é um objeto sempre presente nas salas de aula de nosso país, e, muitas vezes, o norteador das ações docentes, voltamos nossa atenção para ele, especificamente sobre os textos literários e as atividades relacionadas aos mesmos na página 45 do livro didático *Novas Palavras*, vol. 2. (AMARAL et al., 2013)

Assim, este artigo, que na realidade é um pequeno recorte da dissertação de mestrado em ciências da educação cujo título é “A poesia como instrumento pedagógico no ensino de língua portuguesa”, defendida em janeiro de 2017, na Universidade Ibero-Americana, em Assunção (Paraguai), buscou trazer à tona uma breve discussão sobre a utilização de textos poéticos como estratégias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa/literatura.

## 2. *As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*

Conforme os documentos oficiais do MEC, a literatura está contida na disciplina língua portuguesa, a qual fica abrigada na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Considera-se, assim, a particularidade dos gêneros pertencentes ao literário e à leitura literária fator predominante de desenvolvimento da língua.

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM) assinalam que a *Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, significou um grande avanço, ao determinar os objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35):

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.* (OCNEM, 2008, p. 53, grifos nossos)

Assim, o ensino de literatura (e das outras artes), visa, especialmente, ao cumprimento do inciso III dos objetivos determinados pela referida Lei. Para cumprir com esses objetivos, a proposta trazida pelas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* retoma a mesma ideia de documentos anteriores, isto é, que não se deve sobrecar-

regar o educando com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, uma vez que esses quesitos são secundários: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]”. (BRASIL, 2002, p. 55)

Em primeiro lugar, de acordo com o documento, deve-se visar à formação do cidadão capaz de dar conta das demandas de uso da linguagem oral e escrita (leitura e escritura) do meio social em que se insere, de forma crítica e criativa: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (OCNEM, 2008, p. 54)

Observamos, assim, que o direcionamento quanto ao ensino de literatura no ensino médio é todo voltado para o letramento literário, e, portanto, da leitura, e, por conseguinte, da língua portuguesa, deverá ficar clara a experiência estética, isto é, a leitura literária para que se possa formar o leitor literário.

Consideramos, assim, a particularidade dos gêneros pertencentes ao literário e à leitura literária fator predominante de desenvolvimento da língua. Esse pensamento é compartilhado por Teresa Colomer (2007, p. 31):

[...] o objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Logo, é necessário e urgente, apesar de todas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, seja na ausência de uma biblioteca com um acervo satisfatório para se trabalhar com um jovem do século XXI, seja em relação a tantas outras precariedades, encontrarmos soluções para proporcionar aos discentes o contato e a apropriação da literatura, pois:

[...] A leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.[...] A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do ci-



entífico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (OCNEM, 2008, p. 55)

Nesse sentido, a *fruição* de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. A leitura tem-se tornado uma raridade no âmbito escolar, torna-se indispensável mencionarmos que, nas escolas públicas brasileiras, adotar livros paradidáticos é praticamente proibido, o que dificulta bastante a leitura extraclasse. O livro didático é um instrumento que viabiliza o contato do aluno com esse universo. Questionar o que nele é veiculado com este propósito é fundamental para que possamos garantir qualidade na educação do nosso país.

Se o instrumento central dos estudos literários é a linguagem, quanto “mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente é o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. (BRASIL, 2008, p. 59-60)

Antonio Candido (2011) sintetiza o conceito de humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Nesse seguimento, humanizar-se encerra em si um amplo conceito de integração entre valores éticos e intelectuais, que deveria ser proporcionado a todos, para um pleno desenvolvimento de sua cidadania. Pois, como é sabido por todos, só o conhecimento liberta o ser humano de suas misérias intelectuais, abre-lhe portas, dá-lhe o direito de escolhas, de reflexões e ponderações altruístas, mediante os conflitos existenciais. Ressaltamos, assim, que proporcionar aos alunos o acesso à leitura literária é urgente e indispensável.

## 2.1. A leitura enquanto experiência estética

O termo letramento, inicialmente, se fundamentava sob a perspectiva evolucionista de uma grande divisão entre letrados e iletrados, de acordo com um dos principais pesquisadores do assunto, Brian Street

(2011). Assim, de uma maneira mais formal, essa palavra designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

Assim, o letramento não se reduz à escola, mas precisa dela para se realizar, visto que significa bem mais do que saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que manifestamos através da escrita, pela maneira que a usamos para dialogar e nos relacionarmos com as outras pessoas, em situações diversas na sociedade, o que está de comum acordo com o que diz Magda Soares (2003):

    Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92, grifos nossos)

Isto é, o fato de saber ler e escrever não significa que se esteja apto a interagir nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para que haja, de fato, uma interação, deve haver, antes, uma apropriação tanto da leitura, quanto da escrita. Só assim as mensagens que estão por todos os lados, fazendo parte da vida da maioria das pessoas, cotidianamente, nos anúncios publicitários, nas igrejas, nos estádios esportivos, nos cinemas, etc. farão sentido, assim como na hora de redigir um texto.

Apontamos, assim, que, apesar de o letramento literário fazer parte dessa multiplicidade de letramentos: digital, informacional, midiático, etc., sendo um dos usos sociais da escrita, ele tem uma relação diferenciada com a mesma, e, conseqüentemente, se distingue dos demais. Por esse motivo, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) o definem como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Ou seja, é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Primeiramente, o processo, que é a ideia de ato ininterrupto, de algo que está em movimento, que não se fecha, que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura feita e se transforma, conforme Rildo Cosson (2014, p. 25): “Portanto, interessa acentuar que, ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fe-

nômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”.

Depois, que é um processo de apropriação, isto é, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar a ponto daquela coisa ser sua. “Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio” (idem). É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos fornece palavras para dizermos o que não conseguíamos expressar antes; ou quando nos apropriamos literariamente de um romance e aprendemos com uma personagem que há diversas maneiras de transitar pela vida:

“Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário”. (COSSON, 2014, p. 25)

Enfim, retomamos o que foi dito inicialmente, é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. Tal particularidade advém de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, haja vista que a literatura é na sua essência palavra, quanto da experiência de mundo que condensa e disponibiliza, porque não há limites temporais e espaciais para um mundo feito de palavras “– o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar”. (COSSON, 2014, p. 25)

Saber ler, apropriar-se da escrita é um poderoso recurso para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que se vive, é essencialmente, um fator de inclusão social, pois vivemos numa sociedade cada vez mais focada na escrita.

Dada a importância da leitura, tomamos uma concepção da mesma, segundo o citado autor, para o qual, “ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores”. Compreendida dessa forma, “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. (*Op. cit.*, p. 36)

Segundo o autor, quando a escola falha nessa socialização, no

processo da leitura, na função de tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a intermediação da palavra e da sua compreensão, apesar de a escola não ser o único lugar de formação “– nem o mais eficiente, diriam os seus críticos, ainda que não devamos esquecer que a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências – que temos em nossa sociedade”. (*Op. cit.*, p. 45)

Neste sentido, se a leitura literária tem um caráter formativo, se é um modo diferente de ler, quer pelo tipo de texto, quer pela forma como ela é realizada, o que se lê literariamente? Quais são os objetos da leitura literária?

Segundo o autor, a leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que o autor chama de circuito da leitura. A necessária interação entre os quatro elementos desse circuito faz do ato de ler um processo que é concomitantemente cognitivo (no sentido de ser realizado por um indivíduo) e social, porque depende de condições que estão além do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais, quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade.

Neste contexto, segundo Wilson José Leffa (1996), ler é sempre um processo relacional, visto como uma relação essencialmente especular. Já para José Luiz Fiorin (2004), como uma operação complexa que inclui, entre outros aspectos, as condições de produção do texto, as restrições impostas pela estrutura do texto ao leitor e o contrato enunciativo. De acordo com o autor, quando se ensina a ler, deve-se ensinar a fazer duas leituras: uma que consiste em “explicar o que o texto diz” e outra, “porque é que diz o que diz, ou seja, não se deve apenas mostrar o sentido ou os sentidos do texto, mas a arquitetura do sentido, isto é, a organização do texto, bem como sua inserção num contexto e num intertexto” (FIORIN, 2004, p. 113). Ademais, é a relação entre texto, contexto e intertexto que valida a leitura. Nesta direção, o texto pode permitir mais de uma leitura, mas não qualquer leitura, pois, além das restrições presentes no texto que encaminham para determinada leitura, o leitor também precisa “relacionar o texto com o intertexto e com o contexto adequados” (FIORIN, 2004, p. 112)

Nesse sentido, Rildo Cosson (2014) aponta que o primeiro objeto da leitura literária é o texto, termo que etimologicamente fala de tessitura, trama, tal como se observa nos tecidos. A esse primeiro sentido de coisa

tecida, pode-se passar para o trabalho da tessitura, como faz uma aranha, e chegar ao texto como uma teia de sentidos registrada em signos. Qualquer que seja a metáfora empregada, o que não se pode perder de vista é que o texto tem sempre duas dimensões: uma é a sua materialidade física e a outra é o fazer que o constitui como tal.

Enquanto objeto físico, a noção de texto tem uma longa história de associação com a escrita ou a representação gráfica das palavras e seus suportes preferenciais, como as tabuletas de argila, os cilindros de papiro e pergaminho, o códex de madeira e o livro impresso em papel, tornando um sinônimo do outro.

Quanto *ao fazer*, no caso da literatura, os meios percorridos e as formas assumidas pelo discurso literário tornam o texto literário um espaço complexo e multifacetado. Até mesmo quando se leva em consideração apenas o impresso, deixando para trás as formas híbridas como o cinema, os textos da internet e a literatura oral, o universo das manifestações não é pequeno, nem facilmente categorizável.

Entretanto, as inúmeras possibilidades de manifestação do texto literário e as várias formas de leitura de que pode ser objeto não devem servir de subterfúgio para um vale-tudo no campo literário. Para evitar as armadilhas de uma perspectiva essencialista, o autor indica dois limites dentro dos quais os textos assumem uma configuração que os identificam como parte do discurso literário: o primeiro é o do leitor, da experiência da leitura como constituidora do literário; o segundo é o da literariedade.

Desta forma, o que distingue a experiência da leitura literária de outras leituras é o modo como o leitor processa o texto. De acordo com o autor, considerando-se “a leitura como um ato contínuo, tem-se, em um dos polos, a leitura eferente e, em outro, a leitura estética” (COSSON, 2014, p. 54). Ou seja, na leitura eferente, o leitor preocupa-se com o que está fora do texto ou para aquilo do qual o texto é veículo. Na leitura estética, o leitor volta-se para o texto em si mesmo e o que acontece durante a produção de sentido, garantindo, assim, a experiência literária. Naturalmente, o rendimento da leitura estética será tanto mais efetivo quanto mais artisticamente elaborado for o texto.

Nesse sentido, conforme explica o autor, o leitor cumpre papel essencial na construção do literário, porém, esse papel não pode nem deve ser dissociado de elementos que compõem o texto. Desta maneira, podemos afirmar que ler o texto literário é identificar nos textos aquilo que o faz literário, sendo tal identificação uma extensão significativa do discurs-

so literário.

O segundo objeto da leitura literária é o contexto. Rildo Cosson define o termo a partir do modelo de protótipo de Rosch – dois pontos centrais para os quais convergem as várias definições de contexto.

O primeiro deles é o ‘ponto local’, que corresponde ao ambiente da interação; logo, é construído no momento em que se relaciona texto e contexto. O segundo é o ‘ponto global’, que responde pelas condições sociais e culturais em que a interação acontece e que são independentes das condições imediatas dessa interação. (COSSON, 2014, p. 57)

Assim, para o autor, em termos de obra literária, como contexto de interação, deve ser entendido como aquilo que diz respeito ao leitor e sua interação com a obra, sendo, portanto, um elemento sempre variável, visto que depende de cada leitor, em suas diversas leituras no tempo e no espaço; já o contexto global pode ser equivalente ao contexto de enunciação da obra, visto que acompanha oculta ou claramente as várias leituras que podem ser feitas.

A essa estrutura dual, somam-se outras de estrutura triádica, que buscam igualmente dar conta dos elementos principais que compõem uma definição do termo contexto: contexto com-o-texto, contexto aoredor-do-texto e contexto além-do-texto. Essa proposta de três termos, segundo Rildo Cosson (2014), é relevante porque apresenta um maior detalhamento da noção de contexto do que a estrutura dual, permitindo que se parta de uma unidade mínima, que é o próprio texto, até chegar progressivamente em espaços mais amplos, que localizam o texto como parâmetros definidores da noção de contexto.

O terceiro objeto de leitura é o intertexto, que, segundo o mesmo autor, enquanto objeto da leitura literária, ocupa uma posição muito especial. O seu estatuto diferenciado vem do fato de que, por meio dele, se observa não apenas o texto ou os textos que estão entretecidos em um determinado texto, como também se evidenciam as relações que se estabelecem entre os elementos e os objetos da leitura. Em outras palavras, ao revelar o entretecimento dos textos, o intertexto também revela a trama da leitura entre autor, leitor, texto e contexto.

Como a principal fonte de leitura da maioria dos estudantes brasileiros é o livro didático, o professor deve estar bem atento às leituras que nele circulam como meio de aprendizagem, discernindo o que de fato merece ser aproveitado. Aliás, o professor precisa ser visto, inclusive pelas constituições competentes, “como alguém que com os alunos (e não

para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, aprende, reaprende”. (ANTUNES, 2015, p. 108)

## 2.2. O livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que podem ser anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos.

Apesar de o Programa Nacional do Livro Didático ter sido criado desde 1985, só a partir de 2003 foi também estendido ao ensino médio, às disciplinas língua portuguesa/literatura e matemática. Posteriormente, as outras disciplinas também foram contempladas. Desde então, o livro didático (livro didático) tem sido um instrumento sempre presente na realidade escolar.

Consta, no exemplar do professor, as atividades com respostas, propostas de como se deve conduzir com tal ou tais conteúdos, sugestões diversas de como abordar determinados temas, etc. Nos exemplares dos estudantes, as atividades vêm sem respostas, porém, há uma grande indução nos enunciados das questões, assim como diversas caixas de textos, para que os alunos alcancem as respostas sugeridas pelo livro para cada questão. Não é objetivo da presente pesquisa avaliar todo o livro didático, mas, para questões de esclarecimentos necessários na mesma, apontamos esses acontecimentos.

Comumente, o livro didático de língua portuguesa se divide em três blocos: o primeiro, sobre *literatura*; o segundo, sobre *gramática*; e o terceiro, sobre *redação e leitura*. No exemplar do docente, consta um apêndice, “Conversa com o Professor”, onde há uma apresentação em que o livro didático põe-se como auxiliar do processo pedagógico, faz uma introdução dos propósitos e objetivos e deixa claro, também, que quem deve ser o protagonista, nesse processo de ensino-aprendizagem, é o professor. Discurso bem feito. Em outras palavras: siga-me se quiser.

Como nele tudo está “prontinho”, e é praticamente o único recurso

que se tem nas escolas, além do quadro e do giz, seguiu-lo facilita bastante o trabalho do professor. Mas, quando se voltamos para ele um olhar crítico, vemos muitas coisas antes ocultas, e observamos o quanto é necessário intervirmos nesse instrumento que faz parte de nossas classes diariamente, o que é muito bem retratado por Irlandé Antunes (2015, p. 108):

A propósito deste ‘que fazer’, gostaria de lembrar que o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer. Como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula. O conhecimento que ele ‘passava’ e ‘repassava’ era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio. Nesse contexto, de fato, o que sobressaiu é um professor ‘transmissor de conhecimento’, mais precisamente de ‘conteúdos’. Daí a conceituação estreita de alguns de que a principal tarefa do professor é *dar aula*, isto é, *dar o curso* é que é o cerne da profissão.

Concordamos plenamente com a autora acima: os professores não podem permitir que o livro didático dite o que fazer em suas aulas. Ele deve ser apenas um instrumento, mesmo porque, é praticamente o único recurso disponibilizado pelo Estado como apoio à prática docente. Há de sempre se ter em relação a ele um olhar crítico, observar se o que ele propõe é condizente com o que de fato deve ser levado para o aluno, e, sempre que necessário, fazer adaptações, o que significa um planejamento por parte do docente para um bom desempenho de suas aulas.

Consideramos muito significativa a “elaboração didática”, onde a aprendizagem é construída por meio das práticas de linguagem exercidas pelos diálogos do professor e dos alunos, através de uma abordagem interacionista; onde é defendido que qualquer texto se constrói na interação, uma vez que é “pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito e só através delas que ele tem condições de refletir sobre si mesmo”. (OCNEM, 2008, p. 23)

### 3. *Análise e discussão dos textos poéticos e das atividades relacionadas aos mesmos no livro didático*<sup>33</sup>

#### 3.1. Texto

No livro *Últimos Cantos*, o poeta aproxima-se do pessimismo da segunda geração romântica. Leia um trecho do prólogo desse livro, no

---

<sup>33</sup> Os textos objetos de análise, de Gonçalves Dias e Fernando Pessoa e as atividades relacionadas aos mesmos, foram transcritos do livro didático *Novas Palavras*. (AMARAL *et al.*, p. 45)



primeiro texto da leitura a seguir.

### Leitura

Eis os meus últimos cantos, o meu último volume de poesias soltas, os últimos arpejos de uma lira, cujas cordas foram estalando, muitas aos balanços ásperos da desventura, e outras, talvez a maior parte, com as dores de um espírito enfermo, - fictícias, mas nem por isso menos agudas, - produzidas pela imaginação, como se a realidade já não fosse por si bastante penosa, ou que o espírito, afeito a certa dose de sofrimento, se sobressaltasse de sentir menos pesada a costumada carga.

### Autopsicografia

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor A dor que deveras sente.  
[...]

### Isto

Dizem que finjo ou minto Tudo o que escrevo. Não. Eu simplesmente sinto Com a imaginação.  
Não uso o coração.  
[...]

## 3.2. Atividades:

### Em tom de conversa

- 1) Que relações podemos estabelecer entre as afirmações de Gonçalves Dias no trecho de *Últimos Cantos*, lido anteriormente, e os poemas de Fernando Pessoa?
- 2) Discuta com seus colegas a questões propostas a seguir:
  - a) Os poetas românticos buscam uma expressão direta das emoções, o que dá um tom confessional à poesia. A afirmação de que as dores expressas em alguns poemas dos *Últimos Cantos* são fingidas, produzidas pela imaginação, pode ser tomada como um indício de que Gonçalves Dias já se afastava do Romantismo?
  - b) Para Gonçalves Dias, a dor fictícia não é menos aguda que a dor real. O eu lírico de “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa, contradiz essa afirmação?

Os resultados foram embasados no instrumento da pesquisa ob-

servação participativa, que fizemos, durante a aplicação das atividades propostas pelo livro didático em relação aos textos poéticos em três turmas do 2º ano do ensino médio numa escola técnica estadual em Campos dos Goytacazes (RJ). Utilizamos o termo “satisfatório” com base no que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2008) informam que deve ser observado com a leitura do texto literário, isto é, “uma experiência literária”, o que significa letramento literário, o contato efetivo com o texto. “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2008, p. 59-60). Essa acepção vai ao encontro do que informam os autores Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67), que definem “letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Acrescentam-se também as considerações de Irandé Antunes (2015), que defende veementemente que toda atividade linguística é necessariamente textual: “é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o ensino produtivo da língua. Ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem o objeto – de estudo da língua*”. (ANTUNES, 2015, p. 111, grifos nossos)

Por serem essenciais, numa leitura literária, esses quesitos, analisamos os poemas e as atividades relacionadas aos mesmos, levando em consideração, principalmente, esses parâmetros colocados pelos já citados autores, assim como as de Teresa Colomer (2007), Antonio Candido (2011), Afrânio Coutinho (1984) e outros.

De acordo com os dados coletados, consideramos o texto analisado, quanto à leitura estética do texto literário = experiência literária, e as atividades relacionadas aos mesmos como insatisfatórias.

Continuando a leitura desses dados, observamos uma fragmentação absurda de três textos literários. O primeiro trata-se de um parágrafo do prólogo do livro de Gonçalves Dias *Últimos Cantos*; os outros dois são fragmentos de poemas – “Isto” e “Autopsicografia” – de Fernando Pessoa, poeta modernista português. As atividades relacionadas a esses fragmentos buscaram apenas relacionar concepções sobre características de estéticas literárias da poesia de autores de épocas diferentes. Dois poemas lindos de Fernando Pessoa foram “detonados” pelo livro didático.

Não foi possível encontrar sentido nestes fragmentos, muito me-

nos fazer uma leitura estética destes “textos literários”. Como mostram as teorias da leitura, ler é sempre um processo relacional mediado por três objetos da leitura: texto, contexto e intertexto, ou seja, quando

[...] leio um texto, sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor (é o que acontece, por exemplo, na escola que, até por necessidade da didatização do processo de leitura, enfatiza um ou outro desses objetos). (COSSON, 2014, p. 51)

Em relação à didatização do processo de leitura, é sabido por todos, pelo menos pelos que utilizam os livros didáticos, que, nestes, é muito comum encontrarmos a didatização do texto ou dos gêneros literários, que é a adequação do texto literário ou qualquer outro texto às atividades propostas pelos livros com tais textos. Didatização leva à fragmentação, muitas vezes radicais, conforme o caso em pauta. Apontamos que os alunos não conseguiram fazer nenhuma relação com o texto, contexto, intertexto. Não houve “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67). Não despertou no leitor “o tipo especial de prazer, que é o sentimento estético” (COUTINHO, 1984, p. 24), o que só é possível através da leitura literária.

Também não foi possível desenvolver o principal objetivo do ensino da língua materna, que, de acordo com Luiz Carlos Travaglia (2009), é desenvolver a capacidade comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), uma vez que os fragmentos dos textos apresentados não possibilitaram “a pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 84)

Como o livro didático fragmentou demais os textos literários, também não foi possível contribuir, de acordo com Teresa Colomer (2007), para a formação da pessoa - uma formação que aparece unida à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem -, nem desenvolver a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante, conforme Antonio Candido (2011).

Pelo exposto, e porque concordamos, conjuntamente, com Irandé Antunes (2015), João Wanderley Geraldi (1996), Livia Suassuna (1995), Luiz Carlos Travaglia (2009), que defendem veementemente que toda atividade linguística é necessariamente textual, pois “é nas questões de

produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o ensino produtivo da língua, ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos* – que deve ser *o objeto* – digo bem *o objeto* – de estudo da língua” (ANTUNES, 2015, p. 111, grifos nossos), consideramos insatisfatórios tantos os textos = experiência literária, quanto as atividades vinculadas aos mesmos. Estão muito distantes das colocações dos autores, conforme acima demonstrado.

Nesse sentido, notamos que os textos poéticos e as atividades relacionadas aos mesmos, veiculados no livro didático como meio de aprendizagem de língua portuguesa/literatura, conforme os dados coletados e comentados, para alcançar esse intento, precisam de severas intervenções do professor. Caso contrário, a leitura literária continuará reduzida a uma estratégia de ensino da língua, reduzida à leitura mecânica de excertos, visando apenas à reprodução do código, sem se importar com o sentido do mesmo e menos ainda com a formação de leitores competentes e críticos.

#### **4. Considerações finais**

Concluímos, assim, que os textos poéticos e as atividades relacionadas aos mesmos veiculados no livro didático como meio de aprendizagem de língua portuguesa/literatura, conforme os dados coletados e comentados, para alcançar esse intento, necessitam de rigorosas intervenções do professor. Ressaltamos que a presença da literatura na escola se justifica, se ela for capaz de inserir o aluno nas práticas sociais de leitura. O objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar leitores, um leitor capaz de se incluir numa sociedade, manusear seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Como a principal fonte de leitura da maioria dos estudantes brasileiros é o livro didático, nós, professores, devemos ter um olhar crítico sobre ele. Não podemos esperar que este nos diga o que fazer. Precisamos ser vistos, principalmente pelo sistema educacional de nosso país, como alguém que, conjuntamente com nossos alunos, pesquisamos, observamos, levantamos hipóteses, analisamos, refletimos, aprendemos, reaprendemos e estimulamos o desenvolvimento pessoal, social e político de nossos alunos, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas, o que só é possível através de textos, os quais devem ser os instrumentos centrais dos estudos linguísticos e literários.

Nesse sentido, apontamos que, dentre as artes, a que se apresenta com maior abrangência do universo é a literatura, uma vez que a mesma está intimamente inserida em todos os contextos socioculturais da nossa história, desde os primórdios aos dias atuais; é, pois, um fator indispensável de humanização e empoderamento cultural, visto que, através das obras literárias, tomamos contato com a vida, com as verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

Enfim, em consonância com todos os apontamentos trazidos à tona neste artigo, reiteramos, assim, que, para um ensino-aprendizagem de língua portuguesa/literatura produtivo, interacionista, dialógico e contextualizado, o primeiro passo é uma leitura estética dos textos literários, o que não é possível quando os mesmos se encontram absurdamente fragmentados como bem o demonstramos nesta pesquisa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Emília *et al.* *Novas palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. 14. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394*. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05-02-2016.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 10-06-2016.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio*, 2002. Acesso: 10 jun. 2016.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre os livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo:

Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: educação para vida*. Fortaleza: Vida e Educação, 2006.

COUTINHO, Afrânio. *Formas da literatura brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/3501386/fiorin-jl-linguistica-epedagogia-da-leitura/2>>.

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

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra D. C Luzzato, 1996.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento: para viver a literatura dentro e fora da escola*. UNESP/Univesp, Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e ensino do português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 1. ed. São Paulo: Papiros, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

[tatianealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatianealmeidauenf@gmail.com)

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco* (UENF)

[dhienesch@hotmail.com](mailto:dhienesch@hotmail.com)

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto* (UENF)

[cilabarroso@yahoo.com.br](mailto:cilabarroso@yahoo.com.br)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### RESUMO

Muito tem se discutido as variações linguísticas no contexto escolar e de que forma ela deve ser abordada pelos livros didáticos de língua portuguesa. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é investigar como o livro didático do ensino fundamental II *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, tem retratado a temática da variação linguística para alunos e professores. Desta forma, espera-se que a presente análise contribua como um referencial de pesquisa tanto para os educadores quanto para os educandos. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados foram baseados nos estudos de Marcos Bagno (2007), Magda Soares (2000), Carlos Alberto Faraco (2008), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), dentre outros, com discussões sobre a variação linguística, seus conceitos e pressupostos, como também seu tratamento no livro didático. Utilizou-se, portanto, para o trabalho, a pesquisa bibliográfica e documental. Podemos verificar, por meio das análises, que o livro didático aqui avaliado aborda a variação linguística, porém com limitações ao tratar variedade padrão e da norma culta.

### Palavras-chave:

Variação linguística. Sociolinguística. Livro didático. Ensino fundamental II.

### 1. Introdução

O trabalho com a variação linguística, sem dúvida, é um dos maiores desafios no ensino de língua materna, além das normas da língua inscritas na gramática que devem estar presentes na sala de aula. O espaço escolar reflete as múltiplas realidades brasileiras por meio de todas as suas formas de expressões culturais, sobretudo, a produtiva harmonia de diversas variações linguísticas.

A sociolinguística variacionista traz inúmeras contribuições para o ensino de língua. Algumas mereceram destaques para este artigo: a) definição específica de conceitos determinantes para o estudo dos fenômenos variáveis; b) Reconhecimento da existência de variedades que estão em

plena convivência numa comunidade de falantes; c) notoriedade de semelhanças entre o que se chama de “norma culta” e “norma popular”.

A escola trata as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática normativa como se fossem desvios ou incorreções alicerçadas na noção rígida de certo e errado. No entanto, para que a norma culta seja efetivada cumprindo de fato o seu papel, é necessário que a ideia de erro seja extinta. Isso será realizado no momento em que ocorrer a substituição dessa atitude negativa com caráter de condenação por um pensamento e atitude relacionados com as reais características da língua.

Nesse sentido, essa pesquisa objetiva investigar como o livro didático do ensino fundamental II *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, tem retratado a temática da variação linguística para alunos e professores. Esse estudo será importante, pois fornecerá subsídios para que o professor possa organizar sua prática a fim de preencher as lacunas observadas em relação ao tratamento da variação linguística nesse material didático.

Quando o aluno chega à escola, precisa aprender sobre diversas variedades, incluindo a que domina. Posto isto, José Luiz Fiorin (2013, p. 133) muito bem ressalta que “o papel da escola é dar a conhecer, ensinar a aprender, saber explicar”. Desta forma, a função da escola é ensinar aquilo que o aprendiz não conhece e não se limitar ao trabalho com a norma culta, justificando-se pelo fato de que o aluno já domina as demais.

A escola é o espaço em que a criança entra em contato com a norma culta legitimada pela sociedade. Além disso, é nesse ambiente que ela deve ser levada a refletir sobre a língua e linguagem na construção dos sentidos. Logo, é responsabilidade da escola não só ensinar a norma culta, mas também abordar a existência das variedades linguísticas e das variantes adquiridas pelo aluno no seu meio, na sua família, dentre outros. Em suma, o papel da escola relacionado ao ensino de língua materna é oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

## **2. A variação linguística e seus pressupostos**

Um dos bens mais preciosos do povo é a sua língua, pois é por meio dela que todas as construções e representações de uma sociedade



são reproduzidas. De acordo com Carlos Alberto Faraco (2008, p. 31) “uma língua é constituída por um conjunto de variedades”, logo, “não se pode definir uma língua como sendo apenas uma unidade da linguagem, pois ela é mais do que isso, ela é também uma entidade cultural e política”.

A língua tem o poder de inserir ou excluir o indivíduo da sociedade. Sendo assim, em meio as suas diferentes formas, a língua é heterogênea, variável, está em constante mudança e é utilizada pelos indivíduos como um código para se comunicarem, obter e passar informações. Dessa forma, vários fatores influenciam a variação da língua, como os aspectos econômicos, sociais, geográficos e culturais.

[...] uma abordagem antropológica da questão da norma é a constatação de que a língua é um fato social. Sabe-se que a língua serve para comunicar. Ora, a comunicação implica, por definição, a existência de vários falantes. Quanto à definição do ato de comunicação, digamos que ele se apresenta como uma interação entre um emissor e um receptor, sendo o conteúdo desta interação suscetível de tomar as formas mais variadas. (BAGNO, 2001, p. 147)

Nota-se, a partir da citação de Marcos Bagno, que toda sociedade é dividida em diferentes grupos que são distinguidos pelas suas características, como faixa etária, gênero, profissão, entre outras e, que os mesmos, possuem pluralidade de falares.

A variação linguística, de acordo com Marcos Bagno (2007, p. 44) “não ocorre somente no modo de falar das diferentes comunidades, dos grupos sociais, quando a gente compara uns com os outros”. Diante disso, a língua pode ser modificada pelos seus falantes, ou seja, ela pode ser diferente se falada por um homem ou uma mulher, por um idoso ou por uma criança, por um morador do campo ou por um morador da cidade, por um rico ou por um pobre, por exemplo. Por isso, não há forma ‘correta’ ou ‘errada’ do falar, apenas variações decorrentes de fatores extralinguísticos.

No entanto, o ensino das variações linguísticas nas escolas não é incisivo, pois ainda há predominância da norma padrão. Os alunos já possuem uma forma de falar ao chegarem à escola e, muitas vezes, esse saber não é levado em consideração. Desta forma, a norma padrão, recomendada pela gramática normativa, predomina diante a norma não padrão, as variações linguísticas.

A escola geralmente não reconhece a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, impondo assim, sua linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua

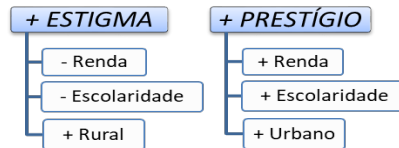
idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de grau de escolarização. (BAGNO, 1999, p. 15)

Sob essa ótica, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) relata que a língua pode ser, também, usada como um estigma social, sendo a norma padrão superiorizada diante as demais.

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque não faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

A autora discorre que existe uma variedade com mais prestígio devido à ideologia dominante integrada à economia e à política e variedades dominadas, ou seja, ocorre uma divisão linguística, de um lado a norma padrão (dominante) e do outro, as variedades estigmatizadas (dominadas). Desta forma, o preconceito linguístico se difunde na sociedade exaltando, cada vez mais, a norma padrão.

Marcos Bagno, em seu livro *Nada na Língua É por Acaso* (2007, p. 77), fez um quadro para melhor visualizar a relação entre estigma e prestígio linguístico.



O professor é soberano em sua sala de aula, deste modo, a forma como ele conduzirá o ensino das variações linguísticas dependerá do seu ponto de vista acerca da mesma. Logo, sua postura diante a pluralidade linguística será decisiva em sua prática, podendo levar, ou não, os alunos a entenderem, refletirem e respeitarem essas variações.

Uma das principais tarefas da educação linguística é exercitar o olhar do aluno e a sua capacidade de refletir a respeito, levando-o a perceber o quanto o lugar em que ele se situa (muitas vezes sem saber) lhe permite descortinar uma determinada paisagem, mas o cega para outras. (BAGNO, 2007, p. 1516)

Outra questão relevante é a importância dada à ortografia pelos professores. Marcos Bagno (2002) relata que é necessário “não confundir erro de português (que afinal, não existe) com simples erro de ortografia.

A ortografia é artificial, ao contrário da língua, que é natural”. (BAGNO, 2002, p. 143)

Sendo assim, uma das maiores incumbências professor de língua portuguesa “é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento”. (BECHARA, 1998, p. 14). Ou seja, mostrar aos seus alunos que existem diferentes formas de falar a mesma língua e que a variação é decorrente de vários fatores e não algo falho ou imperfeito.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

Em suma, o que se espera é que a escola dê mais ênfase à variação linguística e que seus alunos consigam identificar essas variações, visto que essas diferenças podem ser observadas entre as classes sociais, idades, regiões e até mesmo, em diferentes situações de interação comunicativa. Sendo assim, a questão não é substituir uma língua por outra e sim, respeitar e reconhecer as diversas variações linguísticas existentes.

### **3. Contribuições da sociolinguística educacional**

A língua se renova incessantemente devido a seu caráter heterogêneo e variável. Assim, uma língua é um conjunto de inúmeras variedades associadas às diferentes atividades sociais. Marcos Bagno (2011, p. 27) argumenta que todos os usos característicos da língua, sobretudo em suas variedades urbanas de prestígio, acabam se tornando legítimo por mais que os defensores do “prescritivismo purista” sejam contra. Isto posto que, para o autor, os usos representam mudanças linguísticas já implantadas no sistema da língua e integradas à cognição humana.

Sobre isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) trazem uma importante contribuição ao reconhecer a variedade como parte constituinte das línguas humanas. Esse fenômeno sempre existiu na sociedade e ocorre independente da intervenção de qualquer ação normativa. Assim, a língua é uma unidade constituída de inúmeras variedades.

Por conseguinte, não há motivos para o posicionamento contra as variedades e mudanças da língua, pois ela existe de fato, possui caráter próprio da natureza humana e é impulsionada pelos falantes. Desse modo, cabe à escola estabelecer formas de reconhecimento e valorização de sua existência, ao invés de ir contra essa diversidade.

A Sociolinguística possui como tarefa revelar, na medida do possível, os aspectos sociais relacionados a determinados usos linguísticos e tem como um de seus objetivos teóricos, conciliar o caráter de ordenação estrutural e variabilidade da língua (FIORIN, 2013, p. 146). Assim, o estudo da variação é um dos pontos centrais dessa área/ciência.

Um das maiores contribuições da Sociolinguística é a afirmação da heterogeneidade e variabilidade de toda a língua humana. Desta forma, uma língua não é um sistema fechado em si mesmo, ela possui inúmeras variedades, constituindo-se em uma realidade plural e heterogênea. (FARACO, 2012, p. 39)

Em relação aos processos de mudança da língua, Carlos Alberto Faraco (2012) menciona que sua análise sugere que elas parecem surgir, entre outros possíveis fatores, do encontro das variedades ou, até mesmo, do contato com outras línguas. Assim, as diferentes formas de se pronunciar ou de se estruturar os enunciados parecem criar um “caldo propício à mudança”. (FARACO, 2012, p. 43)

É importante salientar que duas pessoas não falam a mesma língua, pois até entre os indivíduos de um mesmo local, às vezes se torna necessário uma melhor explicitação do que foi dito. Isso acontece, porque cada indivíduo possui experiências e relações sociais próprias, ou seja, nenhum ser é igual a qualquer outro.

Para José Luiz Fiorin (2013, p. 114), “se uma língua é um sistema, a variação linguística é fato observado nos seus diferentes subsistemas”. Assim, língua e variedades linguísticas são inseparáveis, visto que a língua é constituída pela soma de inúmeras variedades tais como variações geográficas e sociais, diferentes estilos, dentre outras variações determinadas de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas.

O autor ainda destaca que “a variedade linguística reflete a variedade social e projeta-se nela” (FIORIN, 2013, p. 132). Logo, quando um sujeito fala é levado a enunciar a partir do lugar que ocupa. Com base nisso, pode-se dizer que a fala expressa não só o pensamento do falante,

mas também, aspectos de sua cultural, posição social, enfim, seu modo de ser e enxergar o mundo.

Luiz Carlos Travaglia (2000) afirma que existem dois tipos de variedades linguísticas: dialetos e registros. A primeira consiste em variedades que ocorrem em função de sujeitos que usam a língua conforme as dimensões territorial, social, de idade, de sexo, de geração e de função que o falante desempenha. Já a segunda, caracteriza-se como aquelas que ocorrem em função do uso que se faz da língua, podendo acontecer em três formas: grau de formalismo (escala de formalidade), modo (língua falada ou escrita) e sintonia (ajuste no texto segundo as informações que o falante possui sobre o ouvinte).

Já nos seus primeiros estudos a sociolinguística já apresentava algumas inquietações relacionadas ao desempenho de alunos vindos de diferentes etnias e sociedades. Desde então suas contribuições levam ao avanço de estudos voltados as questões educacionais.

Nesse sentido, a sociolinguística educacional tem algumas preocupações, tais quais, de apresentar que a realidade em que se vive é permeada por preconceito linguístico por parte da sociedade que, na verdade, oculta o preconceito para com o falante; que o indivíduo geralmente é avaliado através de sua linguagem; e que algumas formas linguísticas são taxadas como “língua certa”. Assim, o ensino de língua portuguesa deve ter a Sociolinguística como cultura de ensino ao mostrar os valores simbólicos e sociais das seleções linguísticas dos indivíduos.

#### ***4. Análise da abordagem da variação linguística no livro didático***

O motivo pelo qual o livro didático foi escolhido para ser nosso objeto de análise é devido à função que o mesmo exerce. O livro didático é caracterizado como uma ferramenta didática de suma importância na prática pedagógica do professor, desempenhando um papel de determinante dos conteúdos a serem aplicados.

Diante disso, optou-se pelo livro didático de língua portuguesa em vigor na rede pública municipal de Campos de Goytacazes (RJ), aplicado no 6º ano do ensino fundamental II. A preferência da série se fez em virtude de se compreender que, estando o aluno no início do ensino fundamental II, é de grande importância que o mesmo tenha conhecimento acerca das variações da língua para maior entendimento nas séries seguintes e para uma participação social mais interativa.

O livro didático analisado é da coleção *Português Linguagens* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães da 9ª edição reformulada de 2015, sendo os mesmos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem aplicados nos anos de 2017 a 2019 na Rede Pública Municipal de Campos dos Goytacazes. O livro é constituído por quatro unidades em cada volume (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, sendo que cada uma delas contém quatro capítulos para cada unidade.



**CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar.**  
*Português linguagens*. 9. ed. reform.- São Paulo: Saraiva, 2015

Para analisar o livro, utilizaremos algumas questões sugeridas por Marcos Bagno (2007) em seu livro ‘Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística’ para avaliar o tratamento das variedades linguísticas. Sendo assim, procuraremos respostas para as seguintes questões:

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. O livro didático menciona de algum modo à pluralidade de línguas que existe no Brasil?
3. O tratamento se limita as variedades rurais e/ou regionais?
4. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com

uma variedade real da língua?

5. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

#### 4.1. O livro *Português Linguagens*

##### Questão 1:

##### O livro didático trata da variação linguística?

Sim, na Unidade I, Capítulo II, tópico “*A língua em foco*” é destinado às variações linguísticas. Os autores propõem construir o conceito de variação linguística através, primeiramente, do humor da tirinha de Fernando Gonsales, na página 39.



CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar.  
*Português linguagens*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 39.

No entanto, na página 40, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015) conceituam as variedades linguísticas como “variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada”.

##### Questão 2:

##### O livro didático menciona de algum modo à pluralidade de línguas que existe no Brasil?

Sim. No item "Conceituando", os autores explicitam que no Brasil há uma grande diversidade linguística. E que a mesma sofre influência da localização geográfica, da faixa etária, do grau de escolaridade e da pro-

fissão.

#### CONCEITUANDO

O cartunista Fernando Gonsales, para criar humor, explorou em sua tira a diversidade linguística que existe no Brasil. Como nosso país é muito grande e desigual, com Estados grandes e pequenos, ricos e pobres, com gente vivendo no litoral, na floresta, nas grandes cidades, em povoados ou na roça, é natural que a língua portuguesa sofra variações, que constituem as **variedades linguísticas**.

Além das variações resultantes de localização geográfica, uma língua também pode apresentar variações decorrentes de outros fatores, como idade, profissão e grau de escolaridade. Por exemplo, uma pessoa mais velha do que nós ou que exerce uma determinada profissão pode usar a língua de uma forma diferente da nossa.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*. 9. ed. reform.- São Paulo: Saraiva, 2015, p. 40

#### Questão 3:

##### O tratamento se limita as variedades rurais e/ou regionais?

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), na página 42, apresentam os “Tipos de variação linguística”, mencionando que esses tipos podem ocorrer por diversos fatores, dentre eles, diferenças de lugar ou região, escolaridade e classe social, diferenças históricas, da oralidade e da escrita.

Nas diferenças de lugar e região, os autores citam a diferença entre a fala do interior e da cidade, das pessoas naturais dos Estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Pará e de outros países, como os africanos.

No entanto, a única tirinha usada para ilustrar essa variação é a do Chico Bento, caracterizando a variação rural.





**CEREJA. William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar.**  
**Português linguagens. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 42**

Na página 43, quando os autores citam as diferenças linguísticas entre escolaridade e classe social, remetem a tira de Fernando Gonsales, na página 39, para mencionar o que o fato de um indivíduo falar “bicicreta” é “comum entre pessoas que frequentaram pouco ou não frequentaram a escola”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2015)

Diante disso, nota-se que os autores intitulam o baixo grau de escolaridade com a classe social, ou seja, quanto menos uma pessoa frequentou a escola, mais pobre ela será. A respeito da fala dos mesmos, esquecem que o fato de alguém falar "bicicreta" pode ser pela sua cultura ou lugar.

Sendo assim, em relação à cultura, Magda Soares relata que

é necessário destacar que as relações entre linguagem e cultura constituem a questão fundamental, nuclear, tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais; em consequência, desempenham um papel central nas explicações do fracasso escolar, [...]. O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. (SOARES, 2000, p. 16-17)

#### **Questão 4:**

**O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?**

A figura abaixo, da página 41, expõe a diferença entre norma-padrão e variedades urbanas de prestígio, sendo essa última considerada uma variação usada por pessoas com um grau de escolaridade elevado e de classe social mais prestigiada.

**Norma-padrão** é uma referência, uma espécie de modelo ou de “lei” que normatiza o uso da língua, falada ou escrita.

**Variedades urbanas de prestígio**, também conhecidas como **norma culta**, são as variedades empregadas pelos falantes urbanos mais escolarizados e de renda mais alta.

**CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar.**  
*Português linguagens*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 41

Desta forma, Magda Soares (2000) discorre sobre a norma-padrão:

Dialeto-padrão: também chamada norma-padrão culta, ou simplesmente norma culta, é o dialeto a que se atribui, em determinado contexto social, maior prestígio; é considerado o modelo – daí a designação de padrão, de norma – segundo o qual se avaliam os demais dialetos. É o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade, usada nos meios de comunicação de massa (jornais, noticiários de televisão, etc.), ensinado na escola, e codificado nas gramáticas escolares (por isso, é corrente a falsa ideia de que só o dialeto-padrão pode ter uma gramática), quando qualquer variedade linguística pode ter a sua. (SOARES, 2000, p. 82-83)

Ao estabelecer uma língua como culta, a mesma recebe autoridade e prestígio diante as demais. No entanto, cientificamente, nenhuma língua é superior à outra porque todas são derivações de vários contextos diferentes.

### **Questão 5:**

**O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?**

Sim. As variações foram abordadas pelos autores, porém em seus discursos, a norma-padrão é vista como a ideal para ser usada por todos. As atividades são propostas para refletirem sobre o assunto. Os títulos usados pelos autores também remetem a língua materna, como por exemplo, “A língua em foco” e “semântica e discurso”.

Sendo assim, Sirio Possenti (1998, p. 17), afirma que “O objetivo da escola é ensinar o português padrão” e no momento que a língua é ensinada para o aluno, a mesma não leva em consideração os dialetos que esta sofre, contribuindo para o preconceito.

### **5. Considerações finais**

Este estudo pautou-se da concepção de que as línguas não são uniformes, mas variável, dinâmica e múltipla. Além disso, o domínio da lin-

guagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, são condições de possibilidade de plena e efetiva participação social. Nesse sentido, para desenvolver a competência lexical nos alunos é necessário proporcionar o acesso ao maior número de recortes lexicais de sua língua e o reconhecimento das variedades linguísticas. Deste modo trata-se de ensinar ao aluno a utilização adequada de diferentes registros conforme as diferentes situações comunicativas que ele vivencia.

Ao final desse trabalho, podemos constatar, diante a análise do livro didático, que a variação linguística ainda é discutida, no meio escolar, com certo receio. O professor, diante dessa situação, prefere abster-se dos fatos e seguir a gramática normativa. Desta forma, para que o ensino de língua portuguesa não se paute apenas no ensino da gramática, é necessário que o professor compreenda a variação linguística e estimule seu aluno através da competência escrita e oral.

Pode-se perceber que o livro ainda não trabalha a temática da variação como deveria, mas há um grande esforço para isso. Os autores dos livros didáticos têm que formular seus livros com base nos estudos da Sociolinguística acerca diversidade das línguas. Certamente esse é o caminho para erradicar o preconceito linguístico e promover o conhecimento da pluralidade linguística do nosso país.

Em suma, a escola e os professores devem promover a realidade linguística de seus alunos. Os livros didáticos devem promover o conhecimento de todas as formas da língua, sem enaltecer a norma-padrão como o ideal a ser usado. Vivemos num país multifacetado, com diversas culturas, logo, a língua não poderia ser apenas uma. Nossa língua vem mudando desde sempre e continuará se modificando com o passar do tempo, pois ela dinâmica, viva, produto de uma civilização.

Enfim, neste processo de ensino-aprendizagem a abordagem a ser realizada não é a do erro, mas a da utilização adequada da linguagem de acordo com a situação. Além disso, a sociolinguística educacional pressupõe que a formação do professor dos anos iniciais aborde o conceito e as questões de gramática considerando o que aluno já traz consigo quando chega à escola: o conhecimento internalizado sobre a língua em uso.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São

Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma padrão brasileira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-199.

\_\_\_\_\_. *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 [2. ed. 2001].

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

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

\_\_\_\_\_. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. (Org.). *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magna. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sirio. Não existem línguas uniformes. In: \_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998, p. 33-37.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

## ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO INTERDISCIPLINAR

*Jurema Rosa Lopes* (UNIGRANRIO)

[juremarosa@ig.com.br](mailto:juremarosa@ig.com.br)

*Eline das Flores Victer* (UNIGRANRIO)

[elineflores@hotmail.com](mailto:elineflores@hotmail.com)

*Giselle Faur de Castro Catarino* (UNIGRANRIO)

[giselle.faur@unigranrio.edu.br](mailto:giselle.faur@unigranrio.edu.br)

### RESUMO

No presente estudo objetivamos refletir sobre o significado atribuído ao termo alfabetização em três áreas de conhecimento, ou seja, na pedagogia – alfabetização, em ciências – alfabetização científica e na matemática – alfabetização matemática. Também objetivamos apontar caminhos para pensar uma perspectiva interdisciplinar da alfabetização na educação básica. Tomamos como referência para nossa reflexão a pesquisa em desenvolvimento intitulada “Alfabetização científica e interdisciplinaridade: narrativas sobre formação de professores” realizaram uma discussão teórica sobre o termo nas atuais pesquisas em ensino e buscamos, junto aos professores de uma escola de educação básica, o significado do termo na alfabetização. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões abertas sobre o tema. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram professores de uma escola pública da região serrana do Rio de Janeiro. Os resultados mostram que a concepção de alfabetização nas diferentes áreas está voltada para a compreensão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos e apresentam em destaque os seguintes significados: alfabetização é saber ler, escrever, ter o pensamento crítico desenvolvido e resolver problemas. Apontamos nas considerações finais que é preciso repensar as fronteiras das áreas de conhecimento, promover reflexões e propor caminhos para uma perspectiva de ensino interdisciplinar que amplie nosso olhar sobre as relações que estabelecemos conosco, com o outro e com o mundo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Alfabetização matemática. Alfabetização científica.

### 1. Introdução

No presente estudo, objetivamos refletir sobre o significado atribuído ao termo alfabetização em três áreas de conhecimento, ou seja, na pedagogia – alfabetização, em ciências – alfabetização científica e na matemática – alfabetização matemática, apontando caminhos para pensar uma perspectiva interdisciplinar da alfabetização na educação básica. O campo empírico foi uma escola pública estadual, situada na região serrana do estado do Rio de Janeiro. A definição do dia da semana e turno para a coleta dos dados foi o critério adotado para caracterizar o universo dos sujeitos do estudo. Dessa forma, fazem parte do universo da pesqui-

sa, dois professores de geografia, três de português, um de química, um de ciências físicas e biológicas, um de ciências sociais e um de matemática, totalizando dez sujeitos. A coleta dos dados foi efetivada por meio de um questionário com perguntas abertas. Os nomes dos professores foram omitidos, as áreas não agrupadas, a identificação dos sujeitos foi realizada na medida em que recebemos os questionários respondidos e seguem a ordem de P1, P2, P3 [...] P10. Os resultados mostram que a concepção de alfabetização nas diferentes áreas está voltada para a compreensão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos e apresentam como destaque os seguintes significados: alfabetização é saber ler, escrever e/ou interpretar, ter o pensamento crítico desenvolvido, resolver problemas, reconhecer e fazer uso social dos códigos linguísticos.

## **2. Considerações sobre o significado de alfabetização e de letramento**

Entre nós, educadores, nos últimos anos e em diferentes áreas de conhecimento, o uso do termo “alfabetização” vem sendo apresentado com novos significados. Magda Soares (2011), em sua obra, destaca e diferencia o significado da alfabetização enquanto *processo de aquisição* da língua (oral e escrita) do *processo de desenvolvimento* da língua, sendo que este último, segundo a autora, nunca é interrompido. No segundo sentido, a alfabetização é um processo permanente que se estenderia por toda a vida.

Nossa experiência nos autoriza a dizer que no curso de pedagogia e demais licenciaturas predomina o significado da alfabetização reduzido aos verbos ler e escrever. Magda Soares (2011) acrescenta que o debate sobre a alfabetização se desenvolve em torno do duplo significado que os verbos ler e escrever possui em nossa língua. No primeiro significado alfabetizar é *aquisição* de habilidade de codificar a língua oral em língua a escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Ainda fundado nos mesmos verbos, poucos licenciandos entendem ler e escrever como apreensão e compreensão do mundo, desde o que está próximo ao que está mais distante. (SOARES, 2011)

Continua a autora sinalizando um terceiro significado da alfabetização voltado para o aspecto social. Nesse sentido, o significado se amplia na medida em que a compreendemos como processo individual e social. Hoje é possível compreender que a alfabetização está voltada para a compreensão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos e que “é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natu-

reza complexa e multifacetado” (SOARES, 2011, p. 18). A complexidade e multiplicidade do processo de alfabetização nos remetem ao significado de alfabetização em diferentes áreas de conhecimento que privilegiam habilidades segundo a área a que pertencem. Hoje é comum o uso dos termos: alfabetização geográfica, alfabetização matemática, alfabetização científica, alfabetização informacional etc.

Da ampliação progressiva do conceito de alfabetização e em razão de necessidades sociais e políticas ao longo do século XX surge o conceito de letramento. É letrado aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade de língua é necessária (SOARES, 2011). O uso da linguagem escrita nos leva a refletir sobre o potencial de mudança social, cultural, política, econômica, linguística, etc., tanto para o grupo social como para o indivíduo que aprendeu a usá-la.

### **3. Alfabetização científica: a apropriação de uma nova cultura**

Entendemos a formação para cidadania, cultura e trabalho como parte fundamental do processo de construção do conhecimento. Acreditamos ser imperativo discutir o papel da alfabetização científica no âmbito escolar e na visão dos professores da educação básica, de uma maneira geral.

Na literatura sobre o ensino de ciências, segundo Lúcia Helena Sasseron e Anna Maria Pessoa de Carvalho (2011), encontram-se, devido à pluralidade semântica, as expressões “letramento científico”, “alfabetização científica” e “enculturação científica”. Esses termos são utilizados por pesquisadores “para designarem o objetivo desse ensino de ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida” (SASSERON & CARVALHO, 2011, p. 60). Assim, as autoras identificam as mesmas preocupações com o ensino de ciências entre os pesquisadores que adotam as três terminologias.

Utilizamos o termo alfabetização científica concordando com as autoras que se alicerçam na ideia de alfabetização de Paulo Freire. Segundo ele,

...a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 1980, *apud* SASSERON & CAR-

Entendemos, nesse sentido, que o professor assume papel fundamental posto que, além de buscar o desenvolvimento de competências e técnicas que permitam aos alunos a compreensão dos conceitos científicos e manipulação de suas aplicações, é preciso almejar a formação de cidadãos capazes de se apropriarem dos conhecimentos científicos de forma crítica e “afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes” (MCLAREN, 1997, p. xvii). Nossa perspectiva de cidadão vai ao encontro de compreender o indivíduo como sujeito que faz parte da sociedade e ainda é capaz de participar dos debates políticos colocados. (CATARINO, 2013)

Dessa maneira, sendo a alfabetização científica a interação com novos saberes – os científicos – e apropriação de uma nova cultura – a científica – ela torna-se uma necessidade para ultrapassar o obstáculo da descontextualização e isolamento dos conceitos científicos em relação aos problemas reais vivenciados pelos alunos. Somente uma prática comprometida com os diversos âmbitos formativos importantes, como atitudes, valores e relações entre ciência, tecnologia e sociedade, pode ajudar a superar o atual panorama da educação científica no qual o aluno não é visto como um ser social e nem é incentivado a adquirir consciência social.

#### **4. Alfabetização matemática: reflexões sobre o conhecimento matemático**

Tendo como horizonte a formação para cidadania, cultura e trabalho como parte fundamental do processo de construção do conhecimento, discutimos ainda na presente reflexão o papel da alfabetização matemática nesta formação. Mesmo sendo um termo relativamente novo, a alfabetização matemática vem ganhando destaque nas discussões que envolvem a aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

As séries iniciais são responsáveis pela introdução das noções, não só da matemática, mas das diversas áreas do conhecimento e representam a base para conhecimentos futuros que as crianças terão que aprender, e a forma como esses conteúdos iniciais são trabalhados na escola pode determinar o sucesso e o insucesso dos alunos nas disciplinas. (SOUZA, 2010)

Desta forma, Ocsana Sônia Danyluk (1991, p. 12) define alfabeti-



zação matemática como:

[...] um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização.

Se considerarmos que um indivíduo “alfabeto matematicamente” é capaz de compreender a linguagem matemática, podemos definir alfabetização matemática como o ato de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática.

A matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. Assim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito de matemática. (DANYLUK, 1998, p. 19)

Entretanto, de acordo com Kátia do Nascimento Venerando de Souza (2010), existem duas concepções contrárias sobre a linguagem matemática na perspectiva da alfabetização. A primeira diz respeito à matemática conceitual, onde a linguagem matemática é constituída por seus teoremas e axiomas, por seus conceitos e definições; A segunda diz respeito à matemática referencial, ligada a resolução de problemas e a capacidade de utilizar símbolos matemáticos nas situações reais.

A primeira concepção, a formal, é a mais próxima do que acontece nas séries iniciais do ensino fundamental, onde a matemática é apresentada fora de um contexto, independente, voltada para o domínio e a interpretação dos códigos, símbolos, dos numerais e de suas operações e aperfeiçoamento da estrutura dos cálculos. Ocsana Sônia Danyluk (1988) destaca que o ensino da alfabetização matemática, no que se refere aos anos iniciais, não foge ao modelo de ensino e de aprendizagem mecânica baseada nos códigos linguísticos, apresentando uma linguagem esvaziada de significado.

A segunda concepção de linguagem matemática está diretamente relacionada com a ideia de que a matemática é instrumento para representação de outras áreas do conhecimento. Aos conteúdos e problemas ligados à “matemática do dia a dia”, buscamos um trabalho baseado na contextualização e no pensamento matemático, na comunicação e na interdisciplinaridade, estabelecendo, desta forma, conexões com a língua materna. (MIGUEL, 2005)

José Carlos Miguel (2005) afirma que os “problemas poderiam auxiliar diretamente o processo de letramento, afinal, envolvem elementos pouco aproveitados como a escrita, a leitura, a criatividade e a comunicação”. Para o autor “quando o aluno inicia a construção de noções matemáticas, o faz tornando-as coesas com a situação concreta” (MIGUEL, 2005, p. 421), os problemas matemáticos não têm desempenhado seu verdadeiro papel no ensino, são utilizados apenas como aplicação de conhecimentos adquiridos.

Lourdes de la Rosa Onuchic e Norma Suely Gomes Alevato (2011) defendem ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas, onde os três elementos ocorrem simultaneamente: enquanto o professor ensina, o aluno, como um participante ativo, aprende, e a avaliação acontece por ambos. Para as autoras, o “problema é ponto de partida e, na sala de aula, através da resolução de problemas, os alunos devem fazer conexões entre diferentes ramos da Matemática, gerando novos conceitos e novos conteúdos”. (ONUCHIC & ALEVATO, 2011, p. 81)

Alfabetizar matematicamente não é uma tarefa fácil, é preciso considerar que a matemática está diretamente relacionada a cálculos, formulações e procedimentos mecânicos, e que seu conhecimento é exato. De outro lado, é importante que o aluno explore, organize, relacione seus pensamentos, fale, argumente e discuta suas resoluções, ideias e opiniões. (MIGUEL, 2005)

##### **5. *O que pensam os professores sobre alfabetização, alfabetização científica e alfabetização matemática***

Apresentamos a seguir o que os professores pensam sobre o termo alfabetização em três áreas de conhecimento, ou seja, na pedagogia – alfabetização, em ciências – alfabetização científica e na matemática – alfabetização matemática. Adotamos como critério para realizar nossa análise a leitura das respostas que foram organizadas em três itens: o primeiro traz a reflexão sobre o significado do termo alfabetização, geralmente restrito aos verbos ler e escrever; no segundo item, ganha destaque o desenvolvimento do pensamento crítico; e finalmente abordamos o significado associado à solução de problemas.

### 5.1. Alfabetização é saber ler, escrever e/ interpretar

a) Quando questionados sobre o que seja alfabetização, obtivemos as seguintes respostas:

É o básico que se deve aprender sobre leitura, escrita, mundo ao redor, interpretação etc. (P1-Geografia) Tornar o indivíduo proficiente em leitura, escrita e consequente capacidade de interpretação, de forma que possa transcrever seu pensamento e sua visão de mundo, em forma de texto. (P10 – Geografia)

*Leitura e escrita* são dois termos que se destacam nos dados acima. Parece-nos evidente, tal como assinala Magda Soares (2011), a presença da ação de ler e de escrever como característica do ser alfabetizado. Vale destacar nos mesmos dados às expressões “*mundo ao redor*” e “*visão de mundo*” que parece acentuar a compreensão do mundo do sujeito não apenas alfabetizado, mas também letrado. A leitura do “*mundo ao redor*” supõe práticas variadas de leitura e escrita impulsionadas pelo desenvolvimento social, cultural, econômico e político.

Um segundo grupo de professores destacou que alfabetização é:

É a capacidade de ler, escrever e compreender o que foi lido (P4 – Língua Portuguesa)

É ensinar a uma pessoa as letras de modo que essa seja capaz de ler, escrever e compreender o que está escrito. (P6 – Ciências Sociais)

É o processo que leva o indivíduo a ler, interpretar e escrever, utilizando o alfabeto, números e símbolos. (P9 – Matemática)

Ainda sobre o que seja alfabetização observamos em destaque os verbos ler e escrever. Nesse sentido, segundo Magda Soares (2011), o alfabetizar é *aquisição* de habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). As frases “*Ensinar a uma pessoa as letras*” e “*ler e escrever utilizando o alfabeto*” nos remetem a um processo de treinamento para que sejam estabelecidas as relações entre fonemas e grafemas.

b) Quando questionados sobre o que seja alfabetização científica, responderam:

É um tipo de alfabetização adquirida continuamente, não só na escola ao ser alfabetizado para ler, escrever e interpretar, mas em todos os meios em que este está inserido. Como exemplo podemos ter na aprendizagem de conhecimentos científicos, tecnológicos, leitura de outras culturas, meios de comunicação, sociedade em que vive etc. (P7 – Língua Portuguesa)

A frase “*É um tipo de alfabetização adquirida [...], não só na escola*” nos remete a outros sentidos dos verbos ler e escrever, tal como assinala Magda Soares (2011), como apreensão e compreensão do mundo, desde o que está próximo ao que está mais distante em diferentes lugares e sob diferentes condições.

c) Os professores questionados sobre quando podemos dizer que um aluno está alfabetizado, alfabetizado cientificamente ou alfabetizado matematicamente, os professores responderam:

Quando ele lê, escreve e interpreta, quando sabe fazer as 4 operações e quando utiliza do senso crítico para enxergar o mundo. (P1 – Geografia)

Ele está alfabetizado quando é capaz de ler, escrever e compreender o que leu. Alfabetizado cientificamente e matematicamente quando é capaz de resolver questões que incluem esses assuntos especificamente. Lembrando que, em todas as situações, é necessário que o aluno saiba ler e interpretar muito bem. (P4 – Língua Portuguesa)

Os verbos ler e escrever agora se apresentam acompanhados da expressão “*senso crítico para enxergar o mundo*”. Entendemos que enxergar o mundo passa por reconhecer-se nele e descobrir alternativas e possibilidades do que você possa vir a ser.

## **5.2. Pensamento crítico desenvolvido**

a) Quando perguntamos sobre o que seja alfabetização científica, obtivemos dos professores, as seguintes respostas:

É quando o aluno é capaz de descartar o senso comum, tendo um pensamento mais crítico, baseado no método de observação, análise e síntese, ou seja, o básico do método científico. (P1 – Geografia). Formação de um pensamento crítico e investigativo sobre uma determinada situação. (P5 – Biologia)

A associação da alfabetização científica a um pensamento alicerçado no “*básico do método científico*” nos remete a Daniel Gil Pérez et al (2001) que apontam que as concepções tanto de estudantes como de futuros docentes se aproximam de uma imagem ingênua da ciência também por estar associada a um suposto método científico, uma visão rígida. Apontam então que o “*método científico*” como um conjunto de etapas a serem seguidas mecanicamente é uma deformação, dentre outras, que expressa uma imagem ingênua, “*profundamente afastada do que é a construção do conhecimento científico, mas que se foi consolidando até tornar-se um estereótipo socialmente aceito que, insistimos, a própria educação científica reforça ativa ou passivamente*”. (GIL PÉREZ et al.,

2001, p. 128-129)

Marco Antônio Moreira e Fernanda Ostermann (1993) também defendem que esta concepção de método científico

é epistemologicamente equivocada, isto é, não é assim que se produz o conhecimento científico e, em consequência, didaticamente errada, quer dizer, não se deve ensinar ciência dessa maneira (p. 108-109).

A frase “*ter um pensamento crítico e investigativo sobre uma situação*” não nos parece indicar o que o professor entende por investigação. Para Bruno Augusto Rodrigues e Antônio Tarciso Borges (2008), a abordagem de ensino por investigação sofreu modificações, “passando pela filosofia de John Dewey e pela obra de Schwab até que o coletivo de pensamento da comunidade acadêmica de ensino de ciências compreendesse a investigação como conteúdo e como metodologia de ensino” (RODRIGUES & BORGES, 2008, p. 2). Concluem, os referidos autores, que hoje o ensino por investigação busca permitir que os estudantes desenvolvam uma imagem mais sofisticada sobre a ciência de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e oferecer ferramentas para solução de problemas diários.

b) Ao serem questionados sobre quais seriam os seus objetivos para o ensino e se eles incluem a alfabetização, alfabetização científica ou alfabetização matemática, declararam que

Proporcionar o pensamento crítico e informativo em relação as situações presentes no cotidiano do aluno. Isto inclui alfabetização tanto científica como matemática. (P5 – Biologia)

“*O pensamento crítico*” associa e coloca em destaque a importância do cotidiano e, conseqüentemente, da cultura dos alunos. Nessa associação, não podemos deixar de apontar a questão da contextualização que, de alguma maneira, passou a ter destaque no discurso dos professores a partir da publicação de documentos oficiais relativamente recentes, principalmente os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 2000)

Precisamos ressaltar que, apesar de fazer parte do ideal do cotidiano escolar, tal termo encontra-se muitas vezes associado a uma visão superficial da realidade imediata, restringindo os conceitos científicos a simples exemplificação de processos do cotidiano e não possibilitando uma transformação das práticas que se limitam à transmissão tradicional

de conteúdos. É necessário ir além dessa perspectiva, almejando o entendimento crítico de questões científicas e tecnológicas que atingem a sociedade com capacidade de compreensão, avaliação e tomada de decisão.

c) Os professores questionados sobre como podemos dizer que um aluno está alfabetizado, alfabetizado cientificamente ou alfabetizado matematicamente, expressaram que:

Nas três situações, quando o aluno consegue interpretar as situações a sua volta, ler o mundo de forma crítica e consciente utilizando, leitura, escrita, raciocínio lógico e científico para auxiliar e crescer em sua vida diária (P9 - Matemática).

Quando consegue ou percebe a conexão do saber adquirido, com a prática diária da vida em sociedade, e, com tais ferramentas otimizam suas ações e tornam a sua inserção no tecido social efetiva (P10 - Geografia).

“*Ler o mundo*” e “*conexão do saber com a prática diária da vida*” nos remetem à associação da leitura aos processos desenvolvidos nas disciplinas, como leitura, escrita e raciocínio lógico e científico. Insinuam os dois professores a leitura de mundo ao crescimento na vida diária. Segundo Ana Maria Araújo Freire (2015, p. 293),

foi pela imbricação de sentimentos, emoções, observação, intuição e razão que ele criou a sua ‘leitura de mundo’, uma epistemologia, uma teoria do conhecimento, uma compreensão crítica da educação na qual disse a sua palavra lendo o contexto do mundo ditado pelo ‘texto’ que seu corpo consciente lhe dizia e ele ‘escutava’ e sobre ele refletia.

### 5.3. Resolução de problemas

Conforme destacado por José Carlos Miguel (2005), a partir de situações problemas, o aluno é levado a interpretar e estruturar soluções, sejam problemas sociais, científicos ou matemáticos. Nesse sentido, podemos dizer que o aluno se vê obrigado a fazer transferências de conceitos para resolver novos problemas.

a) Ao serem questionados sobre o que seja alfabetização, os professores responderam:

Alfabetizar é dar condições aos alunos de interpretar e resolver situações-problemas. (P3 – Química)

Na alfabetização científica, o objetivo final seria o mesmo, sendo que para

isso, é necessário que domine códigos técnicas e linguagens para *solução de problemas*. (P3 – Química)

É a capacidade de compreender e *resolver problemas* que envolvem análises científicas, tendo a necessidade prévia do assunto em de um conhecimento questão. (P4 – Língua Portuguesa)

“*Resolver situações-problemas*” nos leva a refletir sobre um processo de alfabetização que implica trabalhar com a compreensão, interpretação de ideias, domínio de códigos de diferentes linguagens que, significativamente, permitem associar situações reais a conceitos e resolver problemas.

b) Quando questionados sobre o que seja alfabetização matemática, os professores responderam que:

É a capacidade de resolver situações problemas que envolvem cálculos matemáticos. Necessitando, também, de *interpretar o problema* matemático.

(P4 – Língua Portuguesa)

É ensinar a uma pessoa as operações matemáticas fundamentais de modo que ela seja capaz de *interpretar os problemas*. (P6 – Ciências Sociais)

É o ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos deste o momento em que a criança aprende a contar, mesmo através de brincadeiras com os pais; Depois, construindo e desenvolvendo outras habilidades que levem às operações e conteúdos matemáticos, como fórmulas, por exemplo, para serem aplicados no seu dia a dia ou *soluções de problemas*. (P7 – Língua Portuguesa)

“*Interpretar o problema*” nos levar a pensar no reconhecimento da situação que antecede a resolução do problema. Nos parece que a interpretação possibilita ao aprendiz, explorar, organizar, relacionar seus pensamentos, falar, argumentar, discutir e decidir o encaminhamento mais adequado para a “*solução do problema*”.

c) Sobre seus objetivos em relação ao ensino, encontramos a seguinte resposta:

Fazer com que meu aluno se sinta capacitado a resolver problemas e situações de seu cotidiano que envolva conteúdos aprendidos no ensino médio. (P3 – Química)

Parece-nos que este professor acredita ser importante que o aluno organize seus pensamentos e se sinta capacitado a relacionar suas ideias e resoluções com seu cotidiano, entretanto, que ele saiba aplicar os conteú-

dos aprendidos, ou seja, aplicar os conhecimentos adquiridos.

d) Quando podemos dizer que um aluno está alfabetizado, alfabetizado cientificamente ou alfabetizado matematicamente, os professores responderam que:

Quando se verifica o domínio da linguagem e pela forma como expressa o seu “pensar” frente às situações diversas. (P3 – Química)

Ele está alfabetizado quando é capaz de ler, escrever e compreender o que leu. Alfabetizado cientificamente e matematicamente quando é capaz de *resolver questões* que incluem esses assuntos especificamente. Lembrando que, em todas as situações, é necessário que o aluno saiba ler e interpretar muito bem. (P4 – Língua Portuguesa)

Nas três situações, quando o aluno consegue *interpretar as situações* a sua volta, ler o mundo de forma crítica e consciente utilizando, leitura, escrita, raciocínio lógico e científico para auxiliar e crescer em sua vida diária. (P9 – Matemática)

Quando consegue ou percebe a *conexão do saber adquirido, com a prática diária* da vida em sociedade, e, com tais ferramentas otimizam suas ações e tornam a sua inserção no tecido social efetiva. (P10 – Geografia)

Pensamos que, para esses professores, as discussões sobre alfabetização estão diretamente ligadas à capacidade de resoluções de problemas, ao domínio de interpretar situações diversas, pensar em estratégias e buscar soluções a partir de conhecimentos adquiridos e de conexões com o cotidiano. E, deste modo, formar um indivíduo capaz de estabelecer relações entre conhecimento e prática.

## **6. Considerações finais**

Pensamos ser necessário repensar as fronteiras das áreas de conhecimento, promover reflexões e propor caminhos para uma perspectiva de ensino interdisciplinar que amplie nosso olhar sobre as relações que estabelecemos conosco, com o outro e com o mundo. Observamos que os professores, sujeitos da presente investigação, acreditam que a alfabetização não se finda nas séries iniciais, mas continua ao longo da vida enquanto processo de desenvolvimento da língua, tal como pontua Magda Soares (2011). O aluno alfabetizado/letrado descobre a si mesmo quando, diante de situações cotidianas, compreende e busca soluções.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CATARINO, Giselle Faur de Castro. *A aula de física com gênero discursivo: reflexões sobre educação científica formal, não formal e outras formas...* 2013. Tese (de doutorado). – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DANYLUK, Ocsana Sônia. *Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática*. 1988. Dissertação (de mestrado). – UNESP, Rio Claro (SP).

\_\_\_\_\_. *Alfabetização matemática: o cotidiano da vida escolar*. Caxias do Sul: Educus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. Porto Alegre: Ediupf, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-9600291.pdf>>.

GIL PÉREZ, Daniel; MONTORO, Isabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, Antonio; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, vol. 7, n. 2, p. 125153, 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/01.pdf>>

LEITE, Claudia Almada. *Alfabetização científica: narrativas sobre formação de professores*. UNIGRANRIO, 2017.

MCLAREN, Peter. Prefácio. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIGUEL, José Carlos. *Alfabetização matemática: implicações pedagógicas*. Unesp. 2005. Disponível em:

<[http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%205/alfabeti\\_zacaomatematica.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%205/alfabeti_zacaomatematica.pdf)>. Acesso em: 27-08-2017.

MOREIRA, Marco Antônio; OSTERMANN, Fernanda. Sobre o ensino do método científico. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, vol. 10, n.

2, p. 108-117, ago.1993. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/7275/14939>>.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro (SP), vol. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514005.pdf>>

RODRIGUES, Bruno Augusto; BORGES, Antônio Tarciso. O ensino de ciências por investigação: reconstrução histórica. *XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, Curitiba, 2008. Disponível em:

<<http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/artigo4.pdf>>.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Kátia do Nascimento Venerando de. Alfabetização matemática: considerações sobre teoria e a prática. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, vol. 10, n. 1, 2010. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/273/259>>.

ANÁLISE DO DISCURSO DA MÚSICA  
“ADMIRÁVEL GADO NOVO” DE ZÉ RAMALHO  
E SUA RELAÇÃO COM O LIVRO  
*ADMIRÁVEL MUNDO NOVO*

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

[tatianealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatianealmeidauenf@gmail.com)

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco* (UENF)

[dhienesch@hotmail.com](mailto:dhienesch@hotmail.com)

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto* (UENF)

[cilabarroso@yahoo.com.br](mailto:cilabarroso@yahoo.com.br)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

RESUMO

Em 1979, Zé Ramalho lança a música “Admirável Gado Novo” com a finalidade de propagar sua insatisfação com o sistema vigente e fazer com que a população refletisse sobre sua atual condição humana. Desta forma, este artigo visa analisar a análise do discurso do pensamento crítico da canção “Admirável Gado Novo”, de autoria do cantor Zé Ramalho, e sua relação com o livro de Aldous Huxley chamado *Admirável Mundo Novo*. Para isso, utilizamos teorias que contemplam a temática, ancorados em teóricos como, Eni Pulcinelli Orlandi (2005), Marilena Chauí (1984), José Manuel de Sacadura Rocha (2009), entre outros. Logo, a pesquisa é de cunho bibliográfico. Sendo assim, o que se pode concluir com a presente análise é que ambas as obras visam denunciar as formas de manipulação impostas à sociedade, os malefícios do sistema capitalista e conscientizar a população acerca dos mecanismos de alienação instaurados para estabelecer a ordem pelo Estado.

Palavras-chave: Sistema Capitalista. Alienação. Análise do discurso.

**1. Introdução**

Análise do discurso tem por finalidade analisar a composição de um texto, ou seja, entender a mensagem ideológica presente no texto. Todo discurso traz consigo uma ideologia, logo, há uma mensagem a ser transmitida. Desta forma, o texto carrega características sociais e políticas no qual seu autor está inserido. Além de uma análise textual, a análise do discurso é constituída por uma análise do contexto a qual foi construída.

Diante disso, o discurso em si é um ato acerca do meio, da organização social, expondo emoções e posições. Ou seja, através do seu discurso o sujeito toma uma posição. Porém, para se ceiar ao real discurso e

entender sua mensagem é necessário ver além do que realmente está sendo dito, além da língua, da palavra. É necessário analisar o contexto no qual o discurso foi criado, interpretar a fala dos sujeitos, sendo a ideologia impressa na linguagem num formato de texto.

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é analisar o discurso presente na canção de Zé Ramalho intitulada “Admirável ado Novo” e sua relação com o livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley. No entanto, a metodologia utilizada é a qualitativa, baseada nos autores Eni Pulcinelli Orlandi (2005), Marilena Chauí (1984), José Manuel de Sacadura Rocha (2009), entre outros.

A década de 70, no Brasil, foi um período de muita instabilidade política e repressão social. A ditadura militar reprimia qualquer arte ou forma de pensar que fosse uma afronta ao modelo político, pois para manter a ordem, as ideias, os discursos propagados com anseios de liberdade e de mudança tinham que ser aniquilados.

Diante desse cenário, em 1979, Zé Ramalho, famoso poeta e cantor brasileiro, lança o seu segundo trabalho denominado *Zé Ramalho 2* ou *A Peleja do Diabo contra o Dono do Céu*. O maior sucesso, de repercussão nacional, foi a música "Admirável Gado Novo", sendo a mesma abertura da novela *O Rei do Gado*, em 1996.

Zé Ramalho, em "Admirável Gado Novo", faz uma denúncia social, criticando a ditadura militar e os abusos de poder, através de metáforas e intertextualizando com o livro *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley, publicado em 1932. A música instiga os movimentos de resistência ao poder instaurado da ditadura militar em prol de melhores condições vida pelas camadas menos favorecidas. No entanto, o autor une a insatisfação do povo com o Regime Militar com o romance futurista de Aldous Huxley, possibilitando uma conversa entre o período em que Zé vivia e o livro, ou seja, denunciava o contexto do Regime Militar e o contexto ficcional do romance do livro, que tem como história o controle das pessoas alienadas através de drogas.

Sendo assim, o presente artigo está dividido em duas partes. A primeira é a análise discurso da música, decifrando a verdadeira mensagem de Zé Ramalho para seus contemporâneos. No entanto, a segunda parte identifica a relação de discurso do livro de Aldous Huxley e da música, seus pontos semelhantes em esferas diferentes.

## 2. *Uma análise do discurso da música “Admirável Gado Novo” de Zé Ramalho*

A análise do discurso nasceu na França nos anos 60, sendo o discurso seu objeto de estudo. Ao analisar o discurso, a língua para análise do discurso não é apenas um mecanismo cuja finalidade é somente o ato de falar ou transmitir informações. Considera a língua uma perspectiva discursiva que investiga o exterior da linguagem, sua ideologia e a influência social. Para Eni Pulcinelli Orlandi (2006, p.16) "pensar o texto em seu funcionamento, é pensá-lo em relação às suas condições de produção, é ligá-lo a sua exterioridade".

Segundo Eni Pulcinelli Orlandi (2005), ao falar dos objetivos da análise do discurso, cita que a linguagem é um fator intrínseco a análise do discurso, pois a mesma assume um caráter de mediação indispensável entre o meio social e o homem. Sendo assim, a análise do discurso entende que a língua é um mecanismo de interação.

Ainda de acordo com Eni Pulcinelli Orlandi (2005),

a análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. (ORLANDI, 2005, p. 31)

Sendo assim, não se pode analisar um discurso sem levar em consideração os meios e as condições no qual o mesmo foi produzido, pois fazem parte profundamente para sua construção. Ou seja, o discurso vai depender das condições em que o indivíduo que o produz se encontra.

Dessa forma, o sujeito propaga sua ideologia através do discurso, manifestando suas emoções e insatisfações pessoais construídas no decorrer de sua interação com seu meio. Diante disso, as relações sócio-histórico-ideológicas vão organizar o discurso e a mensagem a ser passada.

No que tange a canção de Zé Ramalho, “Admirável Gado Novo”, a intenção é analisar o discurso que o autor quis propagar em sua obra, analisando o ano da composição, momento político e a ideologia a ser passada.

José Ramalho Neto, mais conhecido como Zé Ramalho é um cantor e compositor brasileiro. É um músico conhecido por sua intensidade em suas canções, pois as mesmas, em sua grande maioria, citam às suas próprias experiências pessoais, como a tristeza de um amor não correspondido, o movimento hippie, a necessidade de ter dinheiro para sobrevi-

ver num sistema capitalista, a luta diária do homem frente a uma sociedade preconceituosa, entre outras. A mensagem de suas canções tem caráter místico e social, se constituindo assim em um artista diversificado conseguindo atingir variados públicos e ultrapassar gerações.

A música “Admirável Gado Novo” foi lançada em 1979, ainda no período da Ditadura Militar. A mesma ganhou seu sucesso como tema de personagens de um acampamento de sem-terra na novela de Benedito Ruy Barbosa, “O Rei do Gado”. No entanto, mesmo depois de quase quarenta anos de sua criação, a mensagem da canção se torna cada dia mais contemporânea. Desta forma, segue transcrita a letra desta música:

### **Admirável Gado Novo<sup>34</sup>**

*Letra e música – Zé Ramalho*

Vocês que fazem parte dessa massa  
Que passa nos projetos do futuro  
É duro tanto ter que caminhar  
E dar muito mais do que receber

E ter que demonstrar sua coragem  
À margem do que possa parecer  
E ver que toda essa engrenagem  
Já sente a ferrugem lhe comer

Eh, oô, vida de gado  
Povo marcado  
Eh, povo feliz!

Lá fora faz um tempo confortável  
A vigilância cuida do normal  
Os automóveis ouvem a notícia  
Os homens a publicam no jornal

E correm através da madrugada  
A única velhice que chegou  
Demoram-se na beira da estrada  
E passam a contar o que sobrou!

Eh, oô, vida de gado  
Povo marcado  
Eh, povo feliz!

O povo foge da ignorância  
Apesar de viver tão perto dela  
É sonham com melhores tempos idos  
Contemplam esta vida numa cela

---

<sup>34</sup> Letra da música retirada do site <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/49361>, no dia 25/06/2017.

Esperam nova possibilidade  
De verem esse mundo se acabar  
A arca de Noé, o dirigível,  
Não voam, nem se pode flutuar

Eh, oô, vida de gado  
Povo marcado  
Eh, povo feliz!

Pode-se notar que a canção faz referência, em seu título, ao livro de Aldous Huxley, publicado em 1932, *Admirável Mundo Novo*. O livro retrata um romance numa sociedade futurista onde todos são condicionados a viverem em obediência às leis e as regras sociais, sem qualquer tipo de contestação de sua natureza. Os indivíduos são controlados pela ingestão de uma droga chamada "soma", neutralizando qualquer sentimento de dúvida ou manifestação. Nessa sociedade criada por Aldous Huxley, os valores serão extintos e os cidadãos serão controlados pelo Estado.

Sendo assim, ao dar nome à canção, Zé Ramalho esboçou as condições da sociedade brasileira na época de sua composição, onde a mesma se encontrava em plena ditadura militar, sendo o povo comparado com o gado, marcado e conduzido segundo os interesses e regras impostas pela classe dominante. Ou seja, a maioria, a classe trabalhadora, é quem sustenta o poder, trabalhando, vivendo e morrendo para enriquecer as elites. E é tamanha ignorância de sua exploração, que, mesmo explorada, não o percebe, sente-se feliz, confortável.

Outra característica é massificação das pessoas, pois de acordo com Hannah Arendt (2000),

Neste particular, pouco importa se uma nação se compõe de homens iguais ou desiguais, pois a sociedade exige sempre que os seus membros ajam como se fossem membros de uma enorme família dotada apenas de uma opinião e de um único interesse. (ARENDR, 2000, p. 49)

Na primeira parte da música, há mais uma referência ao livro de Aldous Huxley:

Vocês que fazem parte desta massa, que passa nos projetos do futuro.

Nessa parte da música, o autor faz evidência a massificação das pessoas, sendo estas dominadas pelo seu dominador, livres de qualquer sentimento de conflito ou contestação. Em "projetos do futuro" podem ser entendidos como promessas de dias melhores e a mais uma referência ao ambiente futurista de *Admirável Mundo Novo*.

Prosseguindo a análise, no verso a seguir,

É duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber,

faz-se referência à mais valia – teoria marxista. Logo, na “mais-valia”, a massa trabalhadora produz muito mais do que efetivamente pode consumir, dando muito mais do que recebem. Assim, “[...] estamos diante do modo de constituição real do sistema capitalista” (CHAUÍ, 1984, p. 51). Dessa forma, essa massa acaba dando muito mais do que recebe, sendo esse fato uma característica nata do capitalismo.

Sendo assim, cabe ressaltar o conceito de “mais-valia”:

Suponhamos, então, que, para fabricar um metro de linho e para extrair um quilo de ferro, os trabalhadores precisem de 8 horas de trabalho. Suponhamos que o preço desses produtos no mercado seja de Cr\$ 16,00. Diremos, então, que cada hora de trabalho equivale a Cr\$ 2,00. Porém, quando vamos verificar qual é o salário desses trabalhadores, descobrimos que não recebem Cr\$ 16,00, mas sim Cr\$ 8,00. Há, portanto, 4 horas de trabalho que não foram pagas, apesar de estarem incluídas no preço final da mercadoria. Essas 4 horas de trabalho não pagos constituem a mais-valia, o lucro do proprietário da mina de ferro ou do proprietário da fábrica de linho. (CHAUÍ, 1984, p. 50-51)

Seguindo a letra da canção, nota-se mais uma clara referência ao sistema capitalista:

E ver que toda essa engrenagem, já sente a ferrugem lhe comer.

Essa expressão é uma metáfora para se referir queda do regime militar que estava em vigor no período da canção como à autodestruição do capitalismo. De acordo com o pensamento marxista,

o capitalismo carrega os germes de sua própria destruição, e seria suplantado pelo Socialismo onde os trabalhadores formariam uma sociedade baseada na propriedade coletiva dos meios de produção, pois, propõe a visão marxista, que todo sistema econômico traz no seu embrião as contradições que irão destruí-lo por meio da luta de classes. (LIMA, 2007)

Ao chegarmos ao refrão da canção,

Eh, ôô, vida de gado, povo marcado, eh, povo feliz,

nos deparamos com os sons usados pelos velos boiadeiros para conduzirem seu rebanho. No entanto, a metáfora “vida de gado” no remete a “vida do povo”, povo este que é “marcado” mas é um “povo feliz”. A palavra povo quer dizer “grande número de pessoas que constituem uma tribo, raça ou nação” (SILVA, 1998, p. 624).

O compositor ao mencionar “povo marcado, povo feliz”, retrata a vida do povo brasileiro, pois o mesmo sofre com o sistema, mas não perde sua alegria. Ou seja, um povo alienado e conformado com suas condi-



ções de vida, ao sistema capitalista, mas ainda sente felicidade, sendo esta decorrente da esperança da fé, da política, do consumo, entre outras.

Na segunda parte da canção, o compositor continua trazendo sua visão e sua ideologia de um modo subjetivo.

Lá fora faz um tempo confortável, a vigilância cuida do normal,

nota-se que o compositor faz alusão a atual condição humana, onde todos são vigiados, seja pelo Estado, pela Igreja ou pela mídia, a não se revoltarem, dando uma sensação de que a normalidade está controlada. Dessa forma, o certo, o previsível, o normal é se conformar ao modo de vida instalado pelo sistema dominador, pois quanto mais tranquilo e submisso for o renano, mais fácil será direcioná-lo.

Os automóveis ouvem a notícia, os homens a publicam no jornal,

evidencia, mais uma vez, a coisificação do ser humano, pois automóveis não escutam. Sobre a coisificação humana, é válido lembrar que

por seu próprio dinamismo, os homens pensam, de forma vulgar que vão ao mercado vender e comprar coisas; eles na verdade vão vender e comprar trabalho humano que agiu, em última instância, sobre a natureza, ou seja, eles compram e vendem a sobrevivência, não de quem está vendendo ou comprando um bem ou serviço, mas sim de quem já, num processo determinado, vendeu a sua força de trabalho como mercadoria e como alternativa única de sobrevivência econômica. (ROCHA, 2009, p. 142)

Com isso, é acarretada a desumanização, pois o homem se torna sobrevivente do capital e se subordina ao acúmulo das finanças.

Na terceira e última parte da música,

O povo foge da ignorância, apesar de viver tão perto dela. E sonham com melhores tempos idos, contemplam essa vida numa cela,

o compositor faz referência a alienação do povo, a ignorância de não perceber o que os dominam mesmo estando diante do sistema. Sonham com dias melhores, porém se acomodam em suas prisões e passam a contemplar dentro de suas "celas", lembrando os dias bons que tiveram e ainda podem ter e com a possibilidade do sistema dominador ser cessado.

Por fim, em

E esperam nova possibilidade, de verem esse mundo se acabar. A arca de Noé, o dirigível, não voam, nem se pode flutuar,

a religião é mencionada, pois traz uma esperança de fuga para os que creem nela. O povo procura um caminho para fugir da situação em que vive,

busca um caminho melhor. Deus constituiu a Arca como meio de fuga para a salvação e o dirigível, através de suas armas, é um meio capaz de acabar com o sistema. Entretanto, a menção acerca da Arca de Noé e o Dirigível seria uma saída para se livrarem do sistema dominador.

Ainda sobre a religião, Zé Ramalho demonstra uma concepção da mesma bem semelhante ao pensamento marxista, pois para Karl Marx (1844),

O sofrimento religioso é, a um único e mesmo tempo, a expressão do sofrimento real e um protesto contra o sofrimento real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração e a alma de condições desalmadas. É o ópio do povo. (MARX, p. 5)

Ao final dessa análise, podemos observar que Zé Ramalho fez uma denúncia social em seu discurso. Utilizou-se de vários conceitos marxistas para exprimir a realidade na composição de sua canção, como a luta de classes, a exploração do homem pelo homem, a alienação e a religião. Critica o regime militar em vigor na época e ao sistema capitalista.

### **3. *Livro Admirável Mundo Novo e sua relação com a canção “Admirável Gado Novo”***

O livro de Aldous Huxley *Admirável Mundo Novo*, publicado em 1932, retrata uma sociedade totalmente controlada, de acordo com um sistema de castas. As pessoas não possuem vontade própria, pois são condicionadas a viverem em harmonia com as regras impostas. A dominação é consentida sem qualquer manifestação, pois são psicologicamente introduzidas durante o sono.

“Soma” é o nome dado à uma droga para controlar os cidadãos. É uma dose de felicidade, para que os mesmos não se revoltam contra o sistema implantado. A sociedade não possui valores éticos ou morais. O conceito de família não existe.

Aldous Huxley mostra a dualidade entre a ciência, a sociedade e o prodígio, uma vez que este último tem sua ascensão, acarreta vários problemas para a sociedade. Neste novo mundo a reprodução humana é artificial e cada novo membro pertence à uma escala de castas, (Alfa+, Alfa, Beta+, Beta, Gama, Delta ou Épsilon).

Dessa forma, Aldous Huxley prenunciou uma civilização onde todos os homens são controlados por uma excessiva ordem desde seu nascimento. Todos os sentimentos, dúvidas, desejos eram controlados pela

soma, garantindo assim a ordem, sem revoltas.

Como se vê, tratava-se de uma sociedade de autômatos, na qual não era necessário recorrer à repressão violenta porque simplesmente não havia o mínimo risco de ocorrer qualquer tipo de revolta. Uma sociedade em que cada indivíduo se sentia feliz com a função exercida (pois desde o início haviam sido condicionados a exercerem tal função).

O livro de Aldous Huxley se relaciona com a música de Zé Ramalho, pois o mesmo faz uma clara referência ao sistema de ordem produzido em *Admirável Mundo Novo*. Ambas as obras retratam sociedades estruturadas sob uma ordem rígida e opressora, no livro os valores são totalmente excluídos, enquanto na canção a sociedade se estrutura como um rebanho.

Nota-se em ambos, também, o intuito do Estado em manter a ordem e usa de artifícios para instaurá-la. No livro, o "Estado" usa a soma (uma droga) e na música, se utiliza de promessas que nunca serão cumpridas.

A relação entre *Admirável Mundo Novo* e “Admirável Gado Novo” está muito além do título dessas obras, ela também se faz presente na temática abordada, ou seja, nas críticas a sociedade que se deixa manipular, que não exerce a sua autonomia e individualidade e no que resulta esse jogo de regras e convenções que julgam e qualificam o ser humano.

No entanto, ambas denunciam de alguma forma como a sociedade estava sendo estruturada, de acordo com a época de composição de cada uma. Mas o que é explícito é que sempre há um dominador e que os sistemas de dominação sempre existiram, apenas foram se modificando com o decorrer do tempo.

#### **4. Considerações finais**

Diante da análise, percebe-se que a ideologia impregnada na canção de Zé Ramalho visa conscientizar o povo brasileiro de sua condição humana. Salienta para as consequências que o sistema capitalista traz para a sociedade.

A música “Admirável Gado Novo”, traz ante de tudo, uma crítica às formas de governo, sendo o mesmo opressor e detentor de dominação através de “obrigações” estabelecidas à população que se vê sem saída. Sendo assim, a canção salienta alguns questionamentos, como: A popula-

ção é vista pelos governantes realmente como um rebanho? O voto é um direito, ou seria um dever? A sociedade possui, de fato, direito de escolha? Em um trecho do livro, Aldous Huxley (1968) salienta: “A liberdade é perigosa para a sociedade, pois quebra a estabilidade. Por isso, não podem desenvolver a ciência ou a arte, pois estas precisam do caos para existirem”.

Nessa citação, pode-se perceber porque durante tantos anos a livre expressão foi coibida. O livre arbítrio era reprimido pela ditadura militar, pois quem o insultasse ou se rebelasse, era preso e mandado para o exílio como forma de manter a ordem. E mesmo diante dessa realidade, Zé Ramalho conseguiu, através das palavras, expor sua ideologia e seu inconformismo com a situação da sociedade nas entrelinhas.

Entretanto, o livro de Aldous Huxley publicado em 1932 e a canção de Zé Ramalho lançada em 1979 se fazem presentes nos dias de hoje. A mensagem que ambas passaram se perpetua no mundo intitulado pós-moderno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia?* São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.

MARX, Karl. "Uma contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel" (1844). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/critica/index.htm>>.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Divulgação do Livro, 1968.

LIMA, José Edson Ferreira. A denúncia social na música "Admirável Gado Novo" de Zé Ramalho: os mecanismos massivos de alienação. *Revista eletrônica WebArtigos*, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; RODRIGUES, Suzy. Lagazzi. *Introdução as ciências da linguagem*, 2006.

XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ROCHA, José Manuel de Sacadura. *Sociologia jurídica: fundamentos e fronteiras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

## **ANÁLISE DOS DISCURSOS MÉDICOS NA IMPRENSA SOBRE AS EPIDEMIAS DE DENGUE NO BRASIL**

*Renato da Silva* (UNIGRANRIO)  
[redslv333@gmail.com](mailto:redslv333@gmail.com)

### **RESUMO**

Entre os anos de 1986 e 1990, as epidemias de dengue atingiram alguns estados das regiões Sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais) e Nordeste (Pernambuco, Alagoas, Ceará e Bahia). A população passa a ser informada pelos jornais sobre as novas ameaças que atingem o território nacional. A partir da década 1990 as epidemias de dengue tornam-se mais frequentes e o conhecimento sobre a doença passou ser estruturado pelos meios de comunicação. O objetivo do trabalho é analisar os discursos médicos produzidos sobre as epidemias de dengue divulgados na imprensa. Neste sentido, é fundamental avaliar os acordos e desacordos dessa tradução.

**Palavras chaves:** Epidemias. Dengue. Discursos médicos. Imprensa.

### ***1. Introdução***

A proposta para essa etapa de minha produção acadêmica é aprofundar as questões que foram levantadas no meu projeto de pesquisa "Mosquitos, Cidades e Educação: o legado da Campanha Nacional de Erradicação da Malária (1958-1965) para o combate as epidemias de Dengue, Zika e Chikungunya" (Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ), que estabelece a relação da campanha mundial de erradicação da malária com o combate as epidemias de dengue, zika e chikungunya na esfera global.

O campo de análise do projeto atual passa a ser o contexto nacional e as campanhas de controle e prevenção de epidemias. Neste sentido, a compreensão histórica das epidemias de dengue que assolaram (e assolam) os verões brasileiros pós-1980 é fundamental para a formulação de políticas de saúde mais eficazes.

O objetivo do trabalho é analisar os discursos médicos produzidos sobre as epidemias de dengue divulgados na imprensa. Desse modo, é fundamental avaliar os acordos e desacordos dessa tradução.

### ***2. História da dengue no Brasil***

A primeira referência à dengue no Brasil data o ano de 1846. Na

década de 1986, a dengue uma doença reemergente passa a ser considerada epidemiológica, quando ocorre a epidemia no Estado do Rio de Janeiro e rapidamente atinge a Região Nordeste. Neste contexto, a dengue se tornou endêmica no Brasil, com episódios cada vez mais frequentes de epidemias, com aparecimento de novos tipos e variações da doença. Entre os anos de 1986 e 1990, as epidemias de dengue atingiram alguns Estados das Regiões Sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais) e Nordeste (Pernambuco, Alagoas, Ceará e Bahia). Em 1990, surge um novo sorotipo da doença. A Dengue 2 agrava a situação no Estado do Rio de Janeiro (BRAGA & VALE, 2007). Outros tipos de dengue vão surgindo na passagem do século XX para XXI (Dengue tipo 3- ano 2000; Dengue tipo 4- ano 2010).

Em 2003, foram registrados quase meio milhão de casos de dengue nas Américas, dos quais, aproximadamente, dez mil eram de dengue hemorrágica. Metade dos casos notificados ocorreram na América do Sul. Além da participação da campanha de erradicação da malária da OMS na década de 1950, o Brasil já participou de campanhas de erradicação *Aedes aegypti* nas décadas de 40 e 50 do século XX promovidas pela OMS. Houve sucesso temporário em algumas regiões. Com a criação da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (Sucam) substituindo o Departamento de Endemias Rurais foi anunciado precocemente à erradicação do vetor da Dengue em 1973. Três anos depois a doença está de volta.

### ***3. O discurso bélico sobre a dengue na imprensa: a guerra entre homens e mosquitos***

Duzentos soldados das Forças Armadas (100 do Exército e 100 da Aeronáutica) vão *reforçar o combate à dengue* em Jaboatão dos Guararapes, cidade onde foi confirmada a primeira morte por dengue este ano em Pernambuco. (*Jornal do Comércio*, 23/02/2002)

[...] Vamos ocupar *palmo a palmo* o território da cidade [...] o êxito na luta contra a dengue depende da parceria de todos. (Luciano Siqueira, viceprefeito do Recife, *Jornal do Comércio*, 13/05/2008)



[...] *Visitar, identificar e destruir* são as palavras de ordem da tropa, composta por militares efetivos e iniciantes do serviço militar [...] (*Jornal do Comércio*, 20/05/2008).

Exame físico bem feito e um teste laboratorial usado o diagnóstico de qualquer infecção – o hemograma – são *armas* indicadas por infectologistas e sanitaristas para garantir uma avaliação segura das pessoas com sinais de dengue e evitar morte. (*Jornal do Comércio*, 09/07/2006).

ODIA | QUARTA-FEIRA, 23-1-2013

saúde

## Raios gama esterilizam mosquitos da dengue

Técnica em teste na USP será usada para combater e controlar o *Aedes aegypti*

**S**empre que fica irritado, o cientista Bruce Banner transforma-se no Incrível Hulk, um dos personagens mais conhecidos das histórias em quadrinhos. Esse efeito é consequência de sua contaminação por raios gama. Se isso tivesse acontecido na vida real, certamente Banner teria sido incinerado. Em São Paulo, cientistas da USP estão usando raios gama para esterilizar o mosquito transmissor da dengue, o *Aedes aegypti*.

Devido à sua alta energia, a radiação gama causa danos no núcleo das células. Por is-

so é usada para esterilizar equipamentos médicos e alimentos. Os cientistas da USP descobriram que o uso dos raios gama em baixa dose afeta a capacidade reprodutiva do mosquito. O *Aedes* não morre, mas fica estéril.

Segundo os autores do estudo, a irradiação nos mosquitos não causa danos ao meio ambiente. A aplicação é feita nos mosquitos machos em sua fase de pupa, quando seus órgãos já estão maduros. Depois eles serão soltos no ambiente, onde terão de brigar com mosquitos ma-

### VÍRUS LETAL

#### 20 MIL

É o número de mortes por dengue anualmente, em todo o mundo. Dois milhões de casos foram registrados em 100 países nos dois últimos anos, diz OMS

#### 3.038

Número de casos suspeitos de dengue no estado do Rio de Janeiro, de 1 a 19 de janeiro deste ano

chos saudáveis pelas fêmeas. Como são estéreis, os ovos liberados pelas fêmeas não eclodem. Assim, pesquisadores esperam controlar a população de mosquitos. Por enquanto, o teste está sendo feito em ambiente controlado.

A dengue mata pelo menos 20 mil pessoas ao ano no mundo, e ainda não há vacina para prevenir a doença. Só no Estado do Rio, no período de 1 a 19 de janeiro deste ano foram notificados 3.038 casos suspeitos de dengue. A melhor prevenção é acabar com focos do mosquito.



*Ações de combate à dengue no RJ recebem apoio da Alemanha [...]* Além de armadilhas para capturar os mosquitos, eles usam uma espécie de aspirador que suga grandes quantidades do inseto para levá-los ao laboratório, onde são catalogados por gênero e raça. (*O Tempo*, 27/06/14)

*Dengue dá trégua em ano de epidemia da nova gripe:* Secretaria de Saúde confirma 4 mortes este ano no Rio de Janeiro. Foram registrados 9.707 casos contra 252.347 no mesmo período de 2008. (*O Globo*, 16/08/09)

*Nova frente no combate ao mosquito da dengue:* Fiocruz faz testes com mosquitos da dengue para combater a doença [...]. (*O Globo*, 24/07/14)

*Uma doença democrática:* chegada da dengue ao Sul do país pode ser uma consequência do aquecimento global. (*Ciência Hoje*, 07/03/2016)

“O mosquito está vencendo a batalha”, diz pesquisador da Faculdade de Saúde Pública da USP (*Estadão*, 17/05/2015).



Os discursos médicos produzidos na imprensa sobre a dengue sinalizam o estado de guerra que se encontra a população. Os mosquitos são os inimigos dos homens. A sociedade brasileira corre perigo “mortal cada” ano no período do verão. Dessa forma, os jornais informam a população sobre ameaça da dengue. A ênfase num discurso bélico, tem como o objetivo de convocar os cidadãos para a batalha, no entanto, pouco se discute sobre a importância da educação no enfrentamento da epidemia.

Neste contexto bélico, o caráter interdependente da doença é a princípio colocada em segundo plano. Uma discussão mais profunda sobre ações coletivas produziria respostas mais efetivas no tratamento da dengue. Isto é, dengue é uma doença que exige comunicabilidade entre os indivíduos e sociedades.

No Brasil, os mosquitos perderam para homens em grande parte do território nacional, mas continua endêmica na região amazônica, re-

gistrando momentos elevados de casos de malária por exemplo. O ano de 2000 registrou mais de 600 mil infectados levando a 245 óbitos. Segundo o Ministério da Saúde em 2011, 99,7% dos casos de transmissão de malária estão concentrados nos estados do Pará, Amazonas, Rondônia, Acre, Amapá e Roraima. As guerras entre os homens e os mosquitos não terminaram, as transformações biológicas são quase proporcionais aos progressos científicos. As guerras entre os homens e os mosquitos, são na verdade a guerra entre o homem e a natureza, onde predomina a ausência de um programa educacional durante todo ano. As epidemias de dengue que durante quase quatro meses ocupa as primeiras páginas dos jornais, é silenciada na imprensa no restante do ano.

#### **4. Considerações finais**

As guerras entre os homens e os mosquitos não terminaram, as transformações biológicas são quase proporcionais aos progressos científicos. As guerras entre os homens e os mosquitos, são na verdade a guerra entre o homem e a natureza. O discurso bélico sobre a dengue produzido pela imprensa parece enfraquecer o caráter educacional que a epidemia exige para ser tratada.

Em 11 de novembro de 2015, o Ministério da Saúde reconheceu a primeira epidemia do vírus Zika no Brasil. Uma doença nova no país que assombrou e assombra gestantes devido as complicações do vírus que podem ocasionar a microcefalia nos recém-nascidos (MCNEIL, 2016; DINIZ, 2016). Surto da chikungunya na região sudeste ocorrem a partir de 2015. Se torna epidêmica no nordeste brasileiro em meados de 2016. Com 60.000 casos confirmados de chikungunya no Ceará que tem o maior índice do país (Agência Brasil, 2017). As epidemias de dengue, zika e chikungunya estão se tornando mais frequentes, a cada verão inicia um ciclo epidêmico que pode atravessar a estação quente. O embate entre os homens e mosquitos está cada vez mais mortal, com perdas significativas para os seres humanos.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BENCHIMOL, Jaime Larry. O combate ao *Anopheles gambiae*. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Febre amarela: a doença e a vacina, uma história inacabada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001, p. 168-173.

BRAGA, Ima Aparecida; VALLE, Denise. Aedes aegypti: histórico do controle no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, vol. 16, n. 2, p. 113-118, 2007.

CUETO, Marcos. *Cold War, deadly fevers: malaria eradication in México, 1955-1975*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press; Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Los ciclos de la erradicación: la Fundación Rockefeller y la salud latinoamericana, 1918-1940. In: CUETO, M. *Salud, cultura y sociedad en América Latina: nuevas perspectivas históricas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Organización Panamericana de la Salud, 1996.

DINIZ, Debora. *Zika: do sertão nordestino à ameaça global*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DONALISIOI, Maria Rita; FREITAS, André Ricardo Ribas. Chikungunya no Brasil: um desafio emergente. II Revista Brasileira de Epidemiologia, vol. 18, n. 1, p. 283-285, jan-mar 2015.

FERRAZ, Luiz Marcelo Robalinho; GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. A construção discursiva sobre a dengue na mídia. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, vol. 15, n. 1, p. 6374, mar. 2012.

HOCHMAN, Gilberto. From autonomy to partial alignment: national malaria programs in the time of global eradication, Brazil, 1941-1961. *CBMH/BCHM*, vol. 25, n. 1, p. 161-192, 2008. Disponível em: <<http://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cbmh.25.1.161>>.

HOCHMAN, Gilberto; MELLO, Maria Tereza Bandeira de; SANTOS, Paulo Roberto Elian dos. A malária em foto: imagens de campanhas e ações no Brasil da primeira metade do século XX. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro: Fiocruz, vol. 9 (Suplemento), p. 233-273, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9s0/10.pdf>>.

MCNEIL, Donald. *Zika: a epidemia emergente*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

PACKARD, Randall M. Malaria dreams: postwar visions of world. *Medical Anthropology*, vol. 17, p. 279-296, 1997.

PAULINI, Ernest. Considerações sobre o emprego de inseticidas em campanhas contra a malária. *Revista Brasileira de Malariologia e Doenças Tropicais*, Rio de Janeiro: Divisão de Cooperação e Divulgação – DNERu/ Ministério da Saúde, vol. 14, n. 1/2, p. 116, 1962.

SILVA, Renato da; PAIVA, Carlos Henrique Assunção. The Juscelino Kubitschek government and the Brazilian Malaria Control and Eradication Working Group: collaboration and conflicts in Brazilian and international health agenda, 1958-1961. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 22, p. 95-114, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v22n1/pt\\_0104-5970-hcsm-22-0100095.pdf](http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v22n1/pt_0104-5970-hcsm-22-0100095.pdf)>.

SILVA, Renato da; HOCHMAN, Gilberto. Um método chamado Pinotti: sal medicamentoso, malária e saúde internacional (1952-1960). *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 18, n. 2, p. 519-543, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n2/12.pdf>>.

SOPER, Fred. L. *Anopheles gambiae* in Brazil. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Ventures in world health: the memoirs of Fred Lowe Soper*. Washington, DC: Pan-American Health Organization, vol. 355, p. 201 et seq., 1977.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO ANÚNCIO NO ESTÍMULO À LEITURA

*Géssica Pereira Monteiro Rangel* (UENF)

[gessica.gigi@gmail.com](mailto:gessica.gigi@gmail.com)

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)

[ryasian\\_lohse@hotmail.com](mailto:ryasian_lohse@hotmail.com)

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)

[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### RESUMO

Neste trabalho pretendemos construir uma reflexão acerca de um anúncio selecionado da campanha Hollywood da empresa Hortifruti, vinculado em mídia digital e em painel de mídia exterior (*Outdoor*), estabelecendo assim um diálogo com as características do gênero anúncio e sua importância no processo de formação de leitores com ênfase em contextos escolares. Trata-se de um estudo a partir de informações cedidas pelo site da empresa, baseado nos princípios e fundamentos da análise do discurso segundo Eni Puccinelli Orlandi (2002). Juntamente com o estudo aqui proposto, esse trabalho se apropria do resultado adquirido dos encontros promovidos em uma turma de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Maria Lúcia localizada em Campos dos Goytacazes (RJ), cujos apontamentos destacaram a relevância do gênero anúncio no processo de formação de leitores. Desse modo, partindo do pressuposto que no contexto escolar uma das prioridades é a aproximação do aluno com a leitura, de forma que ele queira ler e aprender o seu idioma, esse estudo procura atentar para o gênero anúncio como um facilitador em potencial.

**Palavras-chave:** Anúncio. Formações de leitores. Sociedade. Escola.

### 1. *Introdução*

Antes de adentrarmos na principal temática desse artigo, primeiramente, precisamos ressaltar que quando tratamos do gênero anúncio vinculando-o a uma empresa específica, não estamos acordando de nenhuma forma com os princípios e valores que regem as relações comerciais em uma sociedade de consumo, estimulados por campanhas publicitárias diversas. É bem sabido que o discurso persuasivo característico desse gênero tem o poder de construir padrões e estereótipos na população. Sabemos, pois, que essa força de influência em massa faz parte de um cenário capitalista que não se estabeleceu ontem, e sim ao longo da história, mas não cabe aqui nos aprofundarmos nessa discussão.

Nesse sentido, quando falamos em anúncio publicitário esperamos estar percorrendo por vias imparciais, no qual a principal finalidade está em expor as qualidades que esse gênero possui, utilizando como modelo o anúncio da empresa Hortifruti, segmento comercial que se destaca por meio de campanhas criativas que chamam a atenção do interlocutor, fazendo-o testar involuntariamente suas habilidades de leitura e interpretação. A imagem atrelada a um jogo discursivo que vai além do falado e o não falado, nos permite compreender que o texto possui exterioridades (ORLANDI, 2002) que precisam ser consideradas na construção do sentido.

Diante disso, acreditamos que quando criamos um elo entre os conhecimentos de mundo que o aluno possui com os novos conhecimentos que precisam ser adquiridos nas aulas de língua portuguesa, as aulas ficam mais significativas. Criar contextos de discussões estimula a criticidade no pensamento, tal feito é fundamental para a aquisição de competências linguísticas que permitam transformar alunos em autores nos diversos contextos de suas vidas. Nesse sentido, a experiência com o gênero anúncio em uma turma de 23 alunos da 5ª fase do 1º ciclo EJA (Educação de Jovens e Adultos) da Escola Municipal Maria Lúcia, localizada em Campos dos Goytacazes (RJ), nos permite concluir que ainda existe muito à ser pesquisado no que tange o ensino de língua e leitura nas escolas.

Desse modo, além de retratar as nossas percepções acerca do gênero anúncio, a força motriz desse trabalho está no incentivo a autonomia e autoestima no processo de formação de leitores. Falar em autonomia por meio de um gênero que procura condicionar ações e pensamentos, a princípio, pode parecer contraditório, entretanto, para criticar é preciso entender. Assim sendo, o aluno precisa adquirir competências linguísticas que o permita ter suas próprias convicções.

## **2. O gênero anúncio e suas especificidades**

A noção de anúncio, em sua definição, está vinculada com o compartilhamento de uma informação em massa para fins comerciais. Esse gênero textual tem como principal objetivo vender algo de forma persuasiva e criativa. É um gênero capaz de influenciar ideias e comportamentos quando alcança um grau de reconhecimento. Nesse sentido, falar em anúncio repercute no poder de influência que esse gênero textual tem.

Quando utilizado no contexto escolar, esse gênero textual promete gerar efeitos diferenciados, ele aproxima o aluno do texto por suas propriedades, às vezes ao utilizar o humor, por exemplo, ele estimula intrinsecamente a leitura pelo conhecimento prévio que o leitor recorre para seu entendimento. Esse seu poder de cativar a atenção por características próprias do texto anúncio, é o que permite entender que a leitura pode ser estimulada de diversas formas.

Por meio desse gênero, é possível levar para o contexto escolar a leitura de mundo dos alunos juntamente com o estímulo do seu potencial de análise. Dominique Maingueneau (2004, p. 20) diz que “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”. Falar em análise no processo de formação de leitores é romper com a limitada decodificação do código, ou seja, é tornar o leitor mais reflexivo, ampliando a sua forma de olhar e compreender o texto. Não seria apenas fazer a leitura e interpretar o texto, mas compreendê-lo em sua essência, dialogando com as questões sociais e com a exterioridade que cerca o texto emitido. De acordo com Eni Puccinelli Orlandi (2002),

Assim, a primeira coisa a se observar é que a análise de discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2002, p. 16)

Concordando com o autor, quando o professor recorre aos diversos gêneros, em específico, ao anúncio, ele está considerando todas as possibilidades que o estudo da língua permite. O anúncio provoca uma inquietude no leitor pela forma como o texto é construído, e uma vez decodificado o código, para que a mensagem seja interpretada os alunos precisam ser motivados a refletir, adquirindo uma postura mais questionadora e reflexiva.

Desse modo, a capacidade de se apropriar de um texto nas diversas situações cotidianas, possibilita que o aprendiz desenvolva as suas habilidades na leitura e, portanto, seu interesse e sentimento de pertencimento ao processo de formação de leitores. Nesse sentido, criar o hábito de refletir criticamente sobre os diversos textos, nos diversos contextos sociais, é permitir que o aluno adquira autonomia, restabelecendo, portanto, sua autoestima na aquisição de saberes.

### **3. Análise do discurso: uma perspectiva discursiva dos anúncios do Hortifruti**

Nos tempos de hoje é possível observar que as empresas estão cada dia mais preocupadas com a imagem e a forma como os seus produtos e serviços são vistos pela sociedade. Destacando-se no segmento comercial de frutas e hortaliças, o Hortifruti é uma empresa reconhecida no Estado do Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo, com destaque, pela utilização de anúncios criativos e bem-humorados em suas campanhas publicitárias.

Por intermédio de um estudo mais detalhado sobre sua história, publicidades e projetos, observamos que existe uma coerência no que tange ficção e realidade, tais como o uso de filmes e assuntos atuais aliados a imagem dos seus produtos. As campanhas publicitárias são hoje um recurso em potencial para estimular a leitura e interpretação, uma vez que essas exploram diversos contextos para a construção do sentido pelos leitores.

Ao completar 20 anos de existência, no ano de 2009, o Hortifruti foi homenageado com uma exposição na estação do Metrô da Carioca, no

Rio de Janeiro, a mostra “Exposição Hortifruti: o caminho natural de um sucesso”, expôs ao público outdoors que fizeram parte das campanhas de sucesso da empresa. E é dentro desse contexto, que selecionamos o anúncio “Dois milhos de Francisco”, para ser analisado seguindo as três etapas dentro do método de Eni Puccinelli Orlandi (2002, p. 78).

Nesse sentido, iremos expressar, brevemente, nossa compreensão de cada etapa segundo Eni Puccinelli Orlandi (2002); a primeira etapa (texto-discurso) se dá para a analista “no contato com o texto”, no qual nós, exercendo o papel de analistas, faremos a relação entre “o que não foi dito, com o que poderia ser dito”; a segunda etapa (formação discursiva) e terceira etapa (formação ideológica) acontece por meio da “passagem do objeto discursivo para o processo discursivo”, nesse aspecto a interpretação feita pelo analista, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2002, p. 78), é dada por meio da relação feita entre língua e história para a produção do sentido, no qual para a compreensão do texto faz-se necessário investigar os classificados pelo autor como efeitos metafóricos.

Diante do exposto, podemos dar prosseguimento à análise do anúncio “Dois milhos de Francisco”, no qual a imagem segue a baixo:





Fonte: <http://hortiflix.com.br/hortifilme/2-milhos-de-francisco>



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/f/fb/2\\_Filhos\\_de\\_Francisco.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/f/fb/2_Filhos_de_Francisco.jpg)

Inicialmente, no primeiro contato com o anúncio do Hortifruti já podemos notar que é por meio da paródia e metáfora, que eles montam o

texto visual e escrito. Comparando as duas imagens, podemos observar que eles buscam por bastante semelhança na composição de cores e acessórios. No sentido que as cores dos cartazes são próximas e os instrumentos musicais dão veracidade ao discurso. O filme real “Dois filhos de Francisco” retrata a história antes da fama dos cantores Zezé de Camargo e Luciano, fazendo um retrospecto até as condições presentes de sucesso e fama. Parafraseando com esse contexto, chegamos a algumas conclusões:

- a) Encontrar uma conexão entre os seus produtos e o filme é o principal objetivo em suas campanhas, nesse sentido, o local de origem dos seus produtos, nesse caso o milho, é o mesmo da história do filme: o campo. O lugar em comum tornou-se um elemento importante na produção de sentido pelo leitor.
- b) Não é somente os cantores que podem “Estourar” virando sucesso para o público que se identifica com suas músicas. De acordo com o anúncio da empresa, o milho também “estoura”, e sendo um milho de qualidade, “estourar” torna-se garantia de qualidade do ingrediente principal da receita pipoca, que foi implicitamente citada, permitindo, portanto, dizer que: “eles saíram do campo para estourar na Hortifruti”. Sim, eles fizeram alusão a uma receita típica que se faz com o milho e aproveitaram os múltiplos sentidos do verbo “estourar”, fazendo assim um jogo de palavras cheio de humor e criatividade.

Desse modo, quando falamos nas qualidades de um anúncio na formação de leitores estamos falando do arranjo que compõe esse texto. Nesse anúncio, por exemplo, tivemos uma combinação de elementos para serem observados e os nossos conhecimentos de mundo foram acionados a fim de dar significado ao texto. De forma tão breve, sem muita delonga o texto falou pelas entrelinhas. Por esse motivo, escolhemos o anúncio do Hortifruti para validar as discussões levantadas, por permitir que se construa uma relação de interesse com a leitura.

#### **4. *Um breve retrospecto da experiência com o gênero anúncio em uma turma de Educação de Jovens e Adultos***

A partir das experiências com a turma de Educação de Jovens e Adultos (Educação de Jovens e Adultos), julgamos necessário compartilharmos nossas percepções para melhor desse modo, caracterizarmos o contexto dos envolvidos. Na turma que fizemos nossos encontramos, po-

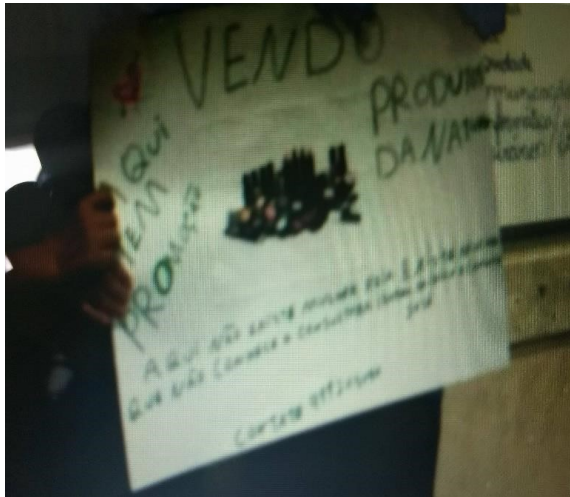
demos contar com a presença de alunos de idades variadas. A professora regente nesse período era Andréa Melo e a turma era composta por 28 alunos matriculados, sendo que somente 23 frequentavam as aulas.

A preocupação com a segurança no horário de aula das turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) é muito grande, devido ao alto índice de violência do turno da noite, sendo necessário policiamento na escola. Essa informação é de suma importância para conhecermos o contexto de ensino e o público dos alunos dessa escola. Diante dessa realidade pouco motivadora, propusemos estratégias de leitura e escrita que pudessem subsidiar a prática docente, bem como, possibilitar aos alunos momentos de encantamento e reflexão a partir da leitura.

A proposta foi pensada a partir de uma entrevista realizada com a professora responsável pela turma, onde nesse momento conhecemos algumas especificidades da turma e dificuldades encontradas pela docente responsável. Posteriormente, definimos que iríamos utilizar uma sequência didática no ensino de gêneros textuais à luz das teorias de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2006), a fim de reconciliá-los com a autoestima e autonomia.

Todas as aulas foram elaboradas utilizando teoria e prática, para que assim todos pudessem compreender sistematicamente e significativamente os gêneros selecionados para serem trabalhados, sendo eles: anúncio, charge e paródia. Para cada gênero a pesquisa obteve resultados diferenciados no que tange participação e entusiasmo. Sabemos que pouca convivência não gera grandes efeitos, entretanto, disseminam iniciativas que podem perdurar no percurso do aluno leitor. Falar do texto por suas diversas formas de existir, levantou assuntos que trouxeram conhecimento e entrega. Concordando com Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (2005, p. 29) quando dizem que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, estamos dando a esses alunos possibilidades de aprendizado para a vida.

Nesse sentido, podemos iniciar nossas considerações sobre o encontro realizado com a temática do anúncio. A fim de ilustrar tal momento, podemos contar com uma imagem que retrata o momento final, no qual a produção foi apresentada por meio de um cartaz com a frase produzida por um grupo de 4 alunos “Aqui não existe mulher feia, existe mulher que não conhece a consultora dos produtos da Natura e Avon!” .



Fonte: Acervo da pesquisa

A imagem acima do cartaz com um texto que objetivava vender serviços, é fruto do estudo do gênero anúncio, no qual organizamos em dois tempos: no primeiro tempo da aula nós apresentamos alguns anúncios, caracterizando o gênero e levantando discussões e diálogos, essa dinâmica procurava reportá-los aos seus conhecimentos de mundo para deixar o contexto de ensino-aprendizagem mais significativo pelas contribuições que cada um compartilhava. Foi nessa perspectiva que surgiram ideias e a criatividade ficou a florada. Cada qual levando a sua realidade na produção dos seus textos, e conseqüentemente, os conhecimentos adquiridos frutificarão em suas vidas.

Assim, assumir integralmente sua identidade sociolinguística onde quer que esteja é um direito que deve ser garantido e preservado em todos os ambientes sociais, inclusive no contexto escolar. Todos os alunos possuem singularidades de uma vida que vai além do uniforme, com falares próprios, sentimentos e sensações. Quando na sala de aula se estabelece uma relação de respeito às variações linguísticas, o aprendizado apenas flui; flui de forma leve, simples e prazerosa. De acordo com Marcos Bagno (2009),

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que dene-

grir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir ou condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes. (BAGNO, 2009, p. 39-40)

Nesse sentido, de acordo com o autor, as normas da língua e todas as suas especificidades precisam ser estudadas, mas o respeito ao que foge do padrão normativo precisa ser respeitado. Quando falamos em formação de um aluno leitor, é perceptível que o professor precisa compreender a importância da leitura como um processo gradativo, onde a formação escolar e social que indivíduo recebe se completam. Essa compreensão da leitura como um processo social que acontece dentro e fora do contexto escolar, é fundamental para a conquista de uma nova realidade nas salas de aula.

Quando o professor busca por novos conhecimentos que melhor qualifique sua prática, ele abre a porta da sala de aula para novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem. O professor, vivendo a realidade do aluno na condição de aprendiz, adquire um olhar diferenciado que reflete na preparação de suas aulas. É por meio da busca por novos caminhos, novos saberes, que o professor adquire seu caráter de investigador, cuja a criticidade passa a ser um recurso para a autoavaliação de sua atuação. Nessa perspectiva, diz Paulo Freire (2014):

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que os iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Portanto, de acordo com o autor, o docente precisa habituar-se a refletir sobre suas ações, compartilhando esse hábito com os seus alunos, visto que, o processo de ensino aprendizagem constitui-se de saberes teóricos atrelados a uma prática que permita ao aluno atribuir significado aos conhecimentos adquiridos por meio do pensamento crítico.

Desse modo, o processo de formação de leitores precisa ser compreendido como um ciclo, onde professores e alunos possuem papéis igualmente fundamentais, uma vez que para ser um professor formador de leitores se faz necessário compreender e conhecer as especificidades da leitura, sendo aluno constantemente na busca por conhecimentos que potencialize suas aulas. Desenvolvendo assim, progressivamente o po-

tencial crítico e o exercício da autoria entre docentes/discentes, que influenciarão na formação de alunos criativos, com plena segurança de suas competências linguísticas.

### 5. *Considerações finais*

Assim, a partir do estudo feito, podemos perceber que leitores são leitores em qualquer ambiente. Seja na escola ou na rua, interpretar bem um texto, faz parte da vida, uma vez que anúncios estão por toda parte para contribuir com exercícios de leitura que levam o leitor a aprimorar ainda mais suas habilidades de interpretação de texto.

Nessa perspectiva, dinamizar o contexto escolar com práticas de leituras que aproximam o aluno do texto. Trata-se de acertar uma grande falha na comunicação entre o aluno e o professor, uma vez que é a partir da comunicação que se inicia o processo de aquisição de saberes, e é por meio da mesma que as diversas formas de linguagem se manifestam.

Falar em comunicação é tratar a sala de aula como um ambiente rico em singularidades que se completam e fazem parte de um só processo de aprendizado. De acordo com Sérgio Wagner de Oliveira (2009, p. 27), “A constância desse processo é o que se chama educação, que se trata uma forma menos ou mais consciente de perceber, ser, pensar e agir”. Nesse aspecto, o aluno precisa se apropriar dos conhecimentos adquiridos de forma significativa e com autonomia. Segundo Marisa Lajolo (2005) “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”.

Concordando com os autores, é preciso acabar com a dicotomia entre o que se aprende na escola, e o que se aprende na vida em sociedade, fazendo, portanto, que esse paralelo se unifique para que a formação do leitor seja completa e para a vida. Assim sendo, não há como formar leitores se essa prática não for alimentada no dia a dia do professor. Para que essa prática aconteça, é preciso entender que a leitura é um importante instrumento social, e seu processo de ensino aprendizagem deve acontecer de forma significativa, contextualizada, a fim de que possa superar os fins exclusivamente acadêmicos, tornando-se um hábito prazeroso e cotidiano.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português

brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LAILOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva. Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2004.

OLIVEIRA, Sérgio Wagner de. *Formação e trabalho de professores*. Lavras: Ed. UFLA, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 11, p. 5-16, maio/ago.1999.

## AS PLANTAS E OS DEUSES NA MITOLOGIA

Francisco de Assis Florencio (UERJ)

[ff017066@gmail.com](mailto:ff017066@gmail.com)

### RESUMO

O nosso trabalho versará sobre algumas aventuras mitológicas que abrangem os deuses e as plantas. Essas aventuras, na maioria das vezes, envolvem algum tipo de metamorfose oriunda da paixão de um ser divino por outro da mesma essência ou por um ser humano. Primeiramente, destacaremos o loureiro, que nos traz à lembrança a paixão de Apolo por Dafne; em sequência, aparecerá a romã, fruto consumido por Prosérpina após ter sido raptada pelo deus dos infernos; em terceiro lugar, teceremos comentários sobre uma flor, o jacinto, oriunda da metamorfose do jovem que lhe deu o nome e por quem se enamorou Apolo; por fim, ressaltaremos a anêmona e a rosa; a primeira se originou da transformação de Adônis e a segunda foi dedicada à Vênus.

Palavras-chave: Mitologia. Plantas. Deuses.

### 1. Introdução

Antes de adentrarmos na mitologia greco-latina, não podemos nos olvidar de que a religião e a cultura judaico-cristãs também fazem uso abundante das plantas em suas festas e rituais. No judaísmo, a título de exemplo, vale a pena destacar a presença da mandrágora e da romã. A primeira era conhecida pelos hebreus como *dudaim* e era tida no tempo dos patriarcas como uma planta capaz de deixar fértil a mulher que viesse a possuí-la. A crença se devia ao fato de suas raízes lembrarem a forma humana, crença esta que levou Raquel a permitir que Leia dormisse com Jacó em troca delas (Gên 30: 15). Já a romã (*mala punica*), graças ao seu grande número de sementes e a sua forma que nos faz lembrar um útero, quando cortada ao meio, perpassa todo o Velho Testamento e vem, geralmente, com ideia de fecundidade, abundância, o que fica claro quando os espias, que foram inspecionar a terra prometida, trouxeram, além de um cacho de uva enorme, romãs e figos. (Nm 13:22)

Relativamente ao cristianismo, a narrativa bíblica diz que dentre os três presentes trazidos pelos reis magos estava a mirra. É claro que aqui não se fala da árvore ou de alguma parte dela, mas do que foi produzido dela, a saber, o óleo. Vale lembrar que o ouro, tipifica o rei, o incenso, Deus; e a mirra, o homem. Jesus recebeu mirra ao nascer e, já morto, teve o corpo envolvido em panos que continham mirra e aloés.



A mitologia greco-latina está cheia de exemplos de metamorfoses envolvendo seres e plantas. Estes exemplos chegaram até nós principalmente pela obra *Metamorfoses*, do poeta latino Ovídio. A primeira transfiguração sobre a qual teceremos comentários foi a de Dafne que, após ser perseguida por Apolo, preferiu ser transformada em loureiro a se render aos desejos do deus da música. A sua transformação em loureiro não foi por acaso, uma vez que esta era a árvore consagrada ao deus da música. Na segunda história de amor não ocorre uma metamorfose, mas sim o simbolismo e o poder mágico oriundo da romã e é por aí que enveredaremos. Na segunda metamorfose aparecerá de novo o deus Apolo. Sua paixão agora – espelhada no modelo grego da relação entre um homem mais velho e um jovem – é pelo jovem Jacinto que, graças à sua juventude e beleza, encontra a morte, só escapando dela ao se eternizar em forma da flor que veio a ser batizada com seu nome. Por fim, a história de amor entre Adônis e Vênus é usada como pano de fundo para explicar a origem de duas flores: a anêmona e a rosa. A primeira traz à lembrança o jovem Adônis, que após morrer, é metamorfoseado nesta flor, gerando algumas festas que o homenageiam como, por exemplo, a *Adônis*, e, no caso de Vênus, não encontramos uma explicação para a origem da rosa, mas sim o porquê de ela ter se tornado vermelha.

## 2. *Apolo e Dafne*

O mito de Dafne e Apolo tem origem num desafio feito por este ao filho de Vênus. Envaidecido por ter vencido a Píton, o deus da música, após presenciar Cupido brincando com seu arco e com suas flechas, caçoa dele e o aconselha a brincar com as chamas oriundas de sua tocha e deixar as armas com que brincava com uma pessoa mais experiente, a saber, o próprio Apolo. Cupido, ressentido pela provocação e descaso, diz ao deus de Delfos que as armas dele podem ferir todas as coisas, mas que as do Amor podem ferir o seu coração. Deixa de falar e parte para a ação. A Apolo ele fere com uma seta de ouro e a Dafne, filha do rio-deus Peneu, fere com uma seta de chumbo. A primeira seta foi feita para atrair o amor; a segunda, para afastá-lo. Executada a tarefa, Apolo se apaixona loucamente pela ninfa; ela, porém, passou a ter ojeriza ao amor. Ela, com certeza, era adoradora de Diana, pois seu prazer eram as caminhadas nos bosques e a caça. Tinha aversão ao casamento e havia convencido o próprio pai a prometer que jamais daria sua mão em casamento. Apolo, porém, inflamado de paixão, não levou em conta a vontade da ninfa nem a promessa de seu pai. Decidiu, então, possuir aquele corpo por ele muito



braços tomam a forma de galhos; seus pés se prendem ao solo como raízes e, por fim, seu belo rosto passa a ser a parte mais alta da árvore. Verifica-se, porém, que, mesmo metamorfoseada, a sua beleza permanece e o desejo de Febo por ela não se altera, pois ele continua a amá-la, a tocá-la, a abraçá-la e a beijá-la, ainda que ela continue a fugir de seus beijos. Ele, contudo, dirige-se a ela e vaticina que, embora ela não possa mais ser sua esposa, será sua árvore. A partir das palavras do deus, o leitor descobre que árvore a ninfa se metamorfoseou: um loureiro.

Vejamos, então, partindo do mito, o legado desta árvore para a história da humanidade, em especial para a cultura greco-latina. Em termos de simbolismo, como ela era a árvore consagrada a Apolo e este era a divindade que representava os jogos, havia, sem dúvida, uma ligação entre os jogos e árvore, conforme podemos perceber nas palavras da professora Guida Nedda Barata Parreiras Horta, na obra *A Luz da Hélade*:

O  $\infty \vee \circ \square \blacksquare$ , a princípio  $\boxtimes \square \text{z} \circ \infty \text{H} \blacklozenge \text{z} \ast$ , isto é, de caráter utilitário, por conceder prêmios materiais, com o tempo tornou-se  $\blacklozenge \text{M} \times \infty \blacksquare \text{H} \text{H} \text{z} \ast \infty$  pois a vitória passou a ser recompensada apenas por uma coroa  $\infty \blacklozenge \text{M} \times \infty \blacksquare \text{H} \text{H} \text{z} \ast \infty$  de louros, sem nenhum valor intrínseco, porém, ligada ao culto, já que o loureiro é o arbusto consagrado ao deus Apolo. (HORTA, 1980, p. 111-112)

A mestra está a falar sobre os prêmios que os vencedores dos Jogos Píticos recebiam. Percebe-se que o culto à divindade, que constava ter sido o próprio criador dos jogos, era tão significativo que o valor material do prêmio foi colocado num patamar inferior ao seu valor espiritual. Ao falar da “coroa de louros”, a ilustre professora nos faz retornar ao texto de Ovídio, quando o deus, ao dizer que seus cabelos sempre serão enfeitados pelas folhas do loureiro, inaugura a tradição de a cabeça dos heróis píticos também ser coroada com folhas de louros. Além de enfeitar a cabeça dos atletas, os “louros da vitória” também estavam presentes na cultura bélica romana, o que se verifica com as expressões: “junto dos comandantes do Lácio”, “Triunfo” e “Capitólio”. A partir dos estudos de Richard Jun Folkard (1884), examinaremos cada um dos termos citados.

No que se refere aos comandantes do Lácio, os exemplos mais célebres são Públio Cornélio Cipião e Júlio César. O primeiro, ao entrar em Cartago, levava em uma mão um cetro (símbolo de poder) e na outra um ramo de louro (símbolo de vitória). Quanto a César, o Senado o honrou com o direito de usar uma coroa de louro alexandrino, que, além de cobrir a sua calvície – algo que o incomodava bastante – servia também para representá-lo como um general vitorioso.

No que diz respeito ao *Triumphum*, assim explana Richard Jun Folkard: “As lanças do soldado, as tendas, os navios, etc., estavam todos vestidos com louro, e no triunfo, cada soldado carregava um ramo na mão”.<sup>35</sup> Fica evidente aqui que, durante o desfile de vitória, o caráter simbólico do loureiro era de fundamental importância para deixar claro para o povo romano a sua supremacia sobre os povos conquistados, uma vez que o loureiro sobre as armas e os seus ramos nas mãos dos soldados seriam hoje em dia, *mutatis mutandi*, uma faixa ou um troféu de campeão para um atleta e, para o vencedor de uma guerra, os despojos de guerra.

A menção ao Capitólio se deve ao fato de que *duces* vitoriosos tinham de cumprir o ritual de subir ao Capitólio, localizado no monte Capitolino, para sacrificar a Júpiter Capitolino em agradecimento pelas vitórias conquistadas.

Além do exposto, não se pode esquecer de que por ser um arbusto consagrado a Apolo, suas folhas não só estavam presentes em seu templo, mas também eram usadas como uma droga que ao ser mascada pela sacerdotisa levava esta a um estado de êxtase e dele ao entusiasmo, preparando-a, assim, para a adivinhação, como fica evidente no comentário da professora Giesecke: “... Pythia, a sacerdotisa de Apolo, que supostamente inalava vapores intoxicantes que surgiam de uma fissura na Terra e mordida folhas de louro para melhorar seu transe psíquico”.<sup>36</sup>

### 3. Plutão e Prosérpina

A história do casal em destaque se inicia quando Vênus, temendo que Prosérpina seguisse os passos da deusa Diana, pede ao seu filho que fleche o coração de Plutão a fim de que ele se apaixone pela filha da deusa Ceres. *Dictum et factum*. Certo dia, Prosérpina, na companhia de suas companheiras, colhia lírios e violetas no bosque do vale de Ena. Ao vê-la, o deus dos infernos ficou louco de paixão e a raptou. Seus gritos foram em vão, pois nem sua mãe, nem suas companheiras puderam fazer nada em seu favor. Para fugir mais rápido, o raptor a leva para sua carruagem e

---

<sup>35</sup> “The soldier’s spears, tents, ships etc., were all dressed up with laurel, and in the triumph each soldier carried a branch in his hand”. (FOLKARD, 1884, posição 1008)

<sup>36</sup> “... Pythia, Apollo’s priestess, who reportedly inhaled intoxicating vapors arising from a fissure in the Earth and chewed laurel leaves to enhance her psychic trance”. (GIESECKE, 2014, p. 34)

dirige-se para o mundo dos mortos.

A mãe, ao notar a ausência da filha, fica desesperada e, começando ao raiar do dia, procura Prosérpina até o anoitecer. Sem êxito em sua busca, senta-se numa pedra e durante nove dias e nove noites permanece imóvel a mercê das intempéries do tempo. Saindo de sua estaticidade, vai viajando de terra em terra, atravessado mares e rios. A sua busca só terminou quando uma ninfa do rio, na intenção de avisá-la, deixara cair na correnteza do Cíano – rio que leva a uma gruta que dá passagem ao mundo dos mortos – uma guirlanda feita por Prosérpina. A deusa acha, então, que havia perdido sua filha e decide castigar a terra por tê-la tragado. A partir de então, a terra tornou-se infértil, havia sol e chuva em demasia, os animais começaram a morrer e os homens a passar fome. A fonte Are-tusa, porém, intercede em favor da terra e conta à deusa que sua filha é agora esposa de Plutão e rainha do Érebo.

Após ouvir o relato, Ceres se dirige rapidamente ao Olimpo a fim de ter uma audiência com o deus dos deuses. Diante do soberano, implora a ele que interceda para que sua filha lhe seja restituída. Júpiter consente que Prosérpina lhe fosse restituída, desde que ela não tenha provado qualquer alimento, durante a sua estadia no mundo inferior.

Vejamos, então, a partir do texto latino, o que aconteceu depois da fala de Júpiter:

Dixerat, at Cereri certum est educere natam; non ita fata sinunt, quoniam ieiunia virgo solverat et, cultis dum simplex errat in hortis,	535
puniceum curva decerpserat arbore pomum sumptaque pallenti septem de cortice grana presserat ore suo, solusque ex omnibus illud Ascalaphus vidit, quem quondam dicitur Orphne,	540
inter Avernales haud ignotissima nymphas, ex Acheronte suo silvis peperisse sub atris; vidit et indicio reditum crudelis ademit.	

(OVÍDIO, liber V)

### 3.1. Tradução

Dissera, mas ordenou a Ceres que reouvesse sua filha; os fatos não permitem isso, porque a virgem quebrara o jejum e, enquanto vagava sozinha pelos cultivados jardins, retirara uma romã de uma árvore curva; e, tendo pegado sete sementes da descorada casca, espremera em sua boca. Dentre todos, apenas Ascalafu viu isso, o qual se diz ter nascido outrora nos sombrios bosques de Orfe (não muito desconhecida entre as ninfas do Averno), e de seu Aqueron-

te. Ele viu e, de maneira cruel, impediu, com essa informação, o retorno dela.

### 3.2. Comentários

Antes de comentarmos o excerto destacado, traremos à lembrança as lendas que fazem referência à origem mitológica da romã. Segundo Richard Jun Folkard (1884, posição 11202), que não faz referência a nenhum autor clássico, a primeira lenda sobre a origem desta planta vem da história de amor entre uma ninfa e Baco. Houve um profeta que vaticinou que ela ainda haveria de usar uma coroa e vestes púrpuras. Ao ser seduzida e desonrada, porém, pelo deus do vinho, que lhe havia prometido casamento, pede a ele que a transforme numa planta imperial. Ele atende o seu pedido e a transforma numa romã, cujo cálice representa sua coroa e cuja cor, quando madura, e as flores vermelhas representam as vestes púrpuras. Ainda segundo Richard Jun Folkard (1884, posição 11202), a segunda lenda vem do poeta greco-romano Oppiano de Cícília<sup>37</sup>, segundo o qual, a origem da romã vem da história de um homem, que após perder sua esposa, apaixonou-se por sua filha Side, que é a palavra grega para romã. Para escapar a louca paixão de seu pai, Side se suicida. Os deuses, compadecidos com o ocorrido, transformam-na em romã e seu pai em um gavião, razão pela qual, esta ave nunca pousa sobre um pé de romã.

Passemos agora a comentar o texto de Ovídio. Após obter o aval de Júpiter para ir buscar sua filha nos *inferi*, a deusa dos cereais descobre que há mais um obstáculo em seu caminho: os *Fata*. Assim, embora ela seja uma deusa, não tem o poder de mudar o destino de sua filha. Esta, sem abandonar o velho hábito de passear por entre bosques e jardins, vê uma romã pronta para ser devorada, não resiste à tentação e come o fruto proibido. Ainda que a ordem de Júpiter dissesse respeito a qualquer tipo de alimento, acreditamos que a escolha da *puniceum pomum* não foi por acaso. Por estar associada a Hera, deusa do casamento e do nascimento, a romã estava ligada, entre muitos povos antigos, a rituais de casamento. Na Turquia, por exemplo, a noiva jogava uma romã no chão e o número de sementes que saía do fruto partido vaticinava se sua família seria numerosa ou não. Já na Dalmácia, quando um jovem ia pedir a mão de sua pretendente em casamento, ele, metaforicamente, prometia ao pai da noiva que transportaria para seu jardim as belas flores vermelhas da romã que estavam plantadas no jardim de seu futuro sogro.

O número de sementes retiradas e comidas por Prosérpina também não foi um fato isolado e ocorrido por acaso. O sete, como sabemos, é

---

<sup>37</sup> Poeta que viveu durante os reinados dos imperadores Marco Aurélio e Cômodo.

um número cabalístico e, como diz Salis, ao comentar a numerologia que envolve a pirâmide:

Se somarmos o quatro com o três teremos o sete, que é o número de dias da semana e o das cordas da lira de ouro de Apolo. Esta representava as sete vibrações da alma, cada qual indicando um caminho para o homem. (SALIS, 2003, p. 228)

No comentário supracitado, fica evidente que, ao colher e comer sete sementes, a filha de Ceres traçou o seu próprio caminho, a saber, escolhera não apenas viver no mundo dos mortos, mas também ser a sua rainha.

Há, pelo menos, duas hipóteses para o porquê de Prosérpina ter comido a romã. A primeira,

Quanto a Ascálafo, filho de Aqueronte e Orfe, uma vertente diz que ele foi castigado pela própria Prosérpina e outra que foi castigado por Ceres por ter revelado o que sua filha havia comido. Ele foi metamorfoseado em coruja, cujo pecado é, até hoje, sinal de mau agouro e prenúncio de tristeza.

#### 4. *Jacinto e Apolo*

O amor entre um homem mais velho, conhecido por *erastês* (amante), e um jovem, *erômenos* (amado) era algo tão comum entre os gregos que veio a se refletir na mitologia. Antes de continuarmos a comentar o contexto grego, é-nos necessário fazer a distinção entre “pederastia”, prática comum aos gregos, “pedofilia” e homossexualidade, segundo o entendimento de Skinner:

Assim, a pederastia é, por definição, homossexual, embora a "homossexualidade" geralmente implique o comportamento sexual consensual entre adultos, enquanto tanto a "pedofilia" quanto a "pederastia" como rótulos para a conduta sexual atual designam o abuso de uma vítima abaixo da idade de consentimento. (SKINNER, 2014, p. 61)<sup>38</sup>

Percebemos, na citação acima, que a pederastia era algo natural na sociedade grega clássica. Para eles, não havia problema algum em um homem mais velho se relacionar com um jovem, uma vez que a relação que passava a existir entre eles não era apenas de natureza sexual, mas também de amizade e didático-pedagógica, pois geralmente o mais velho

---

<sup>38</sup> *“Thus pederasty is by definition homosexual, although “homosexuality” commonly implies consenting sexual behavior among adults, while both ‘pedophilia’ and ‘pederasty’ as labels for present-day sexual conduct designate the abuse of a victim below the age of consent”.*



era um filósofo, um mestre e o efebo, seu pupilo. Apenas com o advento do cristianismo é que a pederastia passou a ser tratada como algo pecaminoso e nocivo, conforme podemos perceber nas palavras do médico Adelino P. da Silva:

Na Grécia, o vício tomou rapidamente um desenvolvimento excessivo. A pederastia campeava infrene e se Sólon regulou e organizou a prostituição feminina em Atenas, foi para pôr cobro ao gosto dissoluto dos atenienses.

(...)

As escolas de filosofia converteram-se em antros de deboche, os ginásios em focos do amor greco.

Atenas possuía templos em honra de Eros, protetor do amor entre os homens. (DA SILVA, 1895, p. 667)

Fica claro, então, graças à definição de Marilyn B. Skinner e à exposição de Da Silva, um médico cristão do século XIX, que a “pederastia” foi considerada, durante muitos séculos, algo antinatural e, em muitos países, até o século XX, seus praticantes estavam sujeitos ao “crime de pederastia”, ou seja, de práticas homossexuais. Assim, embora a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo seja melhor definida como homossexualidade, o contexto histórico nos leva a concluir que a melhor definição para a prática ali existente é a pederastia, uma vez que pedofilia é uma prática abusiva.

Voltando ao texto das metamorfoses, destacaremos, a partir de agora, a relação amorosa entre Apolo e Jacinto. O deus se apaixonou tão loucamente pelo jovem que, ao acompanhá-lo, fazia o papel de seu servo. Assim, quando Jacinto ia pescar, ele levava a rede; quando ia caçar, era a divindade que conduzia os cães de caça; deste modo, onde quer que o jovem fosse, ali estava Apolo a segui-lo. Certo dia, os dois estavam a brincar de disco, Apolo atirou-o muito alto no ar. Jacinto, no afã de pegá-lo e executar sua jogada, correu para apanhá-lo. Zéfiro, o vento do oeste, que também amava o efebo, resolve, por ciúmes, desviar a trajetória do disco e fazer com que ele atingisse a testa do jovem. Ao ver o jovem desacordado e ferido, Apolo tenta em vão estancar o sangue que fluía da fronte de seu preferido. A sua cabeça, porém, como a haste de uma flor cai ao murchar, pende sobre o ombro, anunciando, assim, a sua morte. Ao perceber o ocorrido, Apolo começa a se lamentar e a chorar a morte de seu querido. Pensa até em tomar-lhe o lugar; mas como isso não é possível, decide que a partir de então o jovem não só estará presente em sua mente e em seu canto, mas também será homenageado ao ser transformado em uma flor que traz consigo a marca da saudade do deus.

Vejamos agora como Ovídio descreve o momento da metamorfose:

talia dum vero memorantur Apollinis ore,  
ecce cruor, qui fusus humo signaverat herbas,      210  
desinit esse cruor, Tyrioque nitentior ostro  
flos oritur formamque capit, quam lilia, si non  
purpureus color his, argenteus esset in illis.  
non satis hoc Phoebus est (is enim fuit auctor honoris):  
ipse suos gemitus foliis inscribit, et AI AI      215  
flos habet inscriptum, funestaque littera ducta est.  
nec genuisse pudet Sparten Hyacinthon: honorque  
durat in hoc aevi, celebrandaque more priorum  
annua praelata redeunt Hyacinthia pompa. (OVÍDIO, liber X)

#### 4.1. Tradução

Enquanto tais coisas são contadas verdadeiramente pela boca de Apolo, eis que o sangue, que, vertido na terra, manchara as ervas, deixou de ser sangue. Nasce uma flor, mais brilhante do que a púrpura tíria e toma uma forma parecida com os lírios, se ela não fosse púrpura e estes de uma cor argêntea. Mas isso não foi bastante para Febo (porque foi ele o autor da honra). Escreveu seus lamentos nas folhas e a flor tem escrito sobre ela: “AI, AI!” e a funesta inscrição foi prolongada. Esparta não se envergonha de ter dado origem a Jacinto; a sua honra dura até o presente dia, e, conforme o costume dos antigos, a pompa deve ser celebrada anualmente, levando adiante os jacintos que retornam.

#### 4.2. Comentários

A metamorfose começa no momento em que o sangue é vertido na terra. O ocorrido nos traz à lembrança os sacrifícios realizados por alguns povos antigos, segundo os quais, o sangue, ao entrar em contato com a terra, a fecundaria, deixando-a fértil e pronta para renascer. E é exatamente isso que vem a ocorrer com o sangue de Jacinto. Ele não seca, não coagula, mas renasce, ganha uma nova forma de vida, não mais do mundo animal, mas do reino vegetal. Quanto à sua forma e aparência, Eili Goldberg assim se expressa: “No entanto, este não é, aparentemente, o jacinto que nos é familiar hoje em dia, mas sim uma flor que se assemelha a um lírio de água com uma cor carmesim profunda que surgiu do

sangue do jovem”.<sup>39</sup>

A interjeição que marca o lamento da divindade teria vindo, segundo Neves, das pétalas onde “se pretende ver as iniciais de Apolo (A) e a do jovem (Y) (NEVES, 2002. Posição 2739), e é por isso que, segundo Richard Jun Folkard (*op. cit.*, p. 10<sub>10</sub>), o jacinto era “considerado como um símbolo de dor e tristeza”<sup>40</sup>, entre os antigos.

Vale trazer à memória uma outra característica desta flor: seu poder de sedução. Assim como Jacinto, graças a sua juventude e beleza, seduziu a duas divindades, a flor, dele oriunda, levou consigo estas características e foi, por isso, que Juno fez uso de seu perfume, durante a Guerra de Troia, para seduzir Júpiter, levando-o a esquecer por algum tempo da guerra e voltar a sua atenção para o “odor de feminina” que vinha de sua esposa.

A referência a Esparta se deve ao fato de ser esta a terra natal de Jacinto, cujo pai era Amiclas, rei de Esparta.

Havia um festival, conhecido como *Hyacinthia*, que durava três dias e era comemorado anualmente na cidade de Amiclas. A principal característica deste sombrio ritual era o derramamento de libações no solo, trazendo à lembrança o sangue de Jacinto vertido na terra.

## 5. *Vênus e Adônis*

O texto base para a descrição do mito de Adônis se encontra nas *Metamorfoses*, do poeta Ovídio, livro X. Antes de entrar no mito de Adônis, o poeta narra a história de sua mãe, Mirra, e de sua relação incestuosa com seu pai, dando origem, assim, a Adônis. Em sua narrativa, Ovídio omite algumas informações presentes em escritores que o antecederam. A primeira é a causa de ele ter sido atacado por um javali. Isso se deu, segundo esses escritores, em razão de Marte, com ciúmes da paixão de Vênus por Adônis, ter pedido a Diana que o ajudasse a se vingar da traição. Ela, no momento em que o amado de Vênus estava a caçar, enviava, para o matar, um javali, que, segundo algumas vertentes, era, na verdade, Apolo metamorfoseado. Adônis, ferido, começa a agonizar e a ge-

---

<sup>39</sup> However, this is apparently not the hyacinth that is familiar to us nowadays, but rather a flower that resembles a water-lily with a deep crimson color that sprang from the blood of the youth.

<sup>40</sup> “... regarded as an emblem of grief and sorrow.”

mer, sendo socorrido, por fim, por sua amada.

Vejamos a narrativa de Ovídio:

agnovit longe gemitum morientis et albas  
flexit aves illuc, utque aethere vidit ab alto 720  
exanimem inque suo iactantem sanguine corpus,  
desiluit pariterque sinum pariterque capillos  
rupit et indignis percussit pectora palmis  
questaque cum fatis "at non tamen omnia vestri  
iuris erunt" dixit. "luctus monimenta manebunt 725  
semper, Adoni, mei, repetitaque mortis imago  
annua plangoris peraget simulamina nostri;  
at cruor in florem mutabitur. an tibi quondam  
femineos artus in olentes vertere mentas,  
Persephone, licuit: nobis Cinyreius heros 730  
invidiae mutatus erit?" sic fata cruorem  
nectare odorato sparsit, qui tinctus ab illo  
intumuit sic, ut fulvo perlucida caeno  
surgere bulla solet, nec plena longior hora  
facta mora est, cum flos de sanguine concolor ortus, 735  
qualem, quae lento celant sub cortice granum,  
punica ferre solent; brevis est tamen usus in illo;  
namque male haerentem et nimia levitate caducum  
excutiunt idem, qui praestant nomina, venti.

## 5.1. Tradução

Reconheceu, de longe, o gemido do que estava morrendo e dirigiu suas alvas aves para lá; assim que, do alto céu, viu-o desfalecendo e o corpo agitando-se em seu próprio sangue, desceu e ora dilacerando as vestes, ora os cabelos e, com as mãos inquietas, bateu no peito e, queixando-se dos fados, disse: "Mas nem todas as coisas estarão à mercê de vosso arbítrio". As lembranças do meu luto, Adônis, permanecerão para sempre e a imagem repetida da tua morte completará as imitações anuais das nossas lamentações; mas teu sangue será transformado em uma flor. Não te foi permitido, Perséfone, transformar os membros femininos em verdes mentas? Acaso nosso herói, descendente de Ciniras, metamorfoseado, será rancor pra mim? Tendo assim falado aos fados, cobriu o sangue com um aromático néctar, aquele, tocado por este, começa a engrossar, do mesmo modo que gotas transparentes costumam surgir do cinzento céu. Não houve uma pausa maior do uma hora completa, quando uma flor da mesma cor surge do sangue dele, tal qual romãs, que escondem suas sementes sob a casca mole, costumam produzir; breve é, porém, o gênero de vida nela; porque os mesmos ventos, que lhe dão o nome, sacodem a flor que está pouco apegada à terra e que, com muita leveza, cai.

Antes de compararmos o texto do vate latino com os de outros autores, teceremos alguns comentários sobre seus versos. Do verso 725 até o verso 727, há uma alusão a uma festa anual que viria a acontecer em

toda a Grécia e, em particular, na Atenas clássica, para relembrar a morte de Adônis e a brevidade de sua juventude: a Adonia. Era uma festa, celebrada em pleno verão, que trazia à memória o ocorrido entre Adônis e Vênus e era celebrada apenas pelas mulheres gregas. Sennet assim comenta os preparativos para este festival:

A liturgia da Adonia resgatava esse mito, pois no seu curso as mulheres lamentavam a morte de um jovem capaz de amar. Na semana anterior ao festival em sua honra, a cada julho, elas plantavam sementes de alface que germinavam rapidamente em pequenos potes, nos telhados de suas casas. Elas regavam e fertilizavam os vasos com cuidado, somente até que os brotos verdes surgissem; depois, deixavam-nos secar e, quando morriam, consideravam ter chegado o tempo de começar a celebração. Nos jarros — "jardins de Adônis" — as plantas ressecadas espelhavam a morte do deus. (SENNET, 67)

## 5.2. Comentário

Além de trazer à lembrança o ocorrido com o jovem amante de Vênus, a festividade se caracterizava pela liberdade dada às mulheres para celebrar sem restrições a Adonia. Durante a celebração, elas “saíam da concha” imposta pela sociedade grega e, livres das cadeias sociais, podiam, sem obstáculos, gozar da liberdade e do prazer, que se realizava, na maioria das vezes, no telhado das casas, e que se desprendia de qualquer tipo de preconceito, pois as mulheres ora se relacionavam com homens, ora se relacionavam com outras mulheres. Quanto aos jardins de Adônis, o fato de se plantarem neles sementes de alfaces não é à toa. Isso se deve a duas razões: o primeiro, com certeza, é o caráter perene desta verdura; a segunda, de caráter histórico, era a crença entre os gregos de que esta planta possuía poderes antiafrodisíacos, lembrando, assim, a morte precoce de Adônis e, como consequência disso, a sua morte física e sexual.

Não podemos nos olvidar de que o culto a Adônis é de origem oriental e que já estava presente entre os povos semitas, em especial os sírios. Lá ele era conhecido por Tamuz ou Adônis - tradução preferida por Jerônimo – deus da vegetação e, segundo a versão oriental, nasce de uma virgem, ou seja, a *Natura*. Assim como veio a ocorrer na Grécia clássica, também no oriente, as mulheres choravam e lamentavam, anualmente, a morte do deus, como podemos ver na narrativa bíblica: “E me levou à entrada da porta da casa do Senhor, que estava do lado norte, e eis que ali mulheres estavam assentadas a prantear Tamuz”. (Ezequiel, 8:14)

Em termos de simbolismo, vale lembrar que as plantas oriundas

do sangue de um deus ou de um herói (Adônis) representam a união mística entre homem e planta e o surgimento da vida a partir da morte, como veio a ocorrer também com a romã, oriunda do sangue de Dionísio e, segundo a tradição cristã, o mesmo também veio a ocorrer com os lírios vermelhos, que teriam se originado do sangue de Jesus. Sobre a ressurreição simbólica de Adônis, Salis assim se posiciona: “Sua ressurreição simbolizava que o amor e o belo nunca morrem, mas que é de nossa responsabilidade mantê-los vivos, mesmo que isso seja (e é) um risco”. (SALIS, 2003)

Menta, segundo Ovídio, foi uma ninfa, amada por Plutão, a qual Prosérpina, após descobrir a infidelidade do marido, transformou na erva batizada com seu nome.

Acreditamos que a presença de *punica* no texto, na verdade, *mala punica*, não é por acaso. Como já dissemos, o culto a Adônis é de origem oriental. Na Síria, na época do profeta Eliseu (II Reis 5.18), havia um culto a um jovem deus chamado *Remmon*, ou seja, “romã”, cuja adoração nos lembra e muito o culto a Adônis, principalmente pelo fato de que esta divindade morre para criar uma nova vida.

O nome anêmona, flor-do-vento, deve-se ao fato de este tipo de flor necessitar da rajada dos ventos para que ocorra a sua polinização. Plínio, o velho, nos diz que ela nunca produz flores (floresce), a não ser quando os ventos sopram. (*História Natural* 21.94.)

A narrativa de Ovídio deu origem a muitas outras sobre o caso de amor entre Vênus e seu efebo. Gostaríamos de destacar, aqui, três autores: dois que provavelmente se inspiraram no poeta de Sulmona, a saber, Rapin (1621-1687) e Garcilaso (1501-1536); dentre os que antecederam o poeta latino, destacamos o helenista Bión. Vamos a eles:

Ai de Vênus! Morreu o belo Adônis,  
E Vênus tantas lágrimas derrama,  
Quanto de sangue derramou Adonis.

As lágrimas, e sangue desparzido  
Em terra, em flores se convertem: gera  
O sangue a rosa, as lágrimas a anêmona.<sup>41</sup>

René Rapin:

Do mesmo modo que das lágrimas da venerada Vênus, que caíram enquanto contemplava o cadáver do belo Adônis a sangrar, brotava a anêmona

---

<sup>41</sup> Bión de Esmirna. *Idílio I: à morte de Adônis*.

ou a flor do vento; assim também, do sangue do menino pranteado, que fluía da ferida mortal provocada por um javali, originava-se a flor de adônis. (RAPIN, 1728)

Garcilaso de la Vega:

"As brancas anêmonas que próximo a ele sopravam, ao serem tocadas por seu rubro sangue, tornam-se vermelhas para sempre". (VEGA, 1821)

William Shakespeare, em *Sonho de Uma Noite de Verão*:

uma florzinha do ocidente, antes branca como leite, agora purpurina, da ferida que do amor lhe proveio. "Amor ardente" é o nome que lhe dão as raparigas. Vai buscar-me essa flor; já de uma feita te mostrei essa planta. Se deitarmos um pouco de seu suco sobre as pálpebras de homem ou de mulher entregue ao sono, ficará loucamente apaixonado por quem primeiro vir, quando desperto. Vai buscar-me essa planta.

Ao fazermos o cotejo dos dois primeiros textos com o de Ovídio, percebemos que aqueles fazem a distinção entre a flor citada pelo vate latino, oriunda do sangue de Adônis, e a que se origina das lágrimas de Vênus. Essa distinção é importante, pois nos leva além do texto latino e nos transporta para o universo das plantas. Assim, além da anêmona, que segundo os poetas citados, é oriunda das lágrimas da deusa e não do sangue de seu amado, temos ainda outra flor. Esta, que segundo a tradição europeia, teria realmente se originado do sangue de Adônis é conhecida por flor-de-adônis ou *adonis autumnalis*, cuja cor é vermelho-escuro.

Já Garcilaso de la Vega e William Shakespeare não apenas ligam a origem da anêmona ao sangue vertido pelo jovem – indo assim ao encontro de Ovídio – mas também o associam à cor desta flor. No texto do poeta inglês, encontramos uma referência ao poder que esta flor possuía, ao ser aplicada conforme a fórmula citada, de fazer com que aquele ou aquela a quem havia sido administrada a fórmula se apaixonasse perdidamente pela primeira pessoa que lhe viesse à vista.

Por fim, destacamos a narração de Aftônio de Antioquia (retórico do século IV), segundo a qual, ao saber do ocorrido com seu jovem amante, a deusa teria corrido em seu auxílio e, sem perceber, entrou em um roseiral onde teve a planta do pé ferida por um espinho. Assim, seu sangue, ao tocar a rosa que até então era branca, mudou-lhe a cor, fazendo com que ela se tornasse da sua própria cor.

## 6. Conclusão

Este trabalho é “uma gota d’água no oceano” do muito que ainda há de ser estudado sobre a relação entre as divindades e as plantas. Essa relação se dá em todas as religiões, cultos e mistérios. Isso ocorre, com certeza, graças ao pensamento primitivo do homem de que as plantas, além dos seus poderes terapêuticos, possuíam também poderes “que vão além da nossa vã filosofia”. Entre os gregos e os romanos, a presença delas, como vimos, é uma tentativa de se explicar como se dão as metamorfoses e transformações pelas quais passam os seres humanos e os deuses. Assim, no caso de Dafne, fica evidente que a planta, na qual ela foi metamorfoseada, passa a ser símbolo de vitória não apenas por ter sido consagrada a Apolo, mas também por carregar consigo características próprias daquela donzela, como, por exemplo, a sua luta por não ser alcançada e possuída por Apolo; no caso de Prosérpina, o comer a romã simboliza o casamento, a união, ou seja, ela une para sempre a filha de Ceres não só ao ser marido, mas também ao mundo dos mortos; quanto a Jacinto, assim como ocorreu com Adônis, o simbolismo está na sedução oriunda da juventude, do belo, que, no caso da flor na qual ele se transformou, manifesta-se no seu perfume primaveril; no que se refere a Adônis, por ter morrido na “flor da juventude”, a flor que o retrata também traz em si esta característica, pois suas frágeis pétalas se espalham ao serem atingidas por uma leve brisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOLKARD, Richard Jun. *Plant Lore, Legends and Lyrics: embracing the myths, traditions, superstitions, and folk-lore of plant kingdom*. London: Sampson Low, 1884.

GIESECKE, Annete. *The Mythology of Plants: Botanical Lore from Ancient Greece and Rome*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust Publications, 2014.

HORTA, Guida Nedda Barata Parreiras. *A luz da Hélade*. Ensaios literários, n. 1. Rio de Janeiro: J. Di Giorgio, 1980.

IDILIOS de Teocrito, Bion y Mosco. Trad.: Don Joseph Antonio Conde. Madrid: Oficina de D. Benito Cano, 1796.

NASO, Publius Ovidivs. *Metamorphoses*. Disponível em: <[www.thelatinlibrary.com](http://www.thelatinlibrary.com)>.



NEVES, Orlando. *Dicionário de nomes próprios*. Portugal: Oficina do Livro, 2002.

RAPIN, René. *A Latin Poem in Four Books*: Translated by Mr. Gardiner. London: Bernard Lintot, 1728.

SALIS, Viktor D. *Mitologia viva: Aprendendo com os deuses a arte de viver e amar*: São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

SECVNDVS, Gaius Plinius. *Naturalis historia*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/pliny1.html>>.

SENNET, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Trad.: Marcos Aarão Reis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SHAKESPEARE, William. *Sonho de uma noite de verão*. Ato II, cena I. Online: disponível na internet via <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sonhooverao.html>

SILVA, Adelino P. da. *A inversão sexual: estudos médico-sociais*. Lisboa, 1895. <[www.indexebooks.com](http://www.indexebooks.com)>.

SKINNER, Marilyn B. *Sexuality in greek and roman culture*. 2. ed. UK: John Wiley & Sons, Inc., 2014.

VEGA, Garcilaso de la. *Obras de Garcilaso de la Vega*. Madrid: Librería de Sancha, 1821.

**ASPECTOS DO LÉXICO ECLESIASTICO  
EM RITUAIS DA “BOA MORTE”**

*Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)*  
[normasuelypereira@yahoo.com.br](mailto:normasuelypereira@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Ao desenvolver as operações de decifração, leitura, restauração e explicação dos documentos, busca o filólogo fornecer aos estudiosos de outras áreas um texto genuíno, credível e inteligível, possibilitando uma melhor compreensão da história da cultura, e das características de diferentes fases da língua, presentes em documentos de sincronias pretéritas. A partir do estudo de documentos notariais da Bahia colonial objetiva-se contribuir para ampliar os conhecimentos acerca da língua e das práticas culturais da sociedade do período. Investigando práticas culturais, em especial no que se refere à atitude dos indivíduos na Bahia colonial com relação à observância dos rituais da “boa morte”, apresenta-se o estudo de aspectos do léxico presente em testamentos. O *corpus* de análise é constituído por dois documentos manuscritos, trasladados nos *Livros do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia, os testamentos de Gabriel Soares de Souza, datado do século XVI e o de Garcia D’ávila, escrito no início do século XVII. Nesses documentos, examinam-se aspectos do léxico no contexto eclesiástico, com vistas ao estabelecimento de um glossário. Para tanto, conforme recomendam os estudos de lexicografia histórica, leva-se em conta a grande diversidade nos usos gráficos observados, além de um cuidadoso estudo do contexto sócio-histórico, para melhor aproximar o leitor das diferentes realidades de cada período.

**Palavras-chave:** Léxico. Testamentos. Práticas culturais. Bahia colonial. Filologia.

**1. Palavras iniciais**

O estudo de documentos notariais e religiosos pertencentes a acervos eclesiásticos tem ajudado a ampliar os conhecimentos acerca da língua e das práticas culturais da sociedade. Partindo do pressuposto de que “o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história”, conforme assinala Maria Tereza Camargo Biderman (1998, p. 12), e considerando que sua composição está sujeita a permanente reconstrução, dado tratar-se de um sistema aberto, que se renova constantemente para dar conta dos novos conhecimentos e das mudanças que se processam no real, já se pode refletir sobre a relevância dos estudos lexicais para uma adequada leitura e explicação de documentos produzidos em épocas pretéritas. Dentre as diversas abordagens que são pertinentes no âmbito dos estudos do léxico, o presente estudo concentra-se na perspectiva da lexicografia, a ciência dos dicionários, buscando examinar alguns aspectos

do léxico eclesiástico presente em testamentos da Bahia colonial, com vistas à construção de verbetes que comporão um glossário que possa facilitar o acesso de pesquisadores de áreas diversas aos documentos manuscritos. Por eclesiástico, do gr. *ekklesiastikós*, pelo lat. *ecclesiasticu[s]*, entende-se o que se refere à Igreja (FERREIRA, 1987), abrangendo tanto a sua organização quanto a natureza dos seus membros (sacerdotes, clérigos, padres) e práticas.

Para alcançar tal objetivo, parte-se da leitura de documentos notariais produzidos na Bahia e, por meio do exercício da função transcendente do labor filológico (SPINA, 1994), busca-se proceder à explicação dos documentos, a partir da observação do contexto em que foram produzidos e do exame do léxico que constitui o registro do ritual da “boa morte”, presente em testamentos coloniais, facilitando assim a sua leitura e possibilitando um melhor entendimento da língua do período, o que favorecerá a uma adequada compreensão das práticas culturais evidenciadas nos documentos. Como assinala Norma Suely da Silva Pereira (2016b),

Os chamados rituais da “boa morte” são ritos de passagem, que de forma solene e plena de simbologias, como é comum aos rituais, refletem a confiança dos homens quanto à continuidade da vida após a morte do corpo físico e, ao mesmo tempo, a sua preocupação para com as incertezas da vida além-túmulo. Tais rituais variam de acordo com cada sociedade e cultura. (PEREIRA, 2016b, p. 3)

Por meio do testamento, é possível evidenciar algumas características do testador, bem como conhecer alguns aspectos da organização social do período em que esses documentos são produzidos. Na América Portuguesa, sobretudo nos primeiros anos da colonização, ao lado da Coroa Portuguesa, a Igreja tem presença importante na ordenação, orientação e meios de controle da vida social, em funções e mediações que iam muito além das ações de implantação, manutenção e propagação da fé católica. Conforme analisa Adriano Bittencourt Andrade (2013), sob a denominação Igreja está reunida uma diversidade de atores distribuídos entre o clero secular, o clero regular e as ordens leigas, cada qual exercendo papeis e funções específicas na regulação daquela estrutura social.

Para uma adequada compreensão das especificidades do léxico em uso no período em foco, a elucidação das acepções de cada lexia selecionada é feita com base nos esclarecimentos possibilitados pelas fontes primárias e ainda com a consulta a obras lexicográficas, preferencialmente as sincrônicas, levando-se em conta as características do contexto extralingüístico.

## 2. Considerações sobre o corpus

O *corpus* selecionado para essa breve reflexão é composto de dois documentos notariais manuscritos, datados dos séculos XVI e XVII, trasladados, para melhor conservação, nos *Livros do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia. Os referidos livros são cadernos que reúnem documentação manuscrita, a qual se destina a registrar os bens patrimoniais imóveis pertencentes ao Mosteiro de São Bento da Bahia, em especial edificações (casas térreas ou sobradadas) e terrenos, os quais estão situados em áreas diversas, na Capitania da Bahia e fora dela. Entre os tipos documentais que compõem os Livros do Tombo, encontram-se doações, cartas, escrituras, autos de posse, petição de terras, testamentos, entre outros. Esses documentos constituem-se hoje em fontes primárias que têm sido tomadas para investigação em várias áreas do saber, revelando importantes informações para a sócio história da Bahia e do Brasil. Tais manuscritos já foram alvo de várias edições preparadas por pesquisadores que compõem o grupo de filologia textual da Universidade Federal da Bahia e do Mosteiro de São Bento, sendo a última delas, datada de 2016, uma edição semidiplomática dos seis livros, acompanhada dos respectivos fac-símiles e que está disponibilizada na *web*. Para o estudo de algumas características do léxico eclesiástico foram selecionados os testamentos de duas personalidades que viveram na Capitania da Bahia, no início do período colonial a saber, o tratadista Gabriel Soares de Souza, cujo testamento data de 1584 e o grande latifundiário Garcia D'Ávila, documento redigido no ano de 1609.

O testamento, documento notarial de natureza jurídica, visa, conforme assinala Heloísa Liberalli Bellotto (2002), ao registro solene da vontade do testador sobre aquilo que deseja que se faça, depois de sua morte, com seus bens e fortuna. No período colonial, entretanto, tal documento assume uma configuração de caráter religioso, de estilo argumentativo, à maneira de um testamento espiritual, por meio do qual o testador busca convencer as cortes do céu e da terra acerca do seu mérito para alcançar a salvação. O testador procura preparar uma boa morte, ainda em vida, e enquanto estiver gozando de perfeito juízo, observando a prescrição de manuais de devoção e outros documentos de inspiração medieval que circulam pela colônia, lembrando aos cristãos da necessidade do cumprimento dos sacramentos, das orações diárias, e da realização de obras de caridade, se quiser obter a proteção quanto aos infortúnios e perigos de toda ordem a que está exposto, bem como a salvação da alma após a morte. (PEREIRA, 2016a)

A utilização do testamento como meio para expressar devoção e pleitear a salvação é prática ensinada por autores espirituais, por meio de documentos de caráter oficial, como as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, de 1707, e também por meio de cartilhas e manuais não oficiais, que circulavam na Colônia, em geral compilados por membros do clero regular, a exemplo do *Breve Aparelho e Modo Fácil Para Ajudar a Bem Morrer um Cristão*, composto pelo padre jesuíta Estevão de Castro, em 1627, que tinham por objetivo instruir os leitores, sobre as ‘verdades’ reveladas pela doutrina católica, orientando quanto aos modelos de conduta adequados para que o cristão alcançasse a salvação. Comportamentos, práticas e atitudes que deveriam começar em vida, para que a morte, chegando de surpresa não encontrasse o cristão desprevenido, e também para que ele tivesse condições de construir um *ethos* favorável à absolvição de sua alma. (PEREIRA, 2016a)

No denominado “Testamento espiritual”, o testador invoca a Trindade e declara o seu arrependimento, convocando o auxílio de anjos e santos que poderão dar o testemunho em seu favor, intercedendo e atestando o seu credenciamento à salvação. Para evidenciar o seu merecimento, o testador reconhece as suas faltas, declarando arrependimento, ao tempo em que apresenta os atos devocionais que comprovam sua conduta cristã, descrevendo ainda de forma minuciosa os atos de caridade cristã praticados em vida. Além das virtudes de humildade e contrição, que compõem o *ethos* de bom cristão, a argumentação se complementa com a declaração de vinculação e obediência a irmandades e ordens terceiras e com a disposição do legado piedoso em que o testador relaciona as doações já realizadas à Igreja e a entidades pias e aquelas que serão concretizadas após a sua morte, de modo a demonstrar a atitude caridosa, e assim buscar garantir ao menos a possibilidade de que, após a morte, sua alma não seja enviada ao inferno, de onde, conforme garante a tradição, uma vez tendo entrado não se pode escapar. (PEREIRA, 2016a; 2016b)

Em contrapartida ao compromisso firmado com as confrarias e de acordo com as doações estabelecidas no documento, o testador define como será realizada sua cerimônia fúnebre, desde a vestimenta, a composição do cortejo e o local da sepultura, até a composição da liturgia fúnebre, determinando os tipos, quantidade e periodicidade de missas que devem ser celebradas em intenção de sua alma e na de mais quantos forem indicados no mesmo testamento. (PEREIRA, 2016b)

## 2.1. Os testadores

Os primeiros colonizadores, aqueles que receberam as grandes doações de terra e que compunham a elite senhorial nas diversas capitânias são também os primeiros interessados em construir as bases da salvação, estabelecendo o diálogo com os representantes da divindade na terra. A Igreja, por sua vez, sobretudo os membros do clero regular, está interessada em receber donativos com os quais vai edificar suas igrejas, capelas, mosteiros e hospitais, fortalecendo cada vez mais o seu patrimônio. A elite formada pelos senhores de engenho e criadores de gado é também aquela que se constitui como principal benfeitora das irmandades e ordens terceiras, visto que a interlocução que então se estabelece é uma via de mão dupla: o legado piedoso é parte importante para que se obtenha a salvação.

Os testadores em questão são duas ilustres personalidades que viveram na Capitania da Bahia, no início do período colonial. Na sociedade aristocrática e escravista de então, ambos estão listados entre os importantes agentes da atividade econômica rural da Capitania. Garcia D'Ávila, um dos conquistadores e auxiliares da Coroa Portuguesa no início do projeto colonial do Brasil, chegou na Bahia com o primeiro Governador geral, Tomé de Souza, em 1549, tendo sido nomeado feitor e almoxarife da cidade e da alfândega, além de ter recebido uma sesmaria doada pelo governador geral, de 14 léguas de terra. Oito anos depois, em 1557, o grande conquistador já havia expandido tanto as suas propriedades, que se tornou o homem mais poderoso da Bahia, dando início a uma família que por muitas gerações ostentou a sua riqueza, poder e tradição no domínio de um latifúndio, constituído à semelhança de imenso feudo, distribuído por quase todo o nordeste da colônia com cerca de 129 fazendas que ocupavam centenas de milhares de quilômetros quadrados. Aqui permaneceu até a sua morte, aos noventa anos, em 1609.

Gabriel Soares de Souza desembarcou na Bahia por volta do ano de 1567, tornando-se senhor de engenho de açúcar no rio Jiquiriçá (recôncavo sul da Bahia). O fidalgo português é o autor do famoso *Tratado Descritivo do Brasil* de 1587, obra que entrega a D. Cristóvão de Moura, fidalgo português que tinha grande influência na Corte de Felipe II, com o provável objetivo de recomendar-se e assim receber os privilégios que fora buscar em Espanha para a empreitada que mais tarde iria realizar. O tratadista chegou a iniciar a rota para os sertões, deixada por seu irmão, João Coelho, em busca das minas de pedras preciosas, as Minas Gerais, descobertas um século depois, porém vem a falecer ainda no começo da

expedição, no final de 1591, perto das cabeceiras do rio Paraguaçu.

### 3. *O léxico e a lexicografia histórica*

Traçando uma breve cronologia das obras lexicográficas das línguas latinas e do português, Maria Tereza Camargo Biderman (1994) assinala que os precursores das obras de orientação lexicográfica podem ser observados desde a antiguidade, quando da organização de glossários, a exemplo do *Appendix Probi* latino, que ao compilar inadequações da língua vulgar frente ao latim clássico já denotava uma preocupação com a possibilidade de variação na língua e com os problemas que dificultam a sua compreensão. A verdadeira lexicografia, contudo, registra a mesma autora, só terá início em fins do século XV com os vocabulários bilíngues do humanista e gramático espanhol Antônio de Nebrija, que é também autor da primeira gramática espanhola, e com outros surgidos em outras línguas, a partir do século XVI, sempre tomando como um dos termos da tradução a língua latina, que é então, ainda, a língua de cultura.

Também em língua portuguesa, conforme assinala Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002, p. 37), citando Paul Teyssier (1980), as primeiras obras lexicográficas têm foco na tradução entre o latim e o vernáculo, e são de meados do século XVI: “os dicionários – latim/português e português/latim – de Jerônimo Cardoso com edições sucessivas a partir de 1552 até 1570”. Somente a partir do século XVIII é que vão surgir grandes dicionários monolíngues em língua portuguesa.

Na construção de uma obra lexicográfica, para uma adequada elucidação das acepções de cada lexia nos verbetes, vale ressaltar a necessidade de esclarecimento etimológico e busca exaustiva pela significação que o vocábulo possa apresentar em cada contexto, recorrendo-se, para tanto, às obras lexicográficas do mesmo período dos *corpora* em análise, ou às mais antigas que se possa encontrar e, ainda assim, recorrer muitas vezes ao contexto em que a unidade lexical está inserida para melhor compreensão da significação, visto que, muitas vezes, dada a singularidade dos contextos, tais informações poderão não ser encontradas em dicionários ou outras obras lexicográficas da época ou de períodos posteriores. Dentre as obras lexicográficas mais antigas em língua portuguesa, destacam-se o *Vocabulário Portuguez & Latino* do padre Rafael Bluteau, publicado em Coimbra, entre os anos de 1712-1721, organizado em 8 volumes, que tem características enciclopédicas, evidenciando a vasta cultura do lexicógrafo. Conforme assinala Maria Tereza Camargo Biderman

(1994), embora definido como bilíngue, é uma obra com feição monolíngue, apresentando vastas explicações em cada verbete. Outra obra de consulta obrigatória é o *Diccionario da Lingua Portuguesa* de Antonio de Moraes Silva (1789), primeiro dicionário monolíngue da língua portuguesa, e que procurou reforma e ampliar a obra de Rafael Bluteau, como declara o próprio Antonio de Moraes Silva. Ambas as obras, hoje catalogadas com obras raras, encontram-se atualmente digitalizadas e disponíveis na *web*, o que facilita sobremaneira a consulta dos interessados.

Considerando o foco em *corpora* datados do início do período colonial, outra dificuldade encontrada é a ausência de um padrão ortográfico e a grande diversidade nos usos gráficos do período, que determinam o estabelecimento de padrões singulares para o trabalho lexicográfico, pois, para aproximar o leitor das realidades de cada sincronia é preciso respeitar a amplitude dessa variação gráfica.

Nesse sentido, para a construção de um glossário, objetivo final da pesquisa ora desenvolvida, concordamos com a proposta de Américo Venâncio Lopes Machado Filho (2012), de que, na lexicografia histórica, importa mais no processo de lematização de unidades lexicais o relevo que se pode dar à variedade de formas gráficas, sejam elas simples ou complexas, de acordo como que possa ocorrer nos *corpora*, do que atender aos preceitos normativos da lexicografia contemporânea, privilegiando, assim, as características de cada período da língua e possibilitando o conhecimento da ocorrência de variação, hesitações e aspectos que acompanham a mudança da língua. Desse modo, pode-se oferecer ao leitor informações que superem as suas expectativas iniciais, dado seu afastamento no tempo e conseqüente desconhecimento, quer de especificidades da mudança linguística, quer de características do contexto sócio-histórico que se revelem por meio da língua.

### **3.1. O léxico eclesiástico em testamentos coloniais**

A partir da função transcendente, do labor filológico, conforme destaca Segismundo Spina (1994), busca-se esclarecer traços culturais da sociedade da época, a partir dos conhecimentos que o texto possibilita, acrescentando-se a isso a pesquisa em fontes autorizadas, com o fim de melhor compreender as questões culturais, os fatos da vida social que o léxico utilizado evidencia.

A missão evangelizadora estava inteiramente imbricada no pro-



cesso de colonização. Temer e obedecer aos ditames impostos pela fé católica era uma necessidade. A primeira estruturação do espaço urbano é realizada pela Igreja, que organiza os territórios em torno de uma Igreja Matriz, formando as freguesias ou paróquias. A vida social é também promovida pela Igreja, que por meio das confrarias, que reúnem leigos e religiosos, incumbindo-se tanto dos momentos festivos, quanto da assistência social e da morte, por meio da criação e manutenção das santas casas da misericórdia e dos rituais fúnebres. (ANDRADE, 2013; PEREIRA, 2016a; 2016b). Em função disso, emerge da leitura dos testamentos um léxico de característica própria, às vezes apontando para um universo jurídico, na descrição da cenografia do julgamento a que se submete o testador que se reconhece pecador e que almeja obter a absolvição da corte divina e outras vezes remetendo para o contexto das práticas sociais e litúrgicas, cujo léxico nem sempre é acessível ao leitor comum ou mesmo ao pesquisador não familiarizado com as práticas de um determinado seguimento religioso, o que motivou a busca de maiores esclarecimentos que deverão culminar na confecção de um glossário de termos eclesiásticos.

Para breve exemplificação dos desafios encontrados pelo pesquisador para a leitura e adequado esclarecimento do léxico eclesiástico em fontes primárias, tomam-se dois contextos em que as lexias, seja pelas características da temática ou pelo período em que os documentos foram escritos podem representar dificuldades a um leitor não especialista. A expressão *Officio de Nove Liçoens*, por exemplo, é lexia composta bastante recorrente nos testamentos coloniais, como se pode observar no f. 70v do *Livro 2 do Tombo* do Mosteiro de São Bento, no Testamento de Garcia D'Ávila,

[...] estando eu Garcia deAvella morador na minha torre de tatupara, mal disposto, mais em todo o meu cizo, e em-/tendimento prefeito, que o Senhor Deos me dêo, et emendo a hora da morte, para que todos fomos criados, ordenei esta Cedula/ detestamento na maneira seguinte = Primeiramente emcommendo minha alma ao Senhor Deos, que a criou, e pessa a Virgem Nossa Senhora, e a todos os Santos, sejaõ meos advogados ante Sua Divina Magestade = Mando, que sendo/

Nosso Senhor servido de me levar davida prezente, meu corpo seja enterado na minha sepultura, que tenho na Seê/ desta Cidade, ao pé do Altar dos fiéis de Deos, e acompanhará meu corpo o Cabido, e a mandada da Santa Misericórdia, de que sou Irmaõ, de que se dará deesmolla o costumado, e me dirão tres *Officios de noveliçoens* na Seê, hum do Corpo/[...] (Testamento de Garcia D'ávila – TGD (1609), *L2T* f.70v. L. 4-10) [grifo nosso].

A mesma expressão pode ser lida no trecho recortado do Testa-

mento de Gabriel Soares de Souza, registrado no f. 164 v do *Livro Velho do Tombo* do Mosteiro de São Bento:

[...]jus mil Reis / Item far meão no Mosteiro de Sam Bento quer falleca nesta Ca/pitania quer em outra qualquer parte *Tres officios de noue soins* digo de *no/ue licõnis* em tres dias aReo tanto que eu fallecer ou se souber a certeza de minha/ morte em cada officio se dara de Oferta hum porco e sinco Alqueires de farinha/ e não me faram pompa nehuma somente me poram hum panno preto no chão/com dous Bancos Cubertos de preto e em cada hum sinco uellas asezas /Item em [...] (Testamento de Gabriel Soares de Souza – TGSS (1584), LVT f.164v. L. 15-20) [grifo nosso].

O *Vocabulario Portuguez e Latino*, de Rafael Bluteau (1728), registra as lexias:

*Officio Divino*: “a reza dos Ecclesiasticos no coro; o sacrificio da missa no altar com as ceremonias da Igreja” (v. 6, p. 49). Nas entradas seguintes, detalha outras possibilidades de Officio: Officio grande, ou do senhor; Officio pequeno, ou de Nossa Senhora e Officio dos defuntos, mas não define suas características (v. 6, p. 49). Traz ainda outas entradas relacionadas, como:

*Officio*, definido como “aquella parte do Breviario que os Ecclesiásticos têm a obrigaçõ de rezar todos os dias” (v. 6, p. 49). Acrescenta ainda que a ordem de distribuição de Salmos, Evangelhos e Epístolas no Officio Divino teria sido estabelecida por São Jerônimo, por ordem do Papa Damásio, e que mais tarde outros Papas e pais da Igreja lhe acrescentaram outros elementos. Registra ainda que o Officio pode ser *duplex*, *semiduplex* ou *simplez* e que a Igreja denomina o *Officio* ainda como Hora canônica ou Breviário.

*Officiar* – ajudar a cantar a missa em solenidade sacra, ao que oferece algumas abonações, como: “Huma missa cantada que os moços do coro officiaõ”. (1728, v. 6, p. 47)

No *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva (1789), a lexia *Officio Divino* aparece no verbete *Officio*, com diferentes definições conforme a expressão apareça no singular, significando “o que os sacerdotes rezão no Breviário”, ou no plural, *Officios Divinos*, significando “tudo o que se reza, e se faz nas Igrejas em honra de Deos e de seus santos”. Outras definições apresentadas no mesmo verbete são o *Officio de Nossa Senhora*, “reza que consta de Salmos, Hymnos, etc. à honra da Santa Virgem” e o *Officio de Defuntos*: “preces por o bem de suas almas”. (SILVA, 1789, v. 2, p. 361)

Somente em fontes mais contemporâneas foi possível encontrar informações que pudessem complementar a explicação acerca do *Officio de Nove Lições*. Sobre a lexia *oficio*, o salesiano espanhol José Aldazábal registra no *Dicionário elementar de Liturgia* a etimologia, *Officio* [do lat., *opificium* > *officium*, ii], a partir de *opus* (obra) e *facere* (fazer) e define o vocábulo como:

1 a actividade da pessoa que faz a sua obra, o seu «ofício», o seu dever ou incumbência.

2 Em liturgia, chama-se «ofício» ao ministério ou serviço de alguém na celebração, por exemplo, o ofício do presidente, do diácono. Também se fala em assistir aos «ofícios da Igreja», ou aos «divinos ofícios» (também «funções da Igreja») ao que hoje chamamos celebrações litúrgicas. (ALDAZÁBAL, 2007, s.v.)

Assinala também José Aldazábal (2007), que a denominação *Officio Divino*, depois do Concílio Vaticano II, foi modificada para *Liturgia das Horas*.

Conforme esclarece Luiz Mott (1977), o *Officio divino*, também chamado *horas canônicas* ou *horas do Serviço Divino* estava dividido em: *matinas* ou *vigília*, orações realizadas à meia noite, *laudes*, rezadas durante o dia, às três, *prima*, às seis da manhã ou hora do *ângelus*, *terça*, às nove, *sexta*, ao meio dia, *noa*, às três da tarde; e no período da noite as *vésperas*, ao anoitecer, hora das *ave-marias*, e *completas*, às oito horas (antes de dormir). Pelo menos as três principais, o *ângelus*, a *sexta* (ao meio dia) e a *ave-maria*, deveriam ser observadas com rigor, mesmo no ambiente doméstico. Tais práticas, além de visar à salvação da alma após a morte, protegiam os vivos contra os possíveis castigos terrestres: fome, pragas, pestes, tempestades, entre outras calamidades.

O *Officio de Nove Lições*, conforme António Júlio Trigueiros (2003), correspondia ao ofício de *Matinas* (ou ofício de leituras), assim denominado porque era composto por nove leituras. Era rezado pelos monges desde a madrugada até o romper da alva. Nas exéquias, as “honras funeraes na morte de alguém” (BLUTEAU, 1712, v. 3, p. 381-382), o costume era velar o defunto por toda a noite e começava-se por esse ofício de nove lições no dia do enterramento (à meia noite, horário das *Matinas*).

Os velórios prolongados e a grande dispersão da sociedade nas distantes vilas e povoados na colônia determinava a necessidade de alimentar os fiéis e religiosos que comparecessem às exéquias. Com a quantidade extraordinária de missas que eram realizadas, uma parte delas can-

tadas, as quais exigiam então a presença do coro para a recitação dos hinos e salmos, a quantidade de alimentos requeridos assumia proporções especiais e isso era também previsto no testamento. Conforme se pode observar nos excertos a seguir, Gabriel Soares de Souza determina a quantidade de alimentos e bebidas que devem ser distribuídos durante os ofícios. Para um leitor que não seja conhecedor da língua do período, o sistema de medidas pode representar outra dificuldade à perfeita compreensão do teor do documento:

[...]us mil Reis / Jtem far meão no Mosteiro de Sam Bento quer falleca nesta-  
Ca/pitania quer em outra qualquer parte Tres oficios de noue soims digo de  
no/ue licõns em tres dias aReo tanto que eu fallecer ou se souber a certeza de  
minha/ morte em cada oficio se dara de Oferta *hum porco* e *sinco Alqueires de  
farinha/* [...] (Testamento de Gabriel Soares de Souza – TGSS (1584), LVT f.  
164v. L. 15-18) [grifo nosso].

*Alqueire*, conforme registra o Rafael Bluteau (1728, v. 21, p. 282), é medida de todo gênero de grãos. De acordo com Antonio de Moraes Silva (1789, v. 1, p. 105), seis alqueires fazem um saco. O vocábulo tem origem no árabe, *al-káil* – antiga medida de capacidade para secos, [sobretudo cereais], equivalente a quatro quartas (9 litros aprox.) (FERREIRA, 1987, p. 91 e 1425), mas de volume variável, pois referia-se inicialmente, como medida de superfície, à quantidade de terreno que se podia cobrir com um *alqueire* de sementeira. Outra medida a que o testador faz referência e que, por estar já em desuso, pode trazer dificuldades ao leitor é a *Canada*:

[...] me a contemplaçõ do Rozario / Jtem me dirão na mesma caza acabados/os oficios atras, cento e sincoenta missas Rezadas e quinze cantadas e as canta/das daram de oferta a cada hua com sua *Galinha* e *Canada de uinho* e huas e outras/ (Testamento de Gabriel Soares de Souza – TGSS (1584), LVT f.164v. L. 27-29) [grifo nosso].

A *Canada*, registra o Rafael Bluteau (1728, v. 2, p. 89), é antiga medida de líquidos (vinho, azeite etc.) que equivalia a quatro quartilhos, informação que para um leitor contemporâneo pode ser ainda insuficiente. Busca-se então o significado de *quartilho*, verificando-se que é antiga medida de líquidos, que corresponde, conforme o mesmo Rafael Bluteau (1728, v. 7, p. 23) à “quarta parte de hua canada”, definição circular, que podia esclarecer a um leitor do século XVIII, mas que pouco informa a um outro do século XXI. A consulta ao Aurélio Buarque de Holanda Ferreira então, esclarece a questão: *Quartilho* é medida de capacidade para líquidos equivalente a 0,6655 litro. (FERREIRA, 1987, p. 1426)

#### 4. *Considerações finais*

A continuidade da pesquisa em fontes primárias tem reforçado a necessidade de esclarecimento do léxico do período, especialmente o eclesiástico, por ser um contexto para o qual não se dispõe de muitas obras lexicográficas. Para uma adequada leitura dos documentos notariais, se faz então necessário um maior conhecimento da realidade de cada período, uma vez que o vocabulário de uma língua se compõe pelo conjunto de termos e de símbolos da cultura que representa.

A consulta a obras lexicográficas sincrônicas, ou às de datação mais próxima ao *corpus* em análise é atitude de grande importância para a adequada elucidação das dificuldades de leitura, quanto à significação do léxico que compõe os documentos. Para isso, tem sido de importância capital a disponibilização de obras raras em meio digital. Contudo, devido aos registros circulares muitas vezes encontrados nos dicionários, o esclarecimento só se fará com o auxílio de obras contemporâneas, que preencham as lacunas provocadas pelo distanciamento temporal entre o leitor e os registros sob análise.

Apesar das regularidades, o léxico de uma língua é também heterogêneo e multifacetado. Sendo assim, os deslocamentos, ampliações ou redução de sentidos dos contextos de referência através do tempo, podem levar o pesquisador a equívocos em suas interpretações. Além disso, o desconhecimento da etimologia do léxico em análise pode levar a conclusões apressadas e por vezes inadequadas.

A ausência de um padrão ortográfico e a grande diversidade nos usos gráficos do início do período colonial determina o estabelecimento de padrões singulares para o trabalho lexicográfico, pois, para aproximar o leitor das realidades de cada sincronia é preciso também respeitar a amplitude da variação gráfica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDAZÁBAL, José. *Dicionário elementar de liturgia*. Lisboa: Paulinas, 2007. Disponível em: <[http://www.liturgia.pt/dicionario/dici\\_ver.php?cod\\_dici=289](http://www.liturgia.pt/dicionario/dici_ver.php?cod_dici=289)>. Acesso em: 25-09-2017.
- ANDRADE, Adriano Bittencourt. *O outro lado da baía: a gênese de uma rede urbana colonial*. Salvador: Edufba, 2013.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de Arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *A ciência da lexicografia*. Alfa, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 1-26, 1984.

\_\_\_\_\_. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Edufms, 1998.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário português e latino aulico, anatomico, architectonico...* Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. Disponível em:

<<http://dicionarios.bbm.usp.br/ptbr/dicionario/1/oratorio>>. Acesso em: 02-07-2016.

CASTRO, Estevão de. *Breve aparelho e modo fácil para ajudar a bem morrer um cristão*. Disponível em: <<http://purl.pt/17290>>. Acesso em: 17-12-2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. Lexicografia histórica e questões de método. In: LOBO, Tânia et al. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: Edufba/ FA-PESB, 2012, p. 381-389.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Reconfigurações socioculturais e linguísticas no Portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. In: \_\_\_\_; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. (Orgs.). *O português quinhentista: estudos linguísticos*, 2002. p. 27-42.

MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 1977, p. 155-220.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Dicionário histórico do português do Brasil: problemas e soluções. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Edufms, 2010, vol. V, p. 237-252.

OLIVEIRA, Jaqueline Carvalho Martins de; LOSE, Alícia Duhá. A trajetória dos D'ávila no Brasil através dos *Livros de Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia: proposta de mapeamento de documentos e edição fac-similar-semidiplomática-crítico-digital. *SOLETRAS*, ano 10 (Suplemento), São Gonçalo, UERJ, n. 19, p. 71-80, jan./jun.2010.

PEREIRA, Norma Suely da Silva. As confrarias e a construção do *ethos* de bom cristão em testamentos da Bahia colonial. XII ENECULT ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. *Anais...* Salvador: UFBA, 2016b

\_\_\_\_\_. Os rituais da “boa morte”: as práticas culturais e a construção do *ethos* em documentos coloniais trasladados no *Livro Velho do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*. In: ABBADE, Celina Márcia de Souza; SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. (Orgs.). *Entre a palavra, o discurso e o texto: caminhos filológicos*. Curitiba: Appris, 2016a, p. 103-124.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da lingua portuguesa*. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br>>. Acesso em: 02-07-2016.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars Poética; Universidade de São Paulo, 1994.

TESTAMENTO de Gabriel Soares de Souza. *Livro Velho do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*. Salvador: Mosteiro de São Bento, 10 de agosto de 1584, f. 163v-166r.

TESTAMENTO de Garcia D'Ávila. *Livro dois do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*. Salvador: Mosteiro de São Bento, 18 de maio de 1609, f. 70v-73r.

TRIGUEIROS, António Júlio. *O ofício de nove lições*. Comunicação pessoal. 2003. Disponível em: <<http://geneall.net/pt/forum/41871/estimados-confrades>>. Acesso em: 01-07-2016.

**ASSUJEITAMENTOS DISCURSIVOS  
E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
ENTRE CANIBAL PRÓSPERO**

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (UNIGRAN)  
[sgarbi@unigran.br](mailto:sgarbi@unigran.br)

**RESUMO**

Propomos neste trabalho identificar o efeito do processo de assujeitamento mediante aos interdiscursos (PÊCHEUX, 1997) sobre educação escolar indígena, presentes nos discursos (PÊCHEUX, 2002) materializados por meio de redações elaboradas por professores indígenas de Dourados (MS), os quais participaram do Processo Seletivo para a Licenciatura Intercultural Indígena ocorrido em 2010, realizado pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Para tanto incursionamos pelas concepções de sujeito de Michel Pêcheux, (1997), quando, em "Semântica e Discurso", afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada formação discursiva (FD), levando em consideração o contexto discursivo, a situação histórico-social em que se deu a produção dos textos, as ideias de poder e resistência advindas de Michel Foucault (1979) e a identidade desses professores, como sendo representação imaginária, instaurada na memória discursiva (PÊCHEUX, 1999), pois para os povos indígenas a questão da identidade é alguma coisa forte e se miscigena com cultura, com tradição dos povos, com preservação da língua de berço, mas, também, com o anseio de acessar a "outra língua", a segunda língua, que é a língua portuguesa, o que faz com que a identidade desse "eu" se estabeleça de forma complexa linguisticamente.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Assujeitamento. Interdiscurso.

## **1. Introdução**

Partindo da perspectiva de Louis Althusser (1974), ao instituir o conceito de aparelhos ideológicos, a análise do discurso traz o conceito de assujeitamento. Essa concepção de assujeitamento foi tomada por Michel Pêcheux (1997a, p. 311) na formulação de sua teoria sobre a análise do discurso, como ele mesmo afirma: "os sujeitos acreditam que "utilizam" os discursos quando na verdade são seus "servos" assujeitados, seus "suportes". Nesse sentido, podemos inferir que o assujeitamento não se constitui fora do ideológico, logo não há discurso neutro ou fora de qualquer interpelação ideológica. Isso posto, o termo ideologia se apresenta para a análise do discurso francesa como algo inscrito em práticas discursivas, em sua realidade material:

Nem fenômeno emanando do sujeito livre, do sujeito psicológico, nem sistema transcendendo a estrutura válida para todos os homens, as ideologias



são, em seu nível, forças sociais em luta. Sistemas e subsistemas mais ou menos coerentes, mais ou menos contraditórios, mas também comportamentos, fantasmas e imaginários sociais, as ideologias não ‘flutuam’ no céu das ideias, são práticas inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelho, alguns servindo mais que outros aos mecanismos da reprodução do assujeitamento ideológico. (MALDIDIER; NORMAND & ROBIN 1994, p. 90, in: ORLANDI, 1994)

As palavras expostas remetem a uma definição que concerne a Louis Althusser, no que se refere ao funcionamento da ideologia, principalmente por meio dos aparelhos ideológicos de estado. Nessa mesma perspectiva, tem-se a tese fundamental de que “ (...) a ideologia interpela o indivíduo em sujeito” (ALTHUSSER, 1974, p. 97), indicando, assim, nesse caso, uma determinação ao sujeito por meio de mecanismos que reproduzem simbolicamente ou não a ideologia.

Nessa perspectiva, "ideologia" pode ser entendida como um conjunto de representações as quais predominam em uma determinada classe inserida na sociedade, assim, pelo ato de existir várias classes, há várias ideologias em confronto. Portanto, a ideologia não é a visão geral de toda uma sociedade, mas a visão de mundo de determinada classe e a maneira como representa essa sociedade, o que desencadeia a ideia de a linguagem ser imposta pela ideologia, pois não há uma relação linear entre as representações e a língua, ficando a cargo das condições de produção essa definição.

Nesse sentido, as condições de produção entendidas como um complexo de relações sócio históricas determinantes das formações sociais estão atreladas à ideologia, ou seja, às lutas de classe. Logo, toda representação de valores e crenças de um sujeito são resultantes desse embate ideológico de um contexto “x”. Assim, do mesmo modo que essas representações possuem caráter fluido, de *continuum*, as condições de produção não são diferentes.

(...) as condições de produção do discurso não se mantêm; apenas os enunciados se repetem parafrasticamente em um processo de reelaboração (tenso, instável, dinâmico), à medida que se incorporam outros valores determinados pelo próprio movimento e pelas condições materiais e históricas. (RODRIGUES, 2007, p. 43)

Essa dinamicidade das condições de produção e o retorno de determinados enunciados são produtos da história, assim sendo ao orientar que o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores é possível apontar que não há comunicação por meio de códigos neutros; a produção de sentido de um discurso passa por uma espécie de filtro das forma-

ções ideológicas que determinam constantemente os dizeres. Nessa direção, Michel Pêcheux indica que:

Um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica... as formações ideológicas comportam ... uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição) ... a partir de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes ... toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas. (PÊCHEUX, 1990, p. 166-167)

Isso implica em afirmar que as condições de produção são produtos das Formações Ideológicas, as quais só podem emergir a partir das relações entre as classes, portanto o sujeito não é livre para escolher o que vai dizer, considerando que o enunciado é determinado pela formação discursiva que ao se identificar o constitui enquanto sujeito. Por conseguinte, ele simula sem se dar conta para que seu discurso apareça como único. Esse processo é o que Michel Pêcheux (1990) assenta como forma-sujeito, em que realiza a incorporação - dissimulação dos elementos discursivos, mesmo que de maneira imaginária, visando ao efeito de unidade.

Isso é o que acontece com os professores indígenas durante o processo seletivo, sujeitos do discurso sobre educação escolar, via forma-sujeito eles vão até ao espaço em que circulam esses saberes científicos, se apropriam desses saberes, buscando sempre dialogar com a mesma formação discursiva, materializando, assim, o discurso que está na ordem, ou seja, o que pode ser dito dentro daquela conjuntura; é pois, quando acontece essa identificação do sujeito enunciativo com o sujeito do saber que, aí se produz o sentido.

A mesma forma-sujeito do discurso sobre educação escolar pode, ao materializar esse saber, ocupar posições distintas dentro do mesmo discurso, ora com o saber considerado científico, pois visa ao contexto acadêmico, assim, concordando sempre com o que julga ser o que o outro quer ouvir, ora na posição contrária ao enfatizar qual o modelo de educação que almeja.

É diante dessa representação da realidade, que é transmitida pelo discurso, de uma educação capaz de resolver todos os problemas sociais, que transita o sujeito indígena, o qual mediante a simulação pode aplacar o sentimento de não ser reconhecido, não se sentir pertencente a um determinado grupo social, dessa forma, é pelo simulacro que se constitui o sujeito que deseja ser.

Vale lembrar que o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é decisivo no seu dizer, por isso o indígena, ao se referir à educação escolar, se apoia em textos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Constituição Federal, entre outros, na tentativa incessante de se identificar com determinados saberes, se inscrevendo em uma formação discursiva, com o objetivo de passar a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, sem voz, mas sim o lugar de sujeito do discurso.

## 2. *Imaginário de um canibalizado*

Hoje nós indígenas e profissionais da área lutamos em prol de uma educação de qualidade, uma educação diferenciada bilíngue e intercultural. Pois *somos diferentes, temos nossa cultura, nossa língua, nossa religião, nosso jeito de se diferente do Karai*. (Índio guarani. Grifos nossos)

É a partir do/no olhar do outro que a identidade de um sujeito é constituída, do mesmo modo que são pelas representações reelaboradas discursivamente que, como jogo de espelhos, as imagens e as posições sociais são atribuídas. Logo, todo dizer está atrelado à posição de onde se fala, isso implica em sugerir que é desse lugar que o mesmo faz a imagem do outro, como explicitado no discurso do professor indígena com o qual iniciamos essa seção.

Para Michel Pêcheux (1997, p. 85), “ (...) a percepção é sempre atravessada pelo já ouvido e o já dito através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas”, isso é o que o filósofo francês institui como jogo de imagens.

Dessa forma, as diversas formações imaginárias são resultadas delas mesmas. É nessa relação de imagens que estão inseridos os discursos dos e sobre os indígenas, logo são passíveis de deslizamentos/silenciamentos/ deslocamentos de sentidos; isso porque o sujeito ao dizer, diz a partir de um lugar que é decorrente de relações imaginárias constituídas por formações ideológicas.

Nesse sentido, ainda sob as orientações de Michel Pêcheux (1988, p. 162), ele indica que “ (...) o funcionamento da ideologia como interpeção dos indivíduos em sujeitos, que se realiza por meio do complexo das formações ideológicas e especificamente pelo interdiscurso intrincado nesse processo”, ou seja, uma relação com outros já ditos, retomados pela

memória discursiva, reelaborados conforme a conjuntura a qual se insere.

Portanto, a situação de proximidade que o sujeito indígena possui com os centros urbanos, como no caso específico dessa pesquisa, possibilita que o mesmo transite por vários espaços em comum e tenha contato com diversas formações ideológicas, partilhe dos mesmos discursos e intradiscursos que interferem em sua realidade e, por conseguinte, em sua constituição identitária.

Cabe destacar que o fato de partilharem do mesmo contexto social não indica concordância absoluta sobre os discursos vinculados, até mesmo porque é uma situação muito dispare, ou seja, as condições sociais que os indígenas vivem fomentam uma imagem muito negativa a partir do olhar do não índio, contribuindo, assim, para um processo de exclusão em que esses sujeitos a todo momento são alvos de discursos já cristalizados como *incompetentes, preguiçosos, bêbados, animais*, entre outros.

O sujeito indígena, desse contexto, vive impossibilitado de afirmar uma identidade que não seja alvo de preconceito, pois o mesmo não pode ser índio, mas também não pode ser não índio. Isso porque para ser índio precisa de terra e isso não é mais possível, em função da situação de confinamento em que vive, cercado pelos centros urbanos e as fazendas de cana de açúcar e criação de gado e lavoura. Da mesma forma, não pode ser branco, pois os lugares sociais já foram determinados, não há mais espaços para ele.

A situação de minoritarizados vivida pelos indígenas das aldeias de Dourados faz com que esses sujeitos, por mais que busquem ocupar espaços até então negados, não consigam se desvencilhar dos rótulos constituídos historicamente, a ilusão de univocidade parece imperar sobre os mesmos.

Suas identidades não podem ser construídas historicamente, pois antes de qualquer outra identificação eles são índios e ser índio nesse contexto não é positivo diante dos olhares da maioria da sociedade não indígena. Nessa direção, Maria José Rodrigues Faria Coracini indica que “não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada a consciência consigo mesmo, do pertencimento imaginado e inventado a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais Inassimiláveis”. (CORACINI, 2007, p. 49)

Essa citação leva-nos a pensar em um imaginário alimentado por

diversos discursos como o da ciência e o da história que parecem determinar a identidade do sujeito. Contudo, são esses discursos, vistos como verdades, que impedem a aceitação do outro, do diferente, uma vez que, segundo as discussões das teorias sociais emergentes, essa ilusão de sujeito único, acabado não se sustenta mais.

Assim, Stuart Hall (2005, p. 7) postula que “ (...) as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. Essa tentativa de ruptura das verdades históricas incide em conflitos mútuos, pois aceitar a inserção do “novo”, do diferente não é tarefa muito fácil diante de uma sociedade de base colonizadora, tão pouco é fácil para o indígena estar preparado para se apropriar da cultura do outro sem ser criticado, negligenciando, resistir as imposições a ele já estabelecidas.

No que tange às bases colonizadoras, é importante destacar as contribuições de Boaventura de Souza Santos, mais especificamente no texto “Entre Próspero e Caliban – Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade”. Nesse texto o autor se propõe a expor sobre as práticas sociais e discursivas que caracterizam o colonialismo português e o modo como impregnaram os regimes identitários nas sociedades que dele participaram, tanto durante o período colonial, como depois da independência das colônias, com incidência sobretudo, na África e na América.

Ainda sob essa orientação, outra obra do autor, agora com a metáfora “Norte Versus Sul”, citada por ele, também entendida como “Linha Abissal”, representa, de um lado, o discurso homogêneo e dominante do mundo ocidental, em conflito, com as vozes do Sul, o outro lado da linha, apontadas como vozes de “resistência” ao primeiro, retratando fielmente a situação vivida pelos minorizados e silenciados socialmente, nesse caso aqui, a situação da população indígena.

Nessa direção, de acordo com as orientações dos trabalhos mencionados, direcionados aos silenciamentos do e no dizer, podemos inferir que há uma lógica ocidental em determinar o como e o que deve ser dito, atendendo sempre a um ponto de vista. E isso acontece há 150 anos, decorrente da terminologia do saber, isso pressupõe a existência de uma racionalidade, responsável pela divisão do mundo em Norte e Sul, e, assim, o que se produz discursivamente entre os mesmos, são entendidos como humano e subumano, verdadeiro e falso.

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, tornase inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência signi-

fica não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2010, p.71).

Tal separação é entendida como linha abissal (SANTOS, 2010), onde no lado positivo estão os convencionados como certo, superior, os que estão na legalidade, “normalidade”, enquanto que do outro lado, estão os errados, inferiores, os que transitam na ilegalidade, são anormais, logo são instaurados no espaço da inexistência, não reconhecimento, ausência, impossibilitados da copresença dos dois lados da linha. Essa é a lógica do pensamento ocidental, assim o lado positivo para se afirmar, ser legitimado, precisa silenciar, ocultar, o outro lado, conjuntamente, suas práticas, costumes e seus discursos também são constantemente silenciados.

A nova conjuntura não permite mais os conceitos de sujeito unificado e defende a substituição de identidade única por ser fragmentada, o que nos leva a pensar em um sujeito incompleto, em formação constante, ou seja, uma identidade fragmentada. Porém o que era para ser visto como uma posição positiva, pois fragmentado sugere heterogeneidade, diversidade, a partir da conjuntura em que estão os indígenas de Dourados, pode ser entendido como mais um obstáculo na afirmação da identidade.

Considerando que são vistos discursivamente como tutelados, incapazes, muitos estão em situação de mendicância, sem terras suficientes para viverem dos recursos da aldeia e sem religião uma vez que o número de igrejas evangélicas dentro das aldeias é significativo. Ainda destacamos outro fator que pode ser visto como o principal na constituição da identidade; a língua.

A população indígena em questão, pode ser considerada um povo sem voz, pois não tem suas línguas representadas em nenhum espaço fora do convívio dentro da aldeia. A fragmentação, nesse caso específico, pode ser entendida não como soma, mas como falta.

Essa falta, não porque é incompleto como todo sujeito constituído na/pela linguagem, mas porque não encontra acolhimento em nenhum dos lados. Esses sujeitos são atravessados a todo tempo por discursos que os impedem, pois são mais de quinhentos anos de efetiva exclusão, logo

esse percurso histórico “fala” antes de qualquer outro dizer.

Há uma memória que atravessa os dizeres e permite os deslizamentos de sentidos, isso não só por conta das especificidades do caso dos índios de Dourados, mas porque tudo já foi dito antes, não há o novo. Assim, essa memória discursiva permite a retomada do já dito e sustenta o dizer, sempre alicerçada pelo contexto de produção. Michel Pêcheux explica que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1998, p. 52).

Os discursos sobre os indígenas só podem produzir os efeitos de sentidos que produzem por pertencerem às formações discursivas constituídas sócio-historicamente, resta-nos, então, evidenciar o porquê esses sentidos ainda são sustentados, o que não seria muito difícil considerando as condições de produções de onde os mesmos emergem.

### **3. *Poder(es) efeitos de verdades e saber***

A ordem do discurso é um texto em que seu autor, Michel Foucault, aponta reflexões sobre o poder como articulação, controle e organização do saber na sociedade. O autor expõe que as coerções incididas sobre quem fala indicam sempre para dois pontos, o primeiro ponto seria o poder como uma relação de força uma vez que o indivíduo cede a um dominador.

Nessa direção, torna-se evidente que o poder está em toda parte, visto o atravessamento dos sujeitos pelas relações de poder, ou seja, discurso e poder estão relacionados, de forma que as relações de poder interfiram na produção do discurso.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais. (FOUCAULT, 1999, p. 88-89)

O poder, então, não está apenas imerso às instituições como o Es-

tado, ou algo que o menor cede ao maior, o poder é uma relação de forças e essa forma está presente em todos os lugares, permeando todas as atividades pessoais e sociais, de modo que nenhum sujeito pode ser considerado fora dessas relações de poder sem implicar em hierarquias de valores. O segundo ponto seria apontar que o poder não é simplesmente dominação, mas também constitui efeitos de verdade e saber.

Ainda nesse texto, fruto da aula inaugural do Collège de France, Michel Foucault sugere que a produção de discursos na sociedade não é elaborada de qualquer forma, ou seja, é regulada por determinadas regras controladoras as quais determinam o que pode e, assim, deve ser dito e quem está autorizado a dizer. Dessa maneira, ao falar, o sujeito deve observar a posição e o valor dessa dentro de um estrato social e quem fala; não é qualquer um que pode falar desse mesmo lugar.

Vê-se que o autor, na posição de sujeito do discurso, é ao mesmo tempo autônomo e submisso, pois é autônomo quando se coloca como sujeito autorizado a dizer, mas é submisso porque só lhe cabe dizer de acordo com a instituição representada. Isso é resultado do desenvolvimento da sociedade capitalista quando institui um poder disciplinador por meio dos aparelhos ou instituições, tornando os corpos submissos. É nesse sentido que o autor aponta que “ (...) por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. ” (FOUCAULT, 1995, p. 10), ou seja, o discurso é constituído a partir de um desejo maior e exterior que é o poder.

Conforme as colocações de Michel Foucault, podemos inferir que o discurso não pode ser entendido somente como uma luta, é necessário considerá-lo em suas condições de produção, nos procedimentos de controle que implicam em tomada de poder, seja pela interdição ou segregação, porém, ambas na mesma direção que é a vontade de verdade. Dessa forma, os discursos não compreendidos ou convencionados são excluídos, como os discursos dos loucos, pois não são de interesse social, por não terem caráter de verdade.

Cada sociedade, em um âmbito de saber, possui regras que modelam a produção discursiva e isso lhe confere o poder de ser verdadeira ou não. Essa oposição entre verdadeiro e falso deve ser vista como uma organização de exclusão que sempre esteve presente em todos os acontecimentos históricos e isso é mais evidente quando a verdade é produto constituinte de regras internas ao discurso.



Dentre as formas de repressão do discurso, como as já citadas, interdição e segregação, Michel Foucault ainda expõe o ritual, “sociedade de discurso” e “doutrina e apropriação social do discurso”, como formas determinantes para a produção discursiva. Nessa sequência, o autor indica que ao ritual compete a função de ordenar comportamentos, controlar as conjunturas e juntamente determinar os signos que devem compor os discursos. Nesses comandos estão, por exemplo, os discursos políticos, revolucionários, feministas, religiosos, entre outros.

Quanto às sociedades de discursos, cabem os papéis de controle e circulação desses discursos, obedecendo sempre a uma normatização linguística e escrita que regula esse sistema. Nesse campo controlador estão as doutrinas, cuja função é fazer com que os sujeitos obedeçam e reconheçam as regras impostas e já aceitas discursivamente pelo social como verdades.

No intuito de disseminar os discursos como verdades e, juntamente, fazer com que a sociedade os aproprie, meios como a ciência e a educação são utilizados. Nesse sentido esses veículos podem efetivar a tarefa que lhes fora incumbida de duas formas; fazer circular os discursos e coibir a existência daqueles que não estão em consenso com as regras determinadas pelas sociedades de discursos e isso pode ser evidenciado nas palavras de Michel Foucault:

O discurso, assim concebido, não é manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que se podem determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo mesmo. (FOUCAULT, 2007, p. 70)

Isso implica em perceber que os sujeitos não são livres para instituir qualquer conceito, pois só podem ser estabelecidos os conceitos que já foram autorizados pelo sistema de regulamentação das práticas discursivas, logo, é isso que determina o discurso ou censura a produção dos novos conceitos.

O que há é um dispositivo de controle dos dizeres imbricado nos diversos lugares sociais que afetam o sujeito em sua posição enunciativa, assim determinam o conteúdo, a forma e o lugar do enunciado. Esse mesmo dispositivo de controle pode ser da ordem do visível uma vez que vigia e pune aqueles que fogem às regras.

Esse caráter disciplinador Michel Foucault (1987) desenvolve no texto *Vigiar e Punir*, onde são descritos os efeitos do modelo disciplinar, representado pela figura do panóptico, o qual funciona como uma máqui-

na arquitetada para manter em vigilância as pessoas que desobedeciam às leis impostas ou por apresentarem algum tipo de patologia. Como representantes desse modelo disciplinador podemos destacar as escolas, os hospitais e as prisões.

Ainda nessa obra, o autor destaca que o poder de forma punitiva ocorre por meio do medo, da súplica, no sentido de demonstrar a relação de poder do soberano sobre o súdito, pois por meio de um ritual público se intensificava a dominação e a força soberana, como indica o autor, “ (...)nos excessos dos suplicios, se investe toda a economia do poder”. (FOUCAULT, 1987, p. 35)

Contudo, a partir das análises sobre as prisões, Michel Foucault percebe que as práticas disciplinares consideradas próprias do sistema prisional podem ter uma abrangência muito mais ampla, alcançando espaços em toda a sociedade, em instituições, como fábricas, hospitais, escolas, entre outras, constituindo, assim, uma sociedade disciplinada por práticas de poder disciplinares.

O objetivo maior aqui é a busca de uma organização com estrutura disciplinar no intuito de alcance, tanto individual quanto coletivo, de uma obediência ao comando autoritário, hierarquizado e controlador, ou seja, tornar os sujeitos dóceis.

O autor incita que esse modelo disciplinador é uma característica militar em que o soldado é preparado para a guerra, logo realiza suas instruções pela força da disciplina. Contudo, esse modelo foi transferido a outras instituições sociais com o mesmo objetivo, como a escola, a Igreja, a fábrica, a família, hospícios, usinas, hospitais, asilos, orfanatos, reformatórios e prisões. Dessa forma, seguindo os pensamentos do autor, todas essas instituições desempenham um modelo social organizado para atender às exigências econômicas de uma época.

No que se refere à resistência, segundo Michel Foucault (1999, p. 91), “ (...) onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. ” Assim, onde há relação de forças os contra-ataques são inerentes. Logo, a resistência vem desmistificar a imagem de potência máxima e absoluta do poder, pois um não existe sem o outro. Nesse viés,

Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de

grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. (FOUCAULT, 1999, p. 88-92)

O que podemos inferir diante do exposto é que não se trata apenas de uma oposição, um conflito entre dominantes e dominados, de se impor contra a classe que domina e dela retirar o poder, pois desse modo, estaríamos apenas mudando o poder de endereço.

#### **4. O discurso indígena como resistência**

O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. Para mim, o problema é evitar a questão da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição. (FOUCAULT, 2009, p. 182)

Ainda sob a perspectiva inerente à relação de poder, exercida entre os protagonistas sociais e, principalmente, considerando a institucionalização de verdades, nessa seção discorreremos a respeito da relação entre os discursos jurídicos e o modelo de educação escolar indígena.

Aqui vale destacar que a abordagem sobre o conceito de poder se instaura nas orientações de Michel Foucault, dessa forma, transitaremos entre as duas posições ocupadas pela conceituação de poder defendida pelo autor: o conceito de poder, ora poderá, então, se relacionar ao saber, vinculado a um saber/verdade, ora, como prática social, ou seja, micropoderes exercidos por várias práticas sociais.

Nessa direção, considerando as práticas jurídicas como exercícios de poder e como essas práticas veiculam uma vontade de verdade, as sentenças discursivas (SDs) analisadas nessa seção vão evidenciar como as “verdades” se materializam nos discursos dos professores indígenas.

Vamos a elas:

[SD-2] Educação, de acordo com a constituição Federal da Lei de 1988 artigo 231 e 232, a educação para nós povo indígena se tornou *muito mais ampla e exigida como um ensino diferenciado e de qualidade*. Na minha aldeia educação escolar por anos anteriores fez muita falta, pois não se ensinava de acordo como ensino próprio do nosso povo Guarani Kaiowá que foi se deixando, deixando até mesmo quase sendo esquecido. *Mas com a Constituição começou ter ensino diferenciado, conhecimento intercultural do povo brasileiro*.

Nessa sentença discursiva o sujeito indígena é norteado pelo já dito jurídico da Constituição Federal de 1988, nos artigos 231 e 232. Isso nos indica que o saber jurídico é um saber-poder, garantido aos enunciadores os quais possuem o conhecimento jurídico e exercem o poder por meio da verdade jurídica. Logo, o discurso de Lei é entendido e reproduzido como o ideal de educação escolar e, assim, se concretiza como “receitas” para uma sociedade com base na teoria do direito.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas..., ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Penso, igualmente, na maneira como as práticas econômicas, codificadas como preceitos ou receitas, eventualmente como moral, procuraram, desde o século XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se a partir de uma teoria das riquezas e da produção; penso ainda na maneira como um conjunto tão prescritivo como o sistema penal procurou seus suportes ou sua justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito, depois, a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade. (FOUCAULT, 2009, p. 1719)

Percebemos que os preceitos para o funcionamento social são reforçados, como explicitado no trecho, *“Mas com a Constituição começou ter ensino diferenciado, conhecimento intercultural do povo brasileiro”*, mesmo sendo contraditório à realidade das escolas indígenas.

Isso porque, segundo a pesquisa de Reginaldo Candado (2015), em relação à educação escolar indígena no município de Dourados, por

mais que apresente alguns avanços, todas as atividades, nesse sentido, têm se mostrado insuficientes para a efetivação de uma educação escolar diferenciada e de qualidade, como se afirma acima na sentença discursiva. O ponto principal da não efetivação da Lei está exatamente na não contemplação da língua materna indígena nos espaços escolares, nem falada, nem escrita.

Contudo, mais uma vez aqui é preciso destacar as condições de produção desse discurso indígena, pois o mesmo está sendo avaliado por não índios, e principalmente, é preciso relevar que o indígena almeja a um lugar que historicamente não é seu, nesse sentido, mesmo percebendo as falhas das instituições jurídicas, é preciso afirmar que as mesmas funcionam como segue na sentença discursiva:

[SD-3] Até a década de 90 a educação indígena teve pouco avanço. Com a Lei da constituição teve grandes melhoras, hoje a educação *é globalizado com a educação tradicional do nosso povo*. Agora os educadores falam a língua indígena, facilitando o ensino. O ensino bilíngue teve avanço, *mas para uma educação voltado para a comunidade indígena precisa construir juntos a maneira de ensinar*, construindo junto com lideranças.

A partir do conhecimento atual da realidade escolar indígena do município, é possível afirmar que no trecho *“hoje a educação é globalizado com a educação tradicional do nosso povo”* há uma vontade de verdade instituída legalmente.

Contudo, ao expor que há uma educação escolar em que o global e o tradicional se articulam, se concretiza a eficácia ideológica de um intradiscorso legal no enunciado do professor. Pela história da educação é possível inferir que essa relação do global e do local é uma questão ainda com muitos desafios para se efetivar, por vários motivos, porém o mais relevante é a falta de capacitação de professores para lidar com esse “no-vo”.

Trazendo essa reflexão ao contexto indígena, isso se torna ainda mais complexo. Primeiramente, por se tratar de uma cultura centrada na oralidade, logo, a cultura letrada não possui o mesmo significado para os indígenas. Outra questão, tão relevante quanto a primeira, são os desafios para trazer esse “tradicional” para escola.

Colocamos como desafio visto o grande conflito religioso existen-

te nas aldeias indígenas, pois a presença das igrejas evangélicas não permite essa articulação. Nessa direção, o tradicional, o sagrado para o indígena é visto como profano, “coisas do demônio”, não há diálogo nessa questão. Assim, não há avanço, não há uma educação bilíngue, considerando que a língua indígena possui relação intrínseca com as crenças.

A língua não é apenas comunicação, mas sim ligação com o divino, dessa forma falar a língua indígena é também ressaltar suas crenças. Assim, no trecho “*mas para uma educação voltado para a comunidade indígena precisa construir juntos a maneira de ensinar*”, o que foi afirmado anteriormente se desfaz, ratificando o proposto por Michel Pêcheux (1995) em seu texto, “*Só há causa naquilo que falha*”, ou seja, a língua “manca” e é nesse momento que o sujeito se coloca diante dos acontecimentos.

Logo, por mais que o sujeito tente sustentar um discurso filiado à formação discursiva jurídica, há um momento que ele falha, pois entende que não há educação escolar indígena desvinculada do tradicional, da língua, das crenças.

Para a análise do discurso pechetiana há um já dito que sustenta todo o dizível, diante disso o sujeito indígena diz o que o outro quer ouvir, contudo, por meio da linguagem não consegue esconder sua resistência ao que está imposto, visto ser um sujeito constituído na e pela linguagem, assim é um sujeito dividido.

Isso em nenhum momento diminui a eficácia dos discursos de imposição, mas permite perceber as brechas que possibilitam ao sujeito desidentificar-se às formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito.

é porque o ritual é sujeito a falhas que o sujeito pode se contra-identificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los. Da mesma forma, é porque o ritual está sujeito a falhas que o sujeito do discurso pode desidentificar-se com a FD em que estava inscrito para identificar-se com outra FD. (INDURSKY, 1997 – 2000, p. 9-10).

O que a autora propõe é que o ritual instituído por determinadas formações discursivas não se configura apenas por discursos semelhantes, os mesmos podem ser contraditórios. Por mais que isso não ocorra de forma consciente, ou seja, ao se desidentificar de uma formação discursiva, e se inserir em outra, isso não acontece automaticamente, nesse processo de transição os resquícios são inerentes, permitindo erupções de acordo com as condições de produção. E assim, por mais que o sujeito

não partilhe totalmente de uma formação discursiva, ele pode utilizar-se da mesma, como na sentença discursiva abaixo.

[SD-4] A constituição defendeu a escola indígena, deve preservar e conservar cultura, língua, crenças e tradições e para o seu patrimônio e ter parcerias com demais órgão público para as escolas indígenas cresça com ensino de qualidade. Aí tem o RCNEI [Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil] que diz como educação indígena precisa ser. *Então como cidadão brasileiro queremos ser tratado de acordo com a Lei manda, com igualdade ai teremos educação mais avançada.*

O que se depreende da sentença discursiva é o reflexo do discurso *verdadeiro*, herança da modernidade, onde os dizeres foram estabelecidos a partir de um saber instituído pela ciência, distinguindo o que deve ou não, ser verdade. “ (...) as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como conseqüências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade”. (FOUCAULT, 2005, p. 16)

A premissa jurídica da Constituição Brasileira no Art. 5º institui que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” e isso se articula de forma clara com o enunciado indígena: “*Então como cidadão brasileiro queremos ser tratado de acordo com a Lei manda, com igualdade ai teremos educação mais avançada*”.

Ao analisar, não somente a conjuntura atual da comunidade indígena, mas todo o processo histórico desse povo, afirmar que se tem uma Lei que os ampare é, minimamente, uma discrepância. Enumeremos pela seqüência indicada pela referida Lei: direito à vida; aqui podemos indicar a pesquisa divulgada pelo Conselho Indigenista Missionário (CMI), com o relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil (dados de 2015), indicando o Estado do Mato Grosso do Sul como o mais violento, onde foram registrados 51 casos de violência, sendo 25 assassinatos de índios.

A partir dessas pontuações podemos responder ao quesito referente ao direito à segurança. Na seqüência, destacamos a questão da Liberdade: aqui podemos pontuar o processo de confinamento iniciado ainda durante a atuação do Serviço de Proteção do Índio (SPI), em 1910 e que

permanece até o momento. No quesito “igualdade” as indicações anteriores as seguintes são suficientes para responder. Em se tratando ao direito à propriedade os noticiários das mídias locais são expressivos e reveladores: “Barraco é destruído em reintegração de posse de área ocupada por indígenas”. (douradosnews, 06/07/2016).

O exposto até aqui busca evidenciar a eficácia dos discursos vistos como verdades, a procura por efetivação das mesmas, e, principalmente, como são reproduzidos até mesmo por aqueles que não são favorecidos por esses discursos. Nessa seção, ainda é possível perceber como os discursos estão atrelados em formações discursivas, e, por conseguinte, como essas formações discursivas são porosas, passivas de falhas, como toda atividade realizada pela linguagem.

Isso nos faz perceber a análise do discurso como uma possibilidade de transitar por caminhos não tranquilos, não estáveis, mas necessários para se compreender os ditos e não ditos. Perceber que o que está sendo dito só é possível porque há um *já lá*, e que há uma relação entre Formação Ideológica e formação discursiva e que o produto dessa relação se efetiva nas Formações Discursivas as quais determinam o que pode e deve ser dito, interpelando o indivíduo em sujeito.

## 5. *Considerações finais*

Os indivíduos são interpelados em sujeitos dos seus discursos, pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes (...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seus discursos se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito). (PÊCHEUX, 1988, p. 161-163)

Nessa direção, o que se indica acima é que há a necessidade de uma identificação do sujeito, tanto com a formação discursiva instituída, quanto com a forma-sujeito que enuncia e é nesse momento que ocorre a interpelação. Contudo, é necessário expor que estamos tratando de sujeitos divididos, pois são seres de linguagem, passivos de falhas como forma de resistência ao assujeitamento, constituídos na e pela língua, uma vez que é a partir da contradição na ordem do ideológico, desidentificação com formação discursiva e a forma – sujeito que o ritual de assujeitamento falha, instaurando a desejada “resistência”. Nesse sentido, os discursos atuais ganham sustentação, ou seja, produzem sentidos e, prin-



cialmente, corrobora a eficácia ideológica de um sistema impositor.

Contudo, é por meio da memória discursiva que o sujeito enuncia com a ilusão de ser origem de seu dizer, há, assim, toda uma rede parafrástica que sustenta e permite que o retorno produza sentido, entrelaçados ao intradiscurso, que entrecruzam os discursos indígenas, dissimulando o discurso outro, principalmente do discurso jurídico e sua vontade de verdade em determinar os lugares e seus ocupantes.

Assim, se instituem as identidades, a partir desse olhar outro, das heranças colonizadoras, uma espécie de “Canibal” que tem a pretensão de ser “Próspero”. Um próspero calibanizado, o qual contribui com a permanência da vala abissal, sempre impondo os lugares do civilizado e do selvagem, sem a percepção de que também é descendente desse outro lado da linha. Permanece no imaginário social o ideal de sujeito, de cultura, de saber, de verdades, o que fortalece os discursos herdados do colonialismo. O diferente ainda não é visto como um ponto positivo, de contribuição para novos saberes, mas como inferior, prejudicial ao processo evolutivo da sociedade capitalista.

Diante disso, torna-se “correto” reunir (confinar) todas essas pessoas que atrapalham a expansão capitalista em pequenos espaços, tornando mais fácil o controle, e é exatamente essa a situação a qual vive esse povo: confinamento concretizado em verdadeiros currais humanos, sem saneamento básico, sem espaço para suprir suas necessidades e sem a sua língua para se colocar como sujeito de direito e ser ouvido.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

CANDADO, Reginaldo. *A percepção da constituinte escolar pelas escolas indígenas do município de Dourados MS. (2201) a (2003)*. 2015. Dissertação (de mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I- A vontade de saber*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2001 [1999].

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Campinas: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). *Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 [1987].

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Touro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INDURSKY, Freda. *Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela?* Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIO S/FredaIndursky.pdf>>. Acesso em: 02-07-2016.

MALDIDIER, Denise; NORMAND, Claudine; ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Gestos de leitura*. Trad.: Bethania S. C. Mariani. Campinas: Unicamp, 1994, p. 67-102.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 2002 [1992].

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002; 2008.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1988. [1990; 1995; 1997; 1998, 1975].

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). *Papel da memória*. Trad.: José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes, (1999-2007). p. 49-56.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET,

Françoise; HAK, Toni (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel*. Trad.: Bethania Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1993, p. 61-161.

**AUTOFICÇÃO:  
A ESCRITA DE SI NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA**

*Sydna Meire Faustino Feliciano* (UNIGRANRIO)

[sydnarj@yahoo.com.br](mailto:sydnarj@yahoo.com.br)

*Anna Paula Soares Lemos* (UNIGRANRIO)

[annapaulalemos@gmail.com](mailto:annapaulalemos@gmail.com)

*Jurema Rosa Lopes* (UNIGRANRIO)

[jlopes@unigranrio.edu.br](mailto:jlopes@unigranrio.edu.br)

**RESUMO**

O presente estudo propõe discutir sobre a escrita de si na literatura contemporânea, baseado em uma questão norteadora: A autoficção é um novo modelo da escrita de si na literatura contemporânea? Partindo do pressuposto que a autoficção, segundo Ana Faedrich (2005) é o exercício literário em que o autor se transforma em personagem do seu romance, misturando realidade e ficção, é apenas um passo; condição necessária, mas não o suficiente. Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo discutir o real e a ficcional nas escritas de si na literatura contemporânea brasileira. Além disso, utilizaremos a representação que ocorre no uso da terceira pessoa do discurso no romance *O Filho Eterno*, de Cristóvão Tezza (2007) para discutir a ambiguidade criada pelo autor para confundir o leitor sobre o que vem a ser real e ficcional. Sendo assim, o principal desafio neste sentido é compreender a escrita de si e a construção do eu ficcional na literatura contemporânea. Dessa forma, as discussões tecidas neste trabalho, nos permitirão análises teóricas mais profundas sobre a escrita de si e a autoficção, como um modelo de escrita na literatura contemporânea.

**Palavras-chave:** Autoficção. Escrita de si. Literatura contemporânea.

**1. Introdução**

No presente estudo temos como objetivo, refletir sobre o real e o ficcional nas escritas de si na literatura contemporânea, com ênfase na narrativa de autoficção, tendo como referência a aproximação da escrita autobiográfica com o autoficcional enquanto proposta de análise. Nesse movimento apresentamos uma breve discussão entre o que vem a ser autobiografia e autoficção.

Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Mairce da Silva Araújo (2014), Ana Faedrich (2015), Michael Foucault (1992), Diana Klinger (2008) e Leila Perrone-Moisés (2016), entre outros, são autores que desenvolvem seus estudos sobre a narrativa de autoficção na aproximação da escrita autobiográfica e trazem importantes contribuições, ancoradas nos princípios de ambiguidade e veraci-

dade.

Destacamos ainda nesse contexto, a análise do livro *O Filho Eterno*, de Cristóvão Tezza (2007) que transita entre o real e o ficcional. O autor incorpora na obra o princípio da ambiguidade necessária para um texto de autoficção. Para tal, faremos um breve resumo da história narrada e depois adentraremos propriamente na reflexão sobre escrita de si.

## 2. *A escrita de si e a autoficção*

No cenário contemporâneo, muito se tem refletido a respeito da escrita de si, tanto nos textos autobiográficos quanto nos textos de autoficção, por isso, iremos discutir algumas características específicas de cada modelo de escrita, para que as mesmas não sejam confundidas ou tratadas como iguais, pois à medida que sabemos mais acerca dessas diferenças, compreenderemos melhor sobre as diferentes perspectivas de escrita de si na literatura contemporânea.

Sabemos que há uma problematização na produção da literatura contemporânea que está relacionada ao limite do que vem a ser factual e ficcional, pois apesar de termos bem delineados o que pode ser considerado real e o que vem a fazer parte do ficcional, podemos encontrar na historiografia literária muitos autores que em suas obras colocam em xeque essas diferenças, pois apesar da fronteira existente, são capazes de produzirem obras que confundem o leitor, de maneira que não saibam distinguir o que vem a ser real e ficcional.

É importante ressaltar que há alguns conceitos importantes relacionados à autobiografia, por esse motivo, faremos uma breve reflexão a cerca da autobiografia e posteriormente, adentraremos no nosso foco central que é a escrita de si através da autoficção. Lejeune (2003) *apud* Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Mairce da Silva Araújo (2014) afirmam que:

a autobiografia fundamenta-se na "estética da verdade" e na "eficácia na transmissão de uma experiência vivida", ou seja, "sem dúvida a verdade inatingível, em particular quando se trata da vida humana, mas o desejo de a alcançar define um campo de discurso e atos de conhecimento [...]". (BRAGANÇA, 2014, p. 85)

Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Mairce da Silva Araújo nos permitem inferir que a autobiografia está diretamente relacionada com as experiências de vida, fundamen-

tada em verdades. A autobiografia ao mesmo tempo em que parece reproduzir fielmente as memórias do narrador nos apresenta questionamentos na medida em que consideramos as falhas ou as seleções das memórias, também não podemos desconsiderar a interpretação de quem realiza a leitura. O fato de a autobiografia estar atrelada ao fazer humano através de uma gama de sistemas de significados, como leitores, sabemos que pode ser complexo julgar o que é verdadeiro ou falso.

Podemos observar de acordo como conceito de Lejeune *apud* Diana Klinger (2008), "o 'espaço autobiográfico' compreende o conjunto de todos os dados que circulam ao redor da figura do autor: suas memórias e biografias, seus (auto) retratos e suas declarações sobre sua própria obra ficcional". Assim, podemos considerar que os textos de autoficção, muitas vezes, podem ser baseados nos espaços autobiográficos, porém o autor mistura o real com o ficcional com a intenção de confundir o leitor, para que ele não saiba diferenciar o fato real do ficcional.

De acordo com Ana Faedrich (2015):

O movimento da autobiografia é da vida para o texto, e da autoficção, do texto para a vida. Isso quer dizer que, na autobiografia, o narrador-protagonista é, geralmente, alguém famoso, "digno de uma autobiografia". Justamente por ser uma celebridade desperta o interesse e curiosidade no público-leitor. Na autoficção, um autor pode chamar a atenção para a sua biografia por meio do texto ficcional, mas é sempre o texto literário que está em primeiro plano. (FAEDRICH, 2015, p. 47-48)

Desse modo, podemos compreender que na autobiografia o autor narra as histórias, desde suas origens, procurando ser fiel aos fatos acontecidos, sem a intenção de se revelar no texto, diferentemente do texto ficcional. Ana Faedrich (2015) ilustrou muito bem as demarcações estabelecidas entre o não ficcional e o ficcional, em seu quadro, utilizando-se dos graus para dar proporção ao menos ou mais ficcional. Vejamos, a seguir, no quadro 1.

No quadro 1, podemos perceber que Ana Faedrich (2015) utiliza a palavra "pacto" que segundo o Ferreira (2001), significa *ajuste, acordo, entre Estado ou particulares*, para dar ênfase à característica principal de cada modelo de escrita, ratificando a importância de se respeitar as especificidades de cada modelo de escrita. Na autobiografia, o autor deve fazer um pacto com a verdade, mesmo não havendo uma verdade absoluta, mas existe um princípio de veracidade que fundamenta o pacto com o leitor. Na autoficção, há um pacto ambíguo, ou seja, há uma intenção do autor em confundir o leitor entre o que vem a ser real e o ficcional.

GÊNERO 1	ENTRE GÊNEROS		GÊNERO 2
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-between;"> <span>- ficcional</span> <span>+ ficcional</span> </div>		
NÃO FICÇÃO			FICÇÃO
<b>AUTOBIOGRAFIA</b>	<b>ROMANCE AUTOBIOGRÁFICO</b>	<b>AUTOFICÇÃO</b>	<b>ROMANCE</b>
PACTO AUTOBIOGRÁFICO	PACTO FANTASMÁTICO	PACTO AMBÍGUO	PACTO FICCIONAL
PRINCÍPIO DA VERACIDADE	PRINCÍPIO DA AMBIGUIDADE		PRINCÍPIO DA INVENÇÃO

**Quadro 1 - Contratos de leitura e princípios de cada gênero literário**

Fonte: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/8165/5547>

Assim, compreendemos que a autoficção é um gênero literário que mistura dois modelos de escrita: a autobiografia e a ficção. Desse modo, surge um modelo diferente da escrita de si, onde não conseguimos identificar na narrativa a enunciativa do "eu", pois o embaralhamento dessas categorias não nos permite fazer tal distinção. Vale destacar que a conceitualização de autoficção surgiu com Serge Doubrovsky, segundo Leila Perrone-Moisés (2016):

O termo *autofiction* foi criado por Serge Doubrovsky em 1977, na quarta capa de seu livro *Le Fils* [O filho]. Nos anos 1980, a França foi inundada de livros cujo assunto era o próprio autor, suas experiências, pensamentos e sentimentos. Não eram diários, porque não registravam os acontecimentos dia a dia, em ordem cronológica. Não eram autobiografias, porque não narravam a vida inteira do autor, mas apenas alguns momentos desta. Não eram confissões, porque não tinham nenhum objetivo de autojustificação e nenhum caráter purgativo. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 204)

Destacamos que muitos autores consideram a autoficção como um novo modelo de escrita de si, mas podemos evidenciar que esse termo já vem sendo utilizado desde a década de setenta, portanto, não é tão novo assim. Leila Perrone-Moisés (2016) “a autoficção não é um gênero novo, apenas uma variante moderna de um gênero antigo”. Ao afirmar que seria uma variante moderna de um gênero antigo, podemos inferir que não é uma substituição do romance ou da autobiografia, mas sim um novo modelo de escrita na contemporaneidade.

De acordo com Diana Klinger (2008):

O texto autoficcional implica uma dramatização de si que supõe, da mesma maneira que ocorre no palco teatral, um sujeito duplo, ao mesmo tempo re-

al e fictício, pessoa (ator) e personagem. A dramatização supõe a construção simultânea de ambos, autor e narrador. Imaginando uma analogia entre a literatura e as artes cênicas, poder-se-ia traçar uma correspondência entre o teatro tradicional e a ficção, por um lado, e a arte da performance e a autoficção, por outro. (KLINGER, 2008, p. 25)

É possível perceber, que no texto ficcional a escrita de si trata-se de uma representação do autor, e de acordo com Michael Foucault (1992) *escrever é, pois "mostrar-se", dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro*. Desse modo, quando as narrativas são construídas o autor procura dar ênfase nas representações que lhe convém, exaltando o que ele quer que o leitor compreenda sempre se utilizando de recursos literários que mesclam o real e o ficcional, mantendo, assim, o pacto da ambiguidade.

Ana Faedrich (2015) faz uma reflexão importante sobre o uso da ambiguidade no texto ficcional, afirmando que "a ambiguidade entre real e ficcional é potencializada pelo recurso frequente à identidade onomástica entre autor, narrador e protagonista, embora existam variações e nuances na forma como o pacto se estabelece". Podemos observar que como um dos elementos da escrita de si, o autor pode utilizar vários recursos para manter a essência da escrita ficcional, como usar o próprio nome ou suas iniciais e, até mesmo, um nome parecido, demonstrando características semelhantes as suas a fim de manter a ambiguidade.

Outro aspecto importante é destacar a maneira como autora expressa à escrita de si nos textos de autoficção, onde na exposição do "eu" o narrador mistura sua intimidade, mas ao mesmo tempo, mantendo sua privacidade, sempre camuflando o que vem a ser real e ficcional, tentando produzir um efeito real. De acordo com as considerações de Leila Perrone-Moisés (2016):

Toda e qualquer narrativa, mesmo aquelas que se pretendem mais coladas ao real, têm algo de ficcional. A ordem de exposição, os pormenores ressaltados ou omitidos, a ênfase dada a determinados fatos, o ângulo pelo qual eles são vistos ou expostos, tudo isso dá à narrativa que se pretende mais verídica um caráter potencial ficcional. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 208)

Nessa mesma perspectiva, Ana Faedrich (2015) ressalta que "o narrador afirma escrever uma autoficção, mesclando fatos advindos da memória, falível por definição, e preenchendo as lacunas do esquecimento com ficção". Dessa forma, como já discutido, o texto ficcional não tem a intenção de "desvendar" o que vem a ser verdade ou mentira, real ou imaginário, pois o que deve prevalecer é a subjetividade do autor, baseando-se em fatos reais, mas que não tem a pretensão de narrar puramente



à verdade dos fatos. Diana Klinger (2008) faz uma importante reflexão em relação ao autor:

O autor é considerado como sujeito de uma performance, de uma atuação, que "representa um papel" na própria "vida real", na sua exposição pública, em suas últimas falas de si, nas entrevistas, nas crônicas e autorretratos, nas palestras. Portanto, o que interessa do autobiográfico no texto de autoficção não é certa adequação à verdade dos fatos, mas sim "a ilusão da presença, do acesso ao lugar de emanção da voz". (KLINGER, 2008, p. 24)

Desta maneira, podemos perceber que o autor pode fazer uma representação da sua própria identidade, vale destacar também que nos últimos anos, a escrita de si tornou-se mais popular e intensa com a chegada das novas tecnologias, pois antigamente ficava restrita aos livros, aos diários fechados, as autobiografias, autoficções etc. Hoje, esse tipo de escrita se encontra muito recorrente nas redes sociais, onde as pessoas constroem um diário público, demonstrando aos seus leitores ou seguidores, como é chamado atualmente, suas narrativas pessoais e, muitas vezes, o que é transposto para o texto não é o que ocorre na realidade.

### **3. *A escrita de si no livro O Filho Eterno, de Cristóvão Tezza (2007)***

Inicialmente, faremos uma breve apresentação do autor Cristóvão Tezza e da história narrada em seu livro *O Filho Eterno* (2007) para depois refletirmos um pouco mais sobre as diversas maneiras da escrita de si na literatura contemporânea, ressaltando as principais características presentes nas narrativas de autoficção.

O autor Cristóvão Tezza nasceu em Lages, Santa Catarina, mas mudou-se criança para Curitiba, onde vive até hoje. Escreveu diversos livros, mas *O Filho Eterno*, publicado em 2007, ganhou diversos prêmios importantes na literatura brasileira, dentre eles Jabuti, Portugal Telecom, São Paulo, Revista Bravo!, APCA e Zaffari & Bourborn, na França recebeu o prêmio Charles Brisset, de melhor livro do ano, e já foi traduzido em diversos países.

Em *O Filho Eterno*, Cristóvão Tezza expõe em sua narrativa os conflitos internos e as dificuldades de se relacionar com a sociedade a partir do nascimento de seu primeiro filho, Felipe, cujo é portador da síndrome de Down. Vale destacar que na década de 80, época do nascimento de Felipe, os portadores da síndrome de Down eram chamados de mongoloides.

A história se inicia com o comunicado da esposa dizendo que aquele dia seria o nascimento do filho, pois já sentia as primeiras contrações. Ele, então, começou a imaginar uma série de situações que aconteceriam com a chegada do filho e as expectativas de um futuro promissor, com realizações pessoais e profissionais, com o intuito de servir de exemplo de uma pessoa bem-sucedida para seu próprio filho.

Porém, toda a ansiedade e expectativa com a chegada do filho foram destruídas com a notícia, inesperada, apresentada pelos médicos quando lhe informaram sobre as características específicas de crianças portadoras de síndrome de Down. Nesse momento, ele lembra que recentemente havia feito uma revisão de uma dissertação sobre essa mesma síndrome, então ele sabia tudo ou quase tudo o que estava por vir. A notícia foi tão chocante para ele que em alguns momentos chegou a desejar a morte do próprio filho, pois não conseguia aceitar o fato de ter um filho portador desta síndrome. Na medida em que o tempo fora passando, percebemos que ele transformou o desejo da morte do filho em uma busca incessante pela melhoria da qualidade de vida da criança. Tentou vários métodos para conseguir a evolução de Felipe, e assim, também foi se transformando como pai. Porém, parecia difícil compartilhar com outras pessoas que seu filho tinha síndrome de Down, pois sempre estava procurando esconder esse fato, demonstrando sentir vergonha.

Durante a narrativa, o autor revela alguns momentos vividos com Felipe e com sua família, mas em nenhum momento cita o nome da esposa e de sua segunda filha, focando somente na relação entre pai e filho. Ele destaca também suas memórias e lembranças de vários momentos vivenciados enquanto era solteiro.

No final da narrativa, demonstra toda sua angústia e medo de perder seu filho, no momento em que Felipe desaparece, pois ele entra em desespero com a possibilidade concreta de nunca mais ver o filho, o que inicialmente era seu maior desejo, agora se torna seu maior medo, pois o amor por ele já é tão grande que não pensa mais em não tê-lo em sua vida.

Um aspecto interessante é que toda a história é narrada em terceira pessoa e o nome do narrador não é citado, apenas o nome do filho, Felipe. A cronologia da narrativa acontece de modo que nos permite perceber a passagem do tempo através das evoluções de Felipe, quando começa a falar, andar, inicia a vida escolar, entre outros fatos. Mas há também interrupções nessa cronologia quando o narrador insere na história refle-

xões sobre sua própria vida, regredindo no tempo e no espaço para descrever suas memórias, transitando pelo presente, passado e um futuro fantasioso.

Apesar do livro *O Filho Eterno* ser classificado na categoria de romance, difere dos romances tradicionais por adicionar em sua narrativa trechos da sua própria vida, mesclando partes de sua autobiografia com a ficção, sendo assim, também fora classificado com uma obra autoficcional, onde sua principal característica é misturar fatos reais com fatos ficcionais.

Nesse sentido, Ana Faedrich (2015) faz uma reflexão sobre a classificação dos textos na produção literária, como pode ser observado a seguir:

Pensar na relevância do conceito de autoficção para classificar um tipo de produção literária cada vez mais popular requer demarcar sua especificidade em relação às demais escritas do eu, apontando condições necessárias e suficientes para delimitá-lo. Afirmar que autoficção é o exercício literário em que o autor se transforma em personagem do seu romance, misturando realidade e ficção, é apenas um passo; condição necessária, mas não suficiente. (FAEDRICH, 2015, p. 49)

Como observamos, não é possível separar realidade e ficção. Na obra de Cristóvão Tezza (2007) ele deixa bem claro ao colocar na epígrafe a seguinte frase: "Queremos dizer a verdade e, no entanto, não dizemos a verdade. Descrevemos algo buscando fidelidade à verdade e, no entanto, o descrito é outra coisa que não a verdade", de Thomas Bernhard. A nossa percepção é a de que o autor tem a intenção de demonstrar a "verdade", mas, nem sempre é possível ser fiel a ela. Como afirma Leila Perrone-Moisés (2016) na literatura, o que está em jogo não é a verdade, mas a verossimilhança.

Ana Faedrich (2015, p. 57) afirma que "a autoficção não é autobiografia, nem romance. Nem um, nem outro. Ela instaura-se no entrelugar, entre a autobiografia e o romance". Nessa perspectiva, a narrativa construída no *O Filho Eterno*, pode ser tanto classificada como romance, quanto também como uma autoficção, pois se trata dos dois ao mesmo tempo.

Outra característica importante na obra é que ao escrever o texto em terceira pessoa, Cristóvão Tezza busca manter um afastamento do personagem, colocando-se na narrativa como "ele" ou "pai", transformando o que vem a ser real em sua vida em uma ficção, pois não conseguimos distinguir na narrativa o que vem a ser real e ficcional, apenas

temos a certeza que o autor realmente tem um filho com síndrome de Down, pois o mesmo já afirmou em entrevistas e na sua biografia que essa informação é verdadeira.

Na visão de Diana Klinger (2008):

A autoficção também não pressupõe a existência de um sujeito prévio, "um modelo", que o texto pode copiar ou traír, como no caso da autobiografia. Não existe original e cópia, apenas construção simultânea (no texto e na vida) de uma figura teatral - um personagem - que é o autor. (KLINGER, 2008, p. 20)

É graças à possibilidade de o autor criar um duplo de si que ele vai desvelando através da narrativa suas "verdades" camufladas em ficção, e nesse jogo ambíguo, o leitor não consegue distinguir o limite ente o real e o ficcional. No ponto de vista de Michael Foucault (1992):

A narrativa de si é a narrativa da relação a si; e aí começa a destacarem-se claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que com o correr do tempo vão tornar-se os objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita em relação a si: as interferências da alma e do corpo (mais as impressões que as ações) e os lazeres (mais do que os acontecimentos externos); o corpo e os dias. (FOUCAULT, 1992, p. 137)

Nesse contexto, na narrativa de *O Filho Eterno* a escrita de si é marcada pela experiência de um trauma, onde há uma busca pela reconstrução da vida e da relação com o filho. Percebemos que a história de vida do narrador não é linear, há sempre um ir e vir de memórias, descontextualizações e fragmentações dos acontecimentos, cabendo o autor o papel de reconstruí-la.

A escrita de si pode ser compreendida também como um modo de escrita terapêutica, onde o autor faz uma reflexão sobre sua própria existência e da sua relação com o outro. Ana Faedrich (2015) faz uma abordagem sobre a escrita de si como terapia, como observamos abaixo.

Desnudar-se para se enxergar e se entender melhor. Escrever para aliviar. Fabular um sofrimento para elaborá-lo. Colocar na realidade das palavras uma experiência traumática para compartilhar o sofrimento e reestruturar o caos interno. (FAEDRICH, 2015, p. 55)

Nesse caso, o autor pode utilizar sua narrativa para refletir sobre sua própria existência, seus conflitos e medos, fazendo uma análise através das escritas do eu. Porém, não é uma regra que toda autoficção seja uma escrita terapêutica, por esse motivo, não podemos afirmar que a escrita terapêutica é condição necessária para a escrita da autoficção. Sendo assim, ratificamos que a intenção na escrita de autoficção é de confundir

o leitor sobre o que vem a ser real e ficcional. O autor trabalha com a ambiguidade, provoca no leitor o desejo de desvendar o que é verdade e ou ficção na obra.

#### 4. *Considerações finais*

O caminho percorrido ao longo do texto visa inspirar reflexões sobre a escrita de si nas narrativas de autoficção, considerando as principais características do texto autoficcional. Para isso, foi preciso discutir um pouco sobre o conceito de autobiografia que tem relação direta com a escrita da autoficção, por se tratar de um tipo de escrita do eu. Destacamos também que é importante considerar o pacto que cada autor deve estabelecer de acordo com o tipo de escrita, pois ele é fundamental para esclarecer o conceito de autobiografia e de autoficção. Outro elemento importante nessa discussão são as reflexões tecidas sobre o livro *O Filho Eterno*, de Cristóvão Tezza, como exemplo de performance presente no texto. Nesse sentido, não temos uma verdade empírica, mas a representação de uma vivência escrita, onde o autor ficcionaliza sua história a partir das escritas de si, em um contexto social e histórico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e ARAÚJO, Mairce da Silva. *Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões*. Curitiba: CRV, 2014.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

FAEDRICH, Ana. *O conceito de autoficção: demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea*. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélios século XXI escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TEZZA, Cristóvão. *O filho eterno*. Rio de Janeiro: Record, 2017.

## AVALIAÇÃO DE EXPRESSÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Sheila de Almeida Matias Alexandre (AEDB)*

[sheilaoliveir72@hotmail.com](mailto:sheilaoliveir72@hotmail.com)

*Simone Correia Tostes (UFRJ)*

[stostes@gmail.com](mailto:stostes@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho visa a apresentar a rubrica como uma ferramenta fundamental para o processo avaliativo e para condução de atividades diárias em sala de aula. Neste artigo, são abordados o conceito de rubrica, bem como suas características, seus benefícios e suas limitações de emprego. Avaliar a produção escrita de aprendizes de línguas estrangeiras consiste em uma atividade que demanda tempo e atenção. A ausência do autor no momento da apreciação do material também se apresenta como fator complicador. As rubricas de avaliação são instrumentos que otimizam o trabalho de valoração da produção escrita uma vez que oferecem os descritores dos padrões de desempenho bem como sua pontuação correspondente. Esse recurso vem sendo utilizado na avaliação da expressão escrita de testes aplicados em grande escala, onde avaliadores capacitados lançam mão dos critérios evitando discrepâncias e injustiças no processo avaliativo. Rubricas podem ser utilizadas por professores para aperfeiçoar a produção escrita de seus alunos. Com critérios claros e explicitados, o aprendiz é capaz de aprimorar seu desempenho, o que pode ser visto em processos de reescritura. Assim, a rubrica passa a ser uma linguagem de fácil acesso e de comum acordo entre professor e alunos em busca de produções textuais de melhor qualidade.

**Palavras-chave:** Avaliação. Expressão escrita. Rubrica. Ensino. Língua estrangeira.

### 1. Introdução

Avaliar a produção escrita de aprendizes de línguas estrangeiras consiste em uma atividade que demanda tempo e atenção. Em muitas ocasiões, esses aspectos são restritos, pois o professor está sobrecarregado com jornadas de trabalho que ultrapassam os turnos e incluem deslocamentos para diferentes locais de atuação – condições que podem impactar a qualidade da atividade que realiza. Diante disso, torna-se importante dispor de ferramentas que otimizem os exercícios em sala de aula. As rubricas de correção vêm ao encontro dessa demanda, pois, além de viabilizar a avaliação rápida de quantidades significativas de testes de produção escrita, oferecem ao professor parâmetros seguros para valorar o desempenho de seus alunos.

A rubrica é uma matriz que contém a descrição dos níveis de de-

sempenho de acordo com parâmetros estabelecidos para a tarefa solicitada. Esse instrumento pode servir para avaliar qualquer tipo de *performance* em diversos tipos de atividades. No caso de avaliação de desempenho na modalidade esportiva de salto ornamental, por exemplo, os juízes podem lançar mão dessas descrições uma vez definidos os aspectos relevantes que caracterizam um “bom salto”. Assim, os avaliadores podem considerar quesitos como *postura, início, partida, posição do corpo e chegada*, por exemplo.

Esses avaliadores podem ter uma escala descritiva para cada um desses critérios. O que caracterizaria, então, um bom desempenho no critério *posição do corpo*? O corpo de juízes pode definir que seja desejável que o atleta esteja com o corpo totalmente esticado até as pontas dos pés antes de tocar a água. Dessa forma, qualquer inclinação poderia significar perda de pontos pelo participante, podendo estabelecer-se uma convenção de que pernas flexionadas representariam uma falta mais grave do que dedos dos pés não esticados.

No caso da avaliação de redações em língua estrangeira, as rubricas devem apresentar critérios que denotem a excelência na produção de um texto escrito. Esses estão relacionados não apenas à organização textual, mas à capacidade de arquitetar o texto e coordenar argumentos de maneira que o “desenho” planejado seja bem desenvolvido para que o produto final atinja o objetivo comunicativo delineado. Isso equivale a dizer que aspectos como uso de gramática e estruturação textual adequada devem-se somar a outros quesitos relacionados ao universo das ideias e sua combinação para apresentar, argumentar ou defender um ponto de vista.

A experiência e o convívio com profissionais da área de letras/línguas estrangeiras têm evidenciado que a rubrica como ferramenta de avaliação ainda é um instrumento relativamente novo no trabalho de professores em exercício de suas atividades. O desconhecimento sobre esse recurso pode ser um reflexo da falta de atualização e de realização de atividades de formação continuada. Oportunidades de compartilhar e multiplicar tal conhecimento têm-se demonstrado eficazes para propiciar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

## 2. *O termo rubrica e seu conceito*

O termo rubrica apresenta uma variada linhagem etimológica. Se-

gundo Wiliam James Popham (2006), os primeiros usos do termo datam da Idade Média, quando, muito antes da chegada do material impresso, os monges católicos, os quais trabalhavam nos mosteiros, faziam cópias manuscritas de diversos textos. A fim de sinalizar o início de uma nova seção o faziam por meio de marcações em vermelho conhecidas como rubricas. As rubricas nada mais eram do que etiquetas de uma seção de um livro.

Para Ülkü Ayhan e M. Uğur Türkyilmaz (2015), o termo rubrica tem sua origem em *rubrica*, que quer dizer *tinta vermelha* em latim. Também significava os destaques de decisões legais bem como as orientações para condução de serviços religiosos, encontradas nas margens de livros litúrgicos. Ambas as informações de destaque eram impressas em vermelho.

No campo educacional, Brown (2012) citado Ülkü Ayhan e M. Uğur Türkyilmaz (2015) destaca que a rubrica se refere a diferentes categorias, tais como critérios para avaliação, apreciação da aprendizagem, gradientes de aprendizagem de um conjunto de instruções etc. Segundo Kenneth Wolf e Ellen Stevens (2007), a rubrica é um guia de pontuação com várias propostas para apreciação da produção e desempenho dos alunos. Esta ferramenta pode ser utilizada de diversas formas para avançar a aprendizagem. Enfim, para Aline Cazarini Felicio, Edilson Carlos Caritá e José Dutra de Oliveira Neto (2013), as rubricas podem ser entendidas como regras que são estabelecidas desde o início do processo e que visam a orientar os alunos sobre quais caminhos percorrer a fim de potencializar sua aprendizagem.

### **3. A estrutura de uma rubrica**

A rubrica contém quatro partes, a saber: a tarefa, as dimensões, os aspectos ou critérios, a escala e a descrição das dimensões.

Como tarefa entende-se a proposta de atividade que se pretende desenvolver, podendo estar voltada para a produção escrita ou até para a *performance* oral dos discentes. Itens de respostas fechadas não favorecem o uso de rubricas uma vez que implicam atividades cognitivas mais simples. Segundo Wiliam James Popham (2006), o professor deve restringir o uso de rubricas para atividades cognitivas mais importantes, como na execução de exercícios de atividades elaboradas.

Segundo Ülkü Ayhan e M. Uğur Türkyilmaz (2015), as dimen-



sões, aspectos ou critérios referem-se à parte que apresenta os componentes da tarefa. Também esclarecem como a tarefa do aluno pode ser dividida em componentes em termos de importância como gramática, conteúdo, organização, linguagem e estrutura. Vários aspectos podem avaliar a habilidade de expressão oral, tais como: fluência, pronúncia, velocidade de produção ou entrega, entre outros.

A escala é o elemento que ilustra o quão bem ou mal a atividade foi executada e indica o objetivo avaliativo da rubrica, podendo ser expressa por uma representação numérica e/ou adjetivada. Como exemplos, podem-se citar: sofisticado, competente, parcialmente competente, ainda não competente; realizado, mediano, em desenvolvimento, iniciante; distinto, proficiente, intermediário, novíço; avançado, intermediário e novíço.

Com relação às dimensões, aos aspectos ou aos descritores, Ülkü Ayhan e M. Uğur Türkyilmaz apresentam as suas características:

As descrições das dimensões ajudam a mostrar onde os alunos falharam com relação ao nível desejado de proficiência ou da mais elevada expectativa de uma tarefa dada a ser alcançada. Se a dimensão inclui apenas uma descrição, é chamada de rubrica guia de pontuação. Ela permite uma maior flexibilidade e uma maior personalização enquanto expandindo o tempo necessário. Na maioria das vezes, as descrições de três dimensões são as preferidas. Quanto mais descrições, mais difícil se torna avaliar. Se a dimensão exceder 5 (cinco) descrições, a capacidade de pontuar torna-se mais difícil. (AYHAN & TÜRKYILMAZ, 2015, p. 84, nossa tradução)

#### **4. Tipos de rubrica**

Segundo Ülkü Ayhan e M. Uğur Türkyilmaz (2015), existem dois tipos dominantes de rubrica: a rubrica holística e a rubrica analítica. Entretanto, os termos rubrica de aspecto primário e rubrica de aspectos múltiplos também podem ser utilizados, respectivamente.

##### **4.1. Rubrica holística**

A rubrica holística contém diferentes níveis de desempenho que descrevem a qualidade, quantidade, quantidade/qualidade de uma tarefa.

Traduz uma impressão geral acerca da *performance* dos aprendizes, aglutinando diversos aspectos.

Cada escala descreve o desempenho de acordo com vários critérios como variedade de vocabulário, correção gramatical, fluência. Em sua maioria, 4 ou 5 níveis de desenvoltura estão disponíveis em rubricas holísticas. Os professores consideram-na eficiente e fácil para ser usada em avaliações de aula.

A tabela a seguir ilustra a rubrica holística:

RUBRICA HOLÍSTICA	
Pontos Proficientes	O projeto do aluno apresenta uma hipótese, um procedimento, dados coletados e resultados analisados. O projeto é completo, e os achados estão em consonância com os dados coletados. Existem pequenas discrepâncias que não afetam a qualidade do trabalho.
Pontos Adequados	O projeto do aluno pode ter uma hipótese, um procedimento, dados coletados e resultados analisados. O projeto não é tão completo como poderia ser; existem áreas que não foram consideradas. O projeto tem pequenas incongruências que afetam a qualidade do trabalho.
Ponto Limitado	O projeto do aluno pode ter uma hipótese, um procedimento, dados coletados e resultados analisados. O projeto apresenta várias incorreções que afetam a qualidade do projeto.

**Tabela 1. Exemplo de rubrica holística traduzido a partir do artigo *Key of Language Assessment: Rubrics and Rubric Design*, 2015**

## 4.2. Rubrica analítica

Escala analítica são tipos que tendem a focar em dimensões amplas da desenvoltura escrita ou oral. São apresentadas em categorias separadas e mensuradas individualmente. Estão associadas à avaliação em larga escala de dimensões gerais da desenvoltura linguística. Entretanto, rubricas analíticas podem ser criadas ou adaptadas para uso em sala de aula e com tarefas particulares.

Na prática, os termos rubrica analítica e rubrica de traços múltiplos podem ser usadas indiferentemente. Entretanto, a diferença entre as duas reside no fato de que a rubrica analítica avalia dimensões mais tradicionais e gerais de produção linguística ao passo que a rubrica de traços múltiplos foca em aspectos específicos da desenvoltura necessários para executar tarefas dadas.

Um exemplo de rubrica analítica pode ser encontrado na tabela a seguir:

RUBRICA ANALÍTICA	
<b>Fazendo perguntas</b>	
3	O aluno faz uma série de perguntas relacionadas a tanto a aspectos físicos e quanto a outros traços.
2	O aluno faz várias perguntas relacionadas a aspectos físicos e a outros traços.
1	O aluno faz uma quantidade mínima de perguntas relacionadas a aspectos físicos ou outros traços.
<b>Fornecendo informações</b>	
3	O aluno responde as perguntas do seu parceiro com respostas completas e informação precisa.
2	Perguntas e respostas usam aspectos apropriados de vocabulário e gramática ensinados em aula.
1	O aluno responde as perguntas do parceiro com alguma correção.
<b>Vocabulário e precisão</b>	
3	Perguntas e respostas usam uma variedade apropriada de aspectos gramaticais e de vocabulário
2	Perguntas e respostas usam aspectos apropriados de vocabulário e gramática ensinados em aula.
1	Vocabulário e estrutura gramatical são simples.
<b>Uso gramatical</b>	
3	Pequenos erros de gramática que não impedem a compreensão.
2	Vários erros gramaticais impactam levemente a compreensão, mas as incompreensões são esclarecidas na língua alvo.
1	Erros gramaticais significativos levam a múltiplas incompreensões.

**Tabela 2. Exemplo de rubrica analítica adaptado e traduzido a partir do artigo *Key of Language Assessment: Rubrics and Rubric Design, 2015.***

### 5. *Benefícios e limitações no uso de rubricas*

As rubricas desempenham um papel importante para o avanço e avaliação da aprendizagem dos discentes. Segundo Kenneth Wolf e Ellen Stevens (2007), tem-se observado que o uso de rubricas tem propiciado um grande potencial para estudantes universitários americanos de ambientes não tradicionais, que ingressaram na universidade em idade tardia, estudantes de primeira geração, cujos pais não possuem nível superior, e de minorias, os considerados afro-americanos, asiáticos e latinos.

Para Radhika de Silva (2017), as rubricas constituem ferramentas úteis para ensino e avaliação. Elas economizam tempo gasto pelos professores em avaliar a produção do trabalho do aluno. A avaliação tornase mais autêntica. A rubrica é importante uma vez que amplia a capacidade

de o aluno expressar suas ideias de forma eficaz. Com relação ao avaliador, favorece o julgamento imparcial e livre de preconceitos.

Segundo Kenneth Wolf e Ellen Stevens (2007), as rubricas fornecem aos alunos ferramentas para autoavaliação e *feedback* aos pares visto que, de posse dos critérios de avaliação, podem conduzir uma apreciação acerca de seu próprio desempenho bem como da desenvoltura de seus companheiros de classe. Um traço marcante de um profissional é sua habilidade de avaliar de forma precisa e inspirada sua *performance*, constituindo uma ilustração de *empowerment*, que se caracteriza pela delegação do poder de decisão acerca dos rumos da aprendizagem e maior autonomia por parte dos discentes.

Ainda segundo Kenneth Wolf e Ellen Stevens (2007), os alunos podem auxiliar no processo de criação das rubricas, contribuindo no momento da definição dos objetivos, assumindo assim a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. O envolvimento dos alunos na discussão sobre as metas a serem alcançadas poderá contribuir para uma internalização mais profunda e rápida dos critérios com vistas à qualidade do desempenho a ser atingido.

As rubricas tornam o processo avaliativo mais válido e confiável, e seu valor real está no fato de que contribuem sobremaneira para o avanço da aprendizagem. O cuidadoso desenvolvimento de rubricas de correção, a completa explicação, o suporte constante e a orientação apresentados aos usuários de rubricas são necessários caso se deseje trazer produtos positivos para ensino, aprendizagem e avaliação.

É importante ressaltar que, para desenvolver rubricas de avaliação de qualidade, o professor deve ter claro em sua mente o padrão de desempenho ideal exequível por seu público discente para a solução da tarefa proposta. A partir daí, vai compartimentando os desempenhos inferiores a esse ideal para atribuir, em seguida, pontuações parciais correspondentes ao desempenho em cada quesito avaliado até chegar ao ponto mínimo de desempenho em cada um dos aspectos considerados.

Esse cuidado é extremamente importante, pois o emprego de rubricas mal desenhadas pode levar ao fracasso de todo o processo avaliativo. Preparar rubricas para avaliação não constitui uma tarefa simples. Desenvolver as descrições de desempenho para cada nível consome muito tempo. As rubricas devem ser empregadas para tarefas que envolvam alto nível de complexidade, não devendo ser empregadas para tarefas que envolvam apenas os níveis mais elementares da taxonomia de Bloom,

sendo o nível do conhecimento um deles.

Caso mal elaboradas, as rubricas podem atuar como limitadoras do processo ensino-aprendizagem uma vez que podem impedir a criatividade dos discentes. O desafio, portanto, é desenhar rubricas que sejam capazes de tornar claro o que será observado no produto ou desempenho do aluno, sem limitá-lo ou diminuí-lo.

## 6. Conclusão

A experiência com ensino e avaliação de línguas estrangeiras tem demonstrado que pouco se sabe sobre a ferramenta rubrica. Sendo a avaliação um dos pontos cruciais do processo ensino/aprendizagem, já que permite corrigir distorções no processo de ensino bem como auxiliar os discentes no caminho para a aprendizagem, conhecer opções de ferramentas de avaliação reveste-se de importância inextinguível.

As rubricas de avaliação consistem em uma opção viável para realizar avaliações das produções escritas – assim como das produções orais – dos alunos em processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Tal ferramenta expõe claramente a descrição de desempenhos ideais em diferentes quesitos. Ao tratar de expressões ideais, as rubricas de avaliação são adequadas para quantificar a *performance* no uso da linguagem para realizar uma tarefa determinada, sendo desaconselhável seu uso para avaliar soluções para questões objetivas.

São, em última instância, ferramentas para graduar o desempenho em atividades de nível cognitivamente complexo, não sendo adequadas para respostas simples ou de menor complexidade. Assim, não se trata de atribuir a menção “certo” ou “errado” a uma resposta apresentada, mas de descrever um padrão máximo esperado; isso não impossibilita que o aluno, ao resolver a tarefa, exceda as expectativas inicialmente descritas. Essa flexibilidade é certamente inaplicável a questões que requerem respostas objetivas.

Por fim, é digna de nota a transparência que permeia o processo de avaliação utilizando-se de rubricas. A clarividência de critérios e aspectos permite que professores orientem seus esforços de ensino para viabilizar o desempenho ideal por parte dos alunos. Estes, por sua vez, visualizam as expectativas de desempenho e direcionam suas ações de autoaprendizagem. Assim, professores e alunos tornam-se coparticipantes do processo educativo, contribuindo para a formação do cidadão em po-

sição de protagonismo na sociedade de que faz parte.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYHAN, Ülkü; TÜRKYILMAZ, M. Uğur. Key of Language Assessment: Rubrics and Rubric Design. *International Journal of Language and Linguistics*, vol. 2, n. 2, p. 82-92, 2015.

FELICIO, Aline Cazarini; CARITÁ, Edilson Carlos; OLIVEIR NETO, José Dutra de. Percepção discente quanto à utilização de rubricas para avaliação da aprendizagem. 2013. Artigo. Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/114.doc>>

POPHAM, Wiliam James. The Role of Rubrics in Testing and Teaching. New York: Taylor & Francis Group, 2006.

SILVA, Radhika de. Rubrics for Assessment: Their effects on ESL Students' Authentic Task Performance. Disponível em:

<<http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/19.%20Radhikda%20De%20Silva.pdf>>. Acesso em 17 Ago 2017.

WOLF, Kenneth; STEVENS, Ellen. The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, vol. 7, n. 1, p. 3-14, 2007. Disponível em:

<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055646.pdf>>.

**CARNAVAL, OS COLEGAS E UM OLHO DE VIDRO:  
A LITERATURA (RE)VESTIDA DE FANTASIA**

*Hellenice Ferreira* (UNIGRANRIO)

[helleniceferreira@yahoo.com.br](mailto:helleniceferreira@yahoo.com.br)

*Anna Paula Soares Lemos* (UNIGRANRIO)

[annapaulalemos@gmail.com](mailto:annapaulalemos@gmail.com)

*Idemburgo Frazão Felix* (UNIGRANRIO)

[idfrazao@uol.com.br](mailto:idfrazao@uol.com.br)

**RESUMO**

A festa de Momo faz parte da memória coletiva do povo brasileiro. Mesmo os que não brincam carnaval participam dele na medida de sua divulgação e de a *quarta-feira de cinzas* dividir o país em antes e depois, tornando a máxima *brincante*. “No Brasil as coisas só começam depois do carnaval”, uma verdade em vários setores do país. No presente artigo, vamos tratar do carnaval nas produções literárias de Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós. Em Lygia Bojunga como mote em sua primeira obra publicada – *Os Colegas*, e em Bartolomeu Campos de Queirós como metáfora, onde a personagem principal, sendo criança, se percebe fisicamente parecido com o avô materno, a propósito de sua mãe ter-lhe escolhido para si a fantasia de pirata – O olho de vidro do meu avô. Para a costura teórico-metodológica utilizaremos as obras *A Memória Coletiva*, de Maurice Halbwachs, e *Espaço e Lugar, a Perspectiva da Experiência*, de Yi-Fu Tuan.

**Palavras-chave:** Carnaval. Literatura infantil e juvenil. Fantasia.

Memória coletiva. Perspectiva de experiências.

**1. O carnaval e o povo brasileiro**

O carnaval carioca é um emblema de nosso país.

Nossa memória coletiva está prenhe dos significados que emanam desta festa de Momo, vivida por nós com tamanha inteireza que nos representa fora de nossa geografia. Há o futebol, representante mor de nossa brasilidade – a camisa oficial brasileira é outro tipo de passaporte – mas o carnaval tem seu lugar de absoluto destaque, com brilho, força, e curiosidade incontestes.

E sobre memória coletiva, Maurice Halbwachs nos assevera que “(...) conforme a idade e também as circunstâncias, nos espantamos, sobretudo com as diferenças e semelhanças entre as gerações que ora se fecham sobre si mesmas e se afastam uma da outra, ora se juntam e se confundem” (HALBWACHS, 2003 p. 90). O carnaval é um excelente exem-

plo desta afirmativa, porque apesar das diversas formas como é vivenciado entre as gerações, mantém-se próximo em todas elas pela veia popular da alegria e rebelde euforia com que é experienciada.

A facilidade com que mergulhamos nessa ópera popular, o modo como nos entregamos ao carnaval, preenche o imaginários dos povos que não o desfrutam como nós, mas que desejam sentir de perto os efeitos do batuque, a malemolência que provoca em nossos corpos e fazeres, a essência desta festa que nos compõe, nos proporciona novas perspectivas de experiências, nos transporta para outro tempo/espaço, e nos faz viver num “não lugar” durante quatro dias, mesmo quando não nos juntamos aos blocos e escolas de samba. Há no brasileiro uma verdade *sine qua non*: o ano só começa após o carnaval. É uma festa divisora de águas. Um tempo bem marcado no compasso de nossas vidas cotidianas, sobretudo no Estado do Rio de Janeiro.

Todavia, para além da realidade do carnaval, há o carnaval imaginário, o jeito carnavalesco de viver, e de ser. Estamos sempre prontos a escavar e tirar gracejo das dores, ironizarmos problemas sociais, de modo que o riso, paradoxalmente, nos faça rever o dito e o não-dito; que o brilho, tal qual no carnaval, nos apresente a realidade por outro prisma mesmo enfadonho e/ou doloroso. Afinal, tudo, dependendo do ângulo em que nos colocamos, merece diferente nota, na vida, como na Sapucaí.

## **2. O carnaval e a literatura infantil e juvenil**

Não poderia ser diferente em nossa literatura. Também ela não pode fugir aos batuques do carnaval. Muito pelo contrário, ela se vale bastante do fato de ele ser nossa realidade social, traçando mil e uma metáforas possíveis. O carnaval é mote, cena ou citação em inúmeras obras. Suas fantasias somando-se às possibilidades mais intensas da imaginação multiplicam-se, e chegaram a inaugurar escritores, como é o caso, por exemplo, de Lygia Bojunga Nunes.

Foi através do gosto comum pelo samba, que Virinha e Latinha, personagens de seu livro inaugural, *Os Colegas* (1972), param uma briga, para iniciarem uma amizade regada a composições musicais e aventuras:

E então se atracaram dispostos a uma briga feia.

Foi quando passou por ali um garoto assobiando um samba.

Os dois interromperam a briga e começaram a prestar atenção na música que ele assobiava. (...) Esqueceram o osso e a briga. Sentaram no meio-fio



começaram a falar de samba. Ficaram muito interessados um no outro. (BOJUNGA NUNES, 1972, p. 12)

Nascem, a partir deste diálogo, uma amizade, um livro, e uma das maiores escritoras da nossa literatura destinada à infância e à juventude. Para usar uma linguagem muito carioca, diríamos que “deu samba”.

Através desta fábula transgressora – uma vez que para os fabulistas importava mostrar ao final “a moral da história” e Lygia Bojunga vem, lobatianamente, desconstruindo caminhos, como “Emíliadona-da-própria-caneta” que é - a autora conquista seu espaço e leva o carnaval para as páginas da literatura destinada às crianças de modo inovador, irreverente e envolvente.

Nascida em Pelotas, mas radicada no Rio de Janeiro desde seus oito anos de idade, a escritora Lygia Bojunga Nunes (que há algum tempo assina apenas Lygia Bojunga), com alma absolutamente carioca, conta animada, em vários depoimentos, palestras, e rodas de conversa, como se viu lutando com seu editor pela publicação *ipsi literis* desta sua obra, ganhadora de um concurso literário promovido pela Editora José Olympio.

À época da publicação, o revisor, atento à norma culta da língua, ajustara toda linguagem coloquial da autora, de modo que o livro tivesse característica de “livro de literatura”. Lygia Bojunga vai ao encontro do proprietário da editora, mostrando os originais e afirmando que aquelas não eram suas palavras, nem o jeito de contar que ganhara o concurso, finalizando a conversa dizendo que se fosse para mudar uma vírgula, ela preferia não publicar a obra.

Embora estabelecida como escritora de rádio novelas, esta atitude, irreverente para alguém que se iniciava como autora de literatura, também nos parece muito característica de alguém que bem sabe com que “fantasia” quer se (re)vestir, em que desfile deseja se inserir e sambar. Essa coragem de folionar conferiu a autora o direito de publicar o que escrevera, e presenteou a literatura infantil e juvenil brasileira com um “Monteiro-Lobato-de-saias”, que dez anos depois se tornava a primeira autora fora do eixo Europa-Estados Unidos, a receber a Medalha Hans Christian Andersen, considerada o Nobel da Literatura voltada para infância e juventude.

A partir desta publicação, todas as que se seguiram nos brindaram com a irreverência bojunguiana. E, quando mais tarde, as obras foram abandonando o caráter mais marcadamente infantil (embora esta classificação de fato seja mera organização de catálogo e prateleira de vendas), o

estilo da autora já estava firme, e bem ao gosto de quem entende o poder da fantasia, mesmo as que assustam, já que em sua bibliografia temos três identificados pela própria autora como “trilogia da morte” – *O Meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987) e *O Abraço* (1995).

Apesar de ainda pouco trabalhado em escolas, Lygia Bojunga, sendo apresentada a leitores de quaisquer idades, logo apaixona. Sua fluidez, sua escrita irmã da fala, aguça a curiosidade do leitor inaugural que logo segue para o próximo título, e o próximo, e o próximo.

Considero importante dizer que, conquistar leitores entre os miúdos não é como pode parecer a alguns, tarefa simples e descomplicada. Sobretudo hoje quando muito antes de lerem sozinhos, aos dois anos de idade, por exemplo, já brincam com aplicativos com a mesma facilidade com que brincavam de chocalho “seus antepassados” em meados do século passado. Apesar disso, a obra *Os Colegas* continua entre seus livros mais vendidos, junto ao campeão *A Bolsa Amarela*, que já é outra, e ótima, história.

Seria divulgação de leitores anteriores? O nome consistente que possui a autora? Ou é mesmo o enredo regado a transgressões e amizade iniciada por uma boa roda de samba?

Pode ser que as três questões componham a verdade. No entanto, mais do que em qualquer outra fase, na infância estamos atentos aos ritmos, ao novo, ao mundo que se abre virgem à nossa frente, e, envolvida em sonoridades, ainda que audíveis somente no imaginário, a literatura conquista com mais rapidez. Regada à fantasia, a criatividade brota. Florescem imagens que deixarão marcas de prazer na memória de quaisquer leitores, sobretudo nas crianças.

Aliás, a fantasia, elemento de todo “brincante”, indispensável nos carnavais, move a infância. Para ilustrar, citaremos o caso de um aluno com que trabalhamos numa turma de Educação infantil.

A., que à época contava cinco anos, num dia de agitação extrema e total descaso por todas as propostas oferecidas no espaço escolar em que nos inseríamos, senta-se solitário e aborrecido, longe de todos.

Aproximamo-nos, fingindo total sem-compromisso de conquistar, e lhe entregamos massa para modelagem. Como havíamos lido *A Bruxa Salomé*, de Audrey e Don Wood, propomos a confecção de um caldeirão de bruxas, e dissemos, num tom distraído (mas não inocente) que as bruxas também protegem. A., com brilho nos olhos, desperta. Encara-nos e

pergunta: “É verdade?” A fantasia devolveu-o à realidade do espaço, mas em outra dimensão: no imaginário. E, como registrou o mineiro Bartolomeu Campos de Queirós em seu *O Olho de Vidro do Meu Avô*,

“O pensamento vê o mundo melhor que os olhos (...). O pensamento atravessa as cascas e alcança o miolo das coisas. Os olhos só aca-riciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação” (QUEIRÓS, 2004, p. 5). A. não apenas se interessou por esta atividade, como fez questão de guardar a vivência, “o segredo” que estabelecemos sobre este assunto, por dias a fio, sempre perguntando sobre as bruxas ao pé do ouvido, e com interesse sempre inaugural.

Vitória da fantasia.

A propósito, em *O Olho de Vidro do Meu Avô*, Bartolomeu também se utiliza do carnaval, não para unir personagens em torno da amizade, mas para ajudar o protagonista, que é uma criança, a compreender seu avô, um homem que perdera um dos olhos e usava um olho falso “comprado em São Paulo”:

Dizem que ele viajou para São Paulo. Naquele tempo, São Paulo ficava quase em outro país. Foi comprar esse olho que não via. Ele jamais acreditou que, em terra de cego, quem tem um olho é rei. Venceu longos dias de estrada, poeira, lama, fantasiado de pirata, como se fosse carnaval. Tudo para conquistar um olho. (QUEIRÓS, 2004, p. 7)

E prossegue com suas metáforas, odes à imaginação:

Um dia eu virei meu avô. Minha mãe me vestiu de pirata. Eu nem sabia o que era carnaval. Meu desejo era afastar a venda que cobria o meu olho e me impedia de ver melhor. Faltava luz para o meu olhar. Mas sem a venda eu deixaria de ser pirata e ainda mataria a alegria da minha mãe de me ver como seu pai. Com um olho eu via o baile, as máscaras, os disfarces. Com o outro eu invadia caravelas, assaltava navios, vencia mares, me assustava com o tesouro. Como meu avô, eu via o visível me encantava com o invisível. Não ter um olho é ver duas vezes. Com um olho você vê o raso com o outro mergulha o fundo (QUEIRÓS, 2004, p.11-12)

Neste ponto recordamos que “O primeiro ambiente que a criança descobre é seus pais” (TUAN, 2013, p. 35), porque, ao viver seu carnaval, a personagem não o vê senão como uma forma de a mãe o aproximar do avô, seus primeiros espaços geográficos. A criança lê sua fantasia carnavalesca como símbolo do amor filial de sua mãe, desejoso de prolongar em si traços do pai, seu avô, e, embora fosse incômoda a vestimenta, ele não se queixou, com receio de magoá-la. Entrou na fantasia de ser o próprio avô em miniatura, e aproveitou a situação para sentir o mundo pela perspectiva daquele que fazia mais parte de seu mundo que a festa de Ba-

co. E vemos nesta análise, a confirmação de que

“As crianças são miniaturas no mundo dos adultos, mas gigantes em seu mundo de brinquedos” (TUAN, 2013, p. 40), uma vez que, munido de uma simples fantasia, a personagem foi muito além de seu espaço imediato, o baile de carnaval, e se permitiu reflexões muito além dele.

Eu carregava dentro de mim um desejo escuro. Vontade de saber se meu avô retirava seu olho na hora de dormir. Havia sempre, sobre o criado, que além de mudo era cego, um pires. Não parecia com o pires de Santa Luzia. Mas bem serviria de berço para um olho cansado de nada ver. Um olho que era e não era.

Eu também gostaria de possuir um olho assim, que ficasse distante de mim, sobre o criado. Ter meu olho me espiando de longe. Quem sabe, eu me conheceria melhor? Conheceria minha superfície sem precisar de espelho. Um olho capaz de vigiar meu sono, me protegendo dos fantasmas que nos visitam se descuidamos de nós. E dormir é descuidar-se de si mesmo. Dormir é ficar desarmado, é não ser mais proprietário do próprio corpo. Ah! Como o olho do meu avô me enchia de dúvidas! (QUEIRÓS, 2004, p. 13)

Mesmo que a prosa poética da obra vá muito além, e os cenários sejam outros, o carnaval aí está servindo de palco para as reflexões postas pela criança-personagem. O autor, nascido no interior de Minas Gerais, preenche de delicadas metáforas, bebeu na fonte desta festa para extrair dela sua mensagem, cuja estética foge ao folguedo, mas não à fantasia, em todos os sentidos com que esta palavra pode se apresentar.

### 3. *A literatura (re) vestida de fantasia*

Apresentar conclusão sobre este assunto é contraproducente, como o é escolher o melhor samba de enredo de todos os tempos, pois cada tempo tem o seu melhor, e mais apropriado ritmo.

Inobstante, à guisa de (in)conclusão, diríamos que, em nosso ritmado país, o carnaval se impõe como forte instrumento para reflexões externas e internas. De foro íntimo, como o fez Bartolomeu Campos de Queirós, em seu texto, ou de contextos sociais amplificadas, como o fez Lygia Bojunga.

Fugir a esta realidade seria fechar os olhos e ouvidos para a batucada de possibilidades com que a festa de Baco vem se valendo para nos fazer brincar, pensar e reagir. Se por um lado somos criticados pelo “jeitinho brasileiro” de tudo resolver, é exatamente este “jeitinho” que anos a fio dribla censuras e se impõe como modo de dizer, criticar, externar nos-

sas angústias e deixar claros nossos posicionamentos.

E, se no Rio de Janeiro, o maior palco é a Marquês de Sapucaí, na literatura este prosccênio se faz maior e mais abrangente, porque se a geografia espacial não se move, através da literatura a perspectiva da experiência se multiplica e liberta, chegando a mais olhares, vozes, e sentires, construindo, através da palavra, outro e mais denso carnaval, (re)vestido de fantasias.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar, a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2013.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O olho de vidro do meu avô*. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.

BOJUNGA, Lygia. *Os colegas*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.

**COBRANÇA DE CORRETAGEM:  
VULNERABILIDADE DO CONSUMIDOR,  
CRISE IMOBILIÁRIA E A FORMAÇÃO DISCURSIVA  
DA 2ª SEÇÃO DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA**

*Fernanda Vivacqua Vieira (UENF)*

[fernandavivacqua@hotmail.com](mailto:fernandavivacqua@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo examinar a efetividade social da decisão proferida em sede de recurso repetitivo pelo Superior Tribunal de Justiça, acerca da validade da transferência ao consumidor a obrigação de pagar a comissão e corretagem, levando-se em consideração as conexões entre vários discursos jurídicos existentes à época da decisão, utilizando-se, para tanto, argumentos da análise do discurso (ORLANDI, 1990). De início, abordará de forma breve a operação contratual imobiliária considerando as fases tratativas contratuais até sua fase final, passando pelos principais aspectos dogmáticos acerca de temas como direito imobiliário e direito do consumidor, para depois analisar a tendência do Poder Judiciário frente ao tema. Por fim, contextualizará as tensões entre a lei consumerista (BRASIL, 1990), o protagonismo do Poder Judiciário (SANTOS, 2011) e a realidade em stands de vendas das incorporadoras imobiliárias, examinando os fatores discursivos (ORLANDI, 1990) que levaram a 2ª Seção do Superior Tribunal de Justiça a posicionar pela regularidade das cobranças de taxa de corretagem aos consumidores. (BRASIL, 2016)

**Palavras-chave:** Cobrança de Corretagem. Decisão do STJ.  
Protagonismo do Poder Judiciário. Crise econômica. Análise de discurso.

## ***1. Introdução***

A cobrança de taxa de comissão e corretagem direcionadas ao consumidor em contratos de promessa de compra e venda para aquisição de imóvel na planta por muito tempo foi considerado abusiva pela jurisprudência pátria por estar em desconformidade com os ditames protetivos da classe consumerista, que justamente é a parte hipossuficiente na relação contratual.

Os doutos juízos, bem como o colegiado dos tribunais superiores entendiam que tal prática comercial configurava “venda casada” de um serviço, que por sua é manifestamente repudiado pelo código de defesa do consumidor.

Porém, a quantidade de demandas judiciais para reaver valores desembolsados a título de comissão e corretagem cresceram absurdamente, crescimento este que acarretou a suspensão de todos os processos perti-

nentes ao tema até o julgamento pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ).

Surpreendentemente, o Superior Tribunal de Justiça decidiu no sentido de que a referida prática comercial não é ilegal desde que no ato da compra o consumidor seja devidamente informado nos moldes da lei consumerista.

Diante disto, o presente trabalho busca saber a motivação do colendo órgão através dos métodos linguísticos compreendidos pela análise de discurso que tanto vem contribuindo para o direito.

## **2. *Análise de discurso***

Na análise do discurso, busca-se compreender a língua fazendo sentido, ou seja, como o discurso está sendo (re)produzido, de modo a compreender como a história e a sociedade está sendo significada no discurso, levando-se em conta o contexto histórico e social. (ORLANDI, 1990, p. 15)

O discurso sempre está em movimento. As palavras mudam de sentido conforme o posicionamento daqueles que as empregam. (ORLANDI, 1990, p. 42)

## **3. *Formação discursiva***

A formação discursiva frutifica através de uma formação de saberes e por isso pode ser entendida como um conjunto de saberes que definem determinado objeto, haja vista que não é possível pensá-lo de modo isolado, até porque o mesmo está sujeito ao ocorrido, à conexão que esse objeto, enquanto enunciação, estabelece com os domínios de memória e do fato ocorrido.

Neste viés é que a análise de discurso trabalha com a língua no mundo, na forma falada, em que as pessoas acabam levando em conta o percurso das falas e a consequente a produção de sentidos. (ORLANDI, 1990, p. 16)

**4. Egrégia Segunda Seção do Superior Tribunal de Justiça: voto do Sr. Ministro Relator e o protagonismo do Poder Judiciário**

**4.1. Lei nº 8.078/90 (Código de defesa do consumidor) e corretagem**

O princípio da força obrigatória dos contratos é pedra angular da segurança do comércio jurídico. Tal princípio é denominado pela doutrina de *Pacta sunt servanda*.

A obrigação das partes perante o contrato era uma verdade incontestável para os moldes clássicos de contratação até surgir a Lei 8.078 de 1990 que rege a relação de consumo. Com o advento da lei consumerista, o princípio da força obrigatória dos contratos passou por uma releitura.

Assim, para disciplinar tais relações contratuais complexas, cativas, de longa duração, passou-se, portanto, a uma visão dinâmica destes contratos massificados, de como sua especialidade e indiscutível importância social imprimem a necessidade de uma nova interpretação das obrigações assumidas, de uma visualização mais precisa da gama de deveres principais e secundários existentes nestas relações contratuais e de que, em virtude da confiança despertada, o paradigma máximo aqui há de ser o princípio da boa-fé objetiva. (SCHAWRTZ, 2013)

O próprio Código de Defesa do Consumidor traz como principal princípio norteador a boa fé objetiva, sendo certo que a mesma deve pautar as relações entre consumidor e fornecedor, estabelecendo, pela cláusula geral da boa-fé (art. 51, IV CDC), parâmetros interpretativos dos contratos celebrados e deveres anexos aos pactuados (SCHAWRTZ, 2013)

A relação entre promissário comprador e promissário vendedor cujo objeto é aquisição de imóvel na planta é de natureza consumerista, haja vista que o primeiro se encontra na posição de *consumidor* em um contrato de *adesão*, no qual não é discutível a sua vontade. Assim, os ditames da Lei nº 8.078/90 aplica-se ao instrumento particular de promessa de compra e venda.

De acordo com o disposto no artigo 39, inciso V, e 51, incisos IV e XV, todos do citado Diploma Legal, é considerada prática abusiva “exigir do consumidor vantagem manifestamente exagerada”, sendo nulas as cláusulas que “estabeleçam obrigações consideradas iníquas, abusivas, que coloquem o consumidor em desvantagem exagerada, ou sejam incompatíveis com a boa-fé ou a equidade” e que “estejam em desacordo



com o sistema de proteção ao consumidor”. (BRASIL, 2015)

Ademais, em se tratando de relação de consumo, a responsabilidade civil do fornecedor é de natureza objetiva, fulcrada na teoria do risco do empreendimento, na qual todo aquele que se dispõe a exercer alguma atividade no campo do fornecimento de bens e serviços tem o dever de responder pelos fatos e vícios resultantes do empreendimento, independentemente de culpa.

#### **4.2. Decisão e o voto do ministro relator**

Trata-se de recurso especial interposto por um empreendimento imobiliário em face de acórdão de um tribunal superior em que acolheu a tese de que cobrar o consumidor taxas a título de comissão e corretagem configuraria “venda casada”, prática esta vedada pelo ordenamento jurídico brasileiro.

O empreendimento alegou em sede de recurso que o referido entendimento contraria a autonomia privada, a obrigação das partes perante o contrato, a liberdade de contratar, todos estes consolidados no código civil brasileiro.

Em 09 de maio de 2017 fora realizada audiência pública sobre o tema, havendo comparecido quatorze (14) oradores, além do Ministério Público Federal, que expuseram seus posicionamentos.<sup>42</sup>

Insta ressaltar que paralelamente a este recurso, encontram-se afetados vários recursos especiais e que relativamente ao tema foram juntados aos autos de cada recurso pareceres de diversos doutrinadores.

Em favor da tese sustentada pelas incorporadoras, destacam-se Araken de Assis, Ada Pellegrine Grinover, Cláudia Lima Marques e Bruno N. B. Miragem.

Em contrapartida, em prol da tese sustentada pelos consumidores, Judith Martins-Costa e Gustavo Hacial.

Após análise, o Ministro Relator Paulo Tarso concluiu que no contrato tradicional de corretagem disciplinado pelo Código Civil, a obrigação de pagar a comissão ao corretor pode ser transferida a outra parte interessada no negócio mediante cláusula contratual expressa no

---

<sup>42</sup> Cf. Registrado no apenso n. 2 dos autos do REsp 1.551.956/SP.

contrato principal.

#### **4.3. Cenário do mercado imobiliário à época do julgamento**

O cenário do mercado imobiliário no Brasil já não era mais o mesmo! A desvalorização dos empreendimentos, a dificuldade de se conseguir um financiamento, desemprego crescendo demasiadamente e a demora significativa na finalização das obras fizeram com que muitas pessoas viessem a desistir de imóveis adquiridos por contrato de promessa de compra e venda.

A crise era tanta, e ainda é, que segundo pesquisas mais de 80% de promissários compradores passaram a desistir de suas aquisições na planta. Todos os dias havia uma notícia tratando do assunto. Por várias vezes a mídia noticiou construtoras em recuperação judicial por conta do crescimento de demandas feitas por compradores requerendo o desfazimento do negócio e a consequente devolução de parte dos valores desembolsados no ato da compra.

#### **4.4. Politização do direito**

Não há como negar que o protagonismo do poder judiciário tem sido palco de muitos debates principalmente no atual cenário brasileiro. Aliás, a judicialização de políticas públicas vem assegurando o mais básico dos direitos humanos, que é o acesso à justiça.

Sempre em evidência, a atuação de juízes no Brasil vem sendo analisado por vários doutrinadores com novos contornos, não se preocupando apenas com o protagonismo por si só, mas discutindo-se, amplamente, o acesso à justiça.

O respeito ao acesso à justiça é tutelado na Magna Carta na qualidade de direito fundamental devendo ser assegurado a qualquer indivíduo.

Porém, nem sempre é o que se consegue. Em que pese está elevado ao nível de direitos e garantias fundamentais, o acesso à justiça acaba sendo destruído pela politização do direito, isso porque nem sempre o Poder Judiciário estará ao lado do cidadão. (SOUZA, 2010, p. 34)

De acordo com Boaventura Souza (2010, p. 35) é no campo contrário aos interesses do cidadão que as reformas judiciárias acontecem.

Para o ilustre professor, as reformas são orientadas, quase sempre, pela ideia de resguardar os direitos econômicos e de propriedade.

É curioso ver que o protagnismo do Poder Judiciário pode ser considerado bom ou não. Assim quando o protagonismo deixa de garantir direitos fundamentais passa a ser motivo de descrença.

O sistema judicial está, nos dias atuais, frente a um grande dilema, haja vista que se não assumir sua quota parte de responsabilidade continuará a ser independente de um ponto de vista corporativo, porém será cada vez mais irrelevante socialmente como politicamente. (SANTOS, 2011, p. 40)

Esta ideia é nítida no contexto do julgamento acerca da legalidade da cobrança ao consumidor da taxa de comissão e corretagem em contratos de promessa e compra e venda de imóveis na planta. Ao contrário, poderia ter caminhado para o isolamento.

Em grande medida, o sentido e a decisão foram de acordo com a estrutura de oportunidades. À época, os ministros se preocupavam com o cenário econômico, de modo que o princípio da força obrigatória do contrato passou a ser fator discurso para o julgamento final no lugar da vulnerabilidade econômica e jurídica do consumidor.

## 5. Conclusão

Nesta perspectiva, fica notório que a formação discursiva da Segunda Seção do Superior Tribunal de Justiça no sentido de que a clausula contratual que onera o consumidor ao pagamento de taxa de comissão e corretagem foi calcada na situação econômica e na crise imobiliária nas quais o Brasil se encontrava.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei 8.078/90 de 1990*. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30-09-2017.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHAWRTZ, Fabio. *Direito do consumidor: tópicos e controvérsias*. Niterói: Impetus, 2013.

## COLUNAS DE AUTOCORREÇÃO GRAMATICAL

*André Nemi Conforte* (UERJ)

*Felipe de Andrade Constancio* (UERJ)

[felipe.lettras.ac@gmail.com](mailto:felipe.lettras.ac@gmail.com)

### RESUMO

Não obstante toda a discussão feita em torno da existência polarizada de um possível português brasileiro, volta e meia surgem iniciativas que, à força, trazem à tona a noção de certo ou de errado na língua portuguesa: pode ser a iniciativa dos manuais de redação e de estilo, pode ser a iniciativa dos “consultórios gramaticais” que proliferam pelas mídias... estes variados instrumentos, *grosso modo*, têm um caráter coercitivo, na medida em que ditam não só a maneira como escritores consagrados devem escrever como também a maneira como os usuários comuns da língua devem se comportar. Este trabalho, nesse sentido, é mais um esforço investigativo que, na linha de exploração da linguagem prescritivista (os colonistas de autocorreção, às vezes, parecem médicos), procura não apenas atacar as sugestões (ou imposições?) desses colonistas, mas também demonstrar o engessamento de suas sugestões. Nesse percurso crítico, exploraremos os tópicos de regência verbal sugeridos por esses consultores gramaticais.

**Palavras-chave:** Normatividade. Normalidade. Língua.

### 1. *Considerações iniciais*

Por que o certo e o errado são fatores utilizados para validar uma língua? No caso da língua portuguesa, por que não conseguimos achar um certo valor, menos pejorativo, para as nossas manifestações de falantes e escritores? Talvez as respostas para estas questões não sejam tão fáceis de se encontrar.

Nosso contato com os veículos de comunicação, como jornais e revistas, tem trazido a reflexão necessária para entender os julgamentos que se fazem em torno da língua portuguesa. Recentemente, tivemos acesso às colunas de autocorreção gramatical, uma espécie de consultório gramatical para o “bem falar” e “bem escrever” o português. Este trabalho surge para tentar compreender a intervenção desses consultórios.

Em um primeiro momento, trazemos posicionamentos distintos a respeito da validade das colunas de autocorreção gramatical produzidas por jornais de ampla circulação nacional. Neste tópico do trabalho, fica evidente que essas colunas nascem em um momento importante para as mídias impressas e virtuais de comunicação no mercado editorial brasi-

leiro. As colunas são, de certa forma, o termômetro entre que se escreve nessas mídias e a possível aceitação dos leitores e consulentes.

Na segunda seção deste trabalho, buscamos a diferenciação recorrente, mas necessária, entre a norma culta e a norma padrão. Entre as duas normas, parece haver, no caso do português brasileiro, uma certa disparidade, na medida em que o padrão se distancia daquilo que deveria ser uma norma, cuja recorrência manifesta-se nos textos jornalísticos e, por que não, literários no português contemporâneo.

Investe-se, ainda, na terceira seção, na diferenciação entre a normalidade e a normatividade linguísticas. Aqui, nosso interesse reside no fato de que muitos são os trabalhos que já dão conta de usos linguísticos frequentes e documentados no português do Brasil.

Em um último momento, tratamos do tópico gramatical *regência verbal* na coluna de autocorreção gramatical do jornal *O Globo*. Traçamos, brevemente, um panorama estrutural desse tipo de coluna para depois observar as intervenções que o consultor gramatical opera em nível de recorte e de sugestão textual.

## 2. *Consultórios gramaticais*

Não é atual o processo de embate entre os veículos de comunicação e a língua. A polarização entre essas duas áreas do saber ganha corpo nas discussões sobre o certo e o errado materializados nas questões, sempre recicladas, sobre gramática. Os consultórios gramaticais volta e meia proliferam nas mídias, impressas ou digitais, e passam a ministrar os chamados “comandos paragramaticais”.

Tentando compreender as intervenções que os comandos paragramaticais trazem no âmbito dos setores de comunicação e de linguagem, Marcos Bagno (2001, p. 67) assim define-os:

Os comandos paragramaticais são, em sua forma "clássica", livros destinados ao público em geral, escritos por autoproclamados 'defensores da língua portuguesa' que investem contra os "erros comuns", a "invasão de estrangeirismos", a "ruína do idioma de Camões", a "pobreza da língua da atual geração" e outros supostos "males" igualmente graves.

Ainda segundo Bagno (2001, p. 70), os comandos paragramaticais seriam reforçados com a produção em larga escala dos chamados manuais de redação e estilo. Por serem produzidos por veículos de comunicação – como o jornal *O Estado de São Paulo*, que edita o *Manual de Re-*

*dação e Estilo* (1990) – e por manifestarem nitidamente um compromisso com a língua escrita padrão, esses comandos ganhariam força em produção editorial, na medida em que oferecem ao público leitor saídas imediatas para o problema frequente da manifestação escrita da língua portuguesa.

Uma breve consulta ao “anexo gramatical” do *Manual da redação* do jornal *Folha de São Paulo* (2015, p. 122) oferece-nos um uso rechaçado da preposição *a*, como no exemplo “A TV é *em cores*, não *a cores*”. Como aponta Marcos Bagno (*op. cit.*), esta seria uma prototípica forma de intervenção de um manual que preconiza o correto uso da língua, de modo a oferecer ao consulente uma solução imediata para um uso da língua padrão.

Em linhas gerais, a estrutura dos tópicos veiculados por esses manuais de redação e estilo (geralmente verbetes, quadros, exemplos) de comandos paragramaticais materializam-se em noções como “em vez de... use...”, “em lugar de... opte por...” ou, simplesmente, “use”. De acordo com Marcos Bagno (*op. cit.*), esses textos são escritos por profissionais que, às vezes, não têm formação adequada de profissional de Letras, mas interferem sobremaneira no modo como os leitores passarão a redigir seus textos pautando-se numa suposta segurança passada por receitas de bons redatores de jornais de ampla circulação urbana.

Posicionamento distinto é o de Evanildo Bechara (2003, p. 94), para quem os “consultórios gramaticais” são uma fonte de apreensão do saber pelo usuário da língua que, à mercê das dúvidas de qual padrão seguir, vê-se convidado à consulta frequente dos manuais e dos instrumentos (dicionários, gramáticas e recursos midiáticos) por meio dos quais o falante/escritor vale-se em momentos de dificuldade (a pronúncia de um vocábulo, a escrita, o uso de modo geral vinculado à norma padrão do português).

Mais uma vez, nesta seção, temos ressaltado a importância dos chamados consultórios gramaticais, isto é, de colunas de jornais e revistas que, ou respondendo às perguntas que lhes são dirigidas, ou propondo aspectos de língua em que geralmente o falante ou escritor tem dúvidas, cumprem o honroso dever de salvaguardar a unidade e os valores da língua exemplar, veículo da cultura de uma comunidade linguística. (BECHARA, 2003, p. 94-95)

Por escrever em uma revista de ampla circulação entre especialistas em língua portuguesa (*Na Ponta da Língua*, editada pelo Centro de Estudos de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português), Evanildo Bechara (*op. cit.*) sugere que o papel dos chamados consultórios gramati-

cais, ates de ser um instrumento opressor do idioma, é o de permitir ao usuário um caminho linguístico pavimentado pelas dicas, explicações e fundamentações dadas por especialistas comprometidos com as mais variadas vertentes da língua (planos fonológico, morfológico, sintático e semântico).

Buscando o caminho inverso ao das polarizações teóricas, nosso intuito neste trabalho é percorrer a trilha crítica de um consultório gramatical específico, a saber: a coluna de autocorreção gramatical do jornal *O Globo*, mais especificamente as sugestões semanais acerca do padrão formal focalizado na regência de alguns verbos.

Nosso interesse pela manifestação linguística (regência verbal) explorada com frequência por esta coluna de autocorreção gramatical deve-se a dois fatores: i) a frequência de uso de alguns verbos que insistentemente recaem no desvio sugerido pelo corretor; ii) a relevância que o tópico gramatical regência verbal tem na linha teórica – o português do Brasil.

Enfocar, portanto, a manifestação linguística do conteúdo regencial no uso de certos verbos no português brasileiro pode levar-nos a adentrar algumas veredas para a discussão acerca da validade ou da ineficiência das colunas de correção gramatical, uma vez que este tipo de “serviço” pode ou conduzir a um caminho de reflexão pelo usuário da língua, ou levá-lo a certos usos ditos anacrônicos.

À maneira das pesquisas empreendidas pelo Projeto NURC (Norma Urbana Culta), nossa investigação reside no fato de que há usuários da língua portuguesa que estão nos centros urbanos e que dispõem de uma norma culta no trato diário com a língua. O trabalho ora produzido, diferentemente do que foi proposto pelo Projeto NURC – pelo trabalho denso com a variedade falada do português – busca enfatizar o *continuum* operado entre a norma culta e a chamada norma padrão na coluna de autocorreção do jornal *O Globo*. Para tanto, há a necessidade de uma diferenciação mínima entre o que seja norma culta e o que seja norma padrão. Vamos à diferenciação.

### **3. Norma culta e norma padrão na língua portuguesa**

As colunas de correção gramatical, sem sombra de dúvida, preconizam uma variedade do português, a norma padrão. O problema em exame reside no fato de que essa norma tem vinculada a si a chama nor-



ma culta. Mas o que ambas têm em comum então? Em que âmbito se distinguem?

Procurando traçar respostas coerentes para estas indagações, recorreremos ao trabalho de Carlos Alberto Faraco (2008, p. 73), no qual se encontram algumas explicações para a distância que há entre a chamada norma culta e a norma padrão na sociedade brasileira. Algumas dessas explicações são: a norma culta é dominada basicamente por usuários letrados da língua portuguesa e a norma padrão seria idealizada por ser difícil a sua homogeneização em um território linguístico vasto como o brasileiro.

Vejamos o que diz Carlos Alberto Faraco (2008, p. 73):

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística.

A “uniformização” de que fala o autor esbarraria no entrave cultural da baixa escolarização da sociedade brasileira, uma vez que nem todos têm acesso à educação formal e, portanto, não adquiririam o pleno domínio de um português culto – falado e escrito por pessoas que estão nos centros urbanos e que têm acesso aos bens culturais de uma elite intelectual. Decorre daí, *grosso modo*, a baixa apreensão, segundo o autor, de um português culto.

Nesse sentido, o português culto estaria assim vinculado a fatores de ordem social, portanto, fatores extralinguísticos complexos cujo produto não pode ser o português contemporâneo supostamente idealizado, mas o português forjado no caminhar da evolução da língua em território nacional. Nessa caminhada, temos de considerar, conforme Carlos Alberto Faraco (*op. cit.*) sugere, o domínio português durante os séculos de colonização, as intervenções das línguas indígenas e africanas nesse processo de colonização e, sobretudo, a falta de educação formal durante boa parte de nossa história nacional.

Em meio a toda essa influência extralinguística, a norma padrão surge quase sempre na história do português dito brasileiro muito distante do que se convencionou chamar norma culta. Essa distância é resultado das polaridades que há entre uma língua (a língua culta) e outra (a língua padrão). Pelo fato de a língua padrão ser um modelo idealizado de projeto de nação, ela distancia-se, no processo de manifestação linguística do

usuário, do que realmente poderia ser considerado normalidade dentro do quadro fonológico, lexical e sintático do português peculiar do Brasil.

Além de criar disparidades sociais, econômicas, políticas e de toda ordem, a distância entre a língua padrão e a língua culta cria um mito nacional em torno das concepções de certo e errado na língua. Como não compreende com clareza a polaridade culto *versus* padrão, o falante/escritor tende a pejarar usos que, por exemplo, já estão consagrados no estilo de usuários competentes no manejo da língua, registrados em veículos de comunicação de ampla divulgação, como os jornais.

Carlos Alberto Faraco (2008, p. 85) aponta algumas saídas para encurtar o suposto distanciamento que há entre o português culto – da normalidade linguística – e o português padrão – da normatividade linguística:

Fica evidenciado, assim, que o Brasil passa muito bem sem uma norma padrão para a pronúncia: ela não se mostra nem necessária, nem conveniente. A própria dinâmica sócio-histórica, atropelando todos os esforços intencionais de padronização, definiu certa pronúncia preferencial para o teatro, o canto e os meios de comunicação social.

Precisaria o país de uma norma padrão escrita? Parece óbvio que necessitamos de uma grafia padrão (...).

Não bastaria deixar que as variedades cultas/comuns/standard sejam nossa referência? Ou, em outras palavras, não bastaria deixar que o normal culto seja o normativo para a fala e para a escrita cultas?

Esta iniciativa – aproximar o português culto do português padrão – já foi empreendida pelo projeto NURC (Norma Urbana Culta) nas décadas de 1980 e 1990. O principal interesse do projeto NURC residia, dessa forma, na coleta de textos orais de brasileiros escolarizados e localizados em centros urbanos de prestígio, para a formação de inquérito mínimo desse português culto.

Como herança do projeto NURC, muitos fenômenos do chamado português culto contemporâneo passaram de um mero uso discriminado a um uso efetivo e registrado na língua escrita. Vale lembrar a particularidade, por exemplo, dos casos de concordância verbal em que o falante/escritor não flexiona o núcleo verbal com o núcleo do sintagma nominal partitivo (a maioria dos... + verbo no singular ou no plural), uma vez que pode, por atratividade, flexionar o verbo a partir de sua escolha gramático-lexical.

Uma manifestação linguística, tratada mais à frente neste trabalho, diz respeito aos casos de regência verbal em que o falante/escritor opta por uma ou outra forma de seleção argumental (complemento do verbo) e não compromete o processo de comunicação, se se considerar a língua culta. Caso muito frequente de um uso desta natureza está, por exemplo, na seleção do verbo “assistir”, que contrariamente ao que é preconizado pela língua padrão, pode assumir um argumento sem preposição (assistir o jogo, a peça, a novela).

Nosso posicionamento em relação ao *continuum* que há entre a norma culta e a norma padrão ancora-se, portanto, nos pressupostos de Carlos Alberto Faraco (2008), para quem fica evidente o movimento da normalidade linguística do português culto, sobretudo, o português culto escrito, objeto de investigação aqui.

#### 4. *Normatividade e normalidade linguística*

Como este trabalho investiga a intervenção, por vezes arbitrária, dos consultores gramaticais na linguagem jornalística, vale destacar que esse domínio discursivo tem sido apontado por muitos linguistas como um possível veículo de norma culta do português do Brasil.

O trabalho de Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2016, p. 73-74) aponta um direcionamento neste sentido:

Defendo, desta maneira, a posição, já manifestada por vários linguistas brasileiros, de se voltar para outro tipo de textos, para documentar o português-padrão escrito do Brasil: os da linguagem técnica, acadêmica e jornalística, presentes, por exemplo, em livros científicos, em ensaios universitários, em editoriais de jornais e de revistas de grande circulação ou em artigos assinados sobre temas diversos. Teremos, então, inegavelmente, um corpus com uma grande uniformidade gramatical, um português-padrão altamente homogêneo em todo o país, que contará também com as obras literárias que sigam este padrão.

Não obstante toda arbitrariedade que a descrição de uma norma padrão gerou nestes últimos séculos, vale lembrar que os centros acadêmicos de pesquisa linguística de ponta no Brasil têm investido na descrição desse português mencionado por Carlos Eduardo Falcão Uchôa (*op. cit.*). São obras como gramáticas, compêndios, manuais, artigos, ensaios etc. cujo papel investe nesta premissa: não faz mais sentido exigir uma regência, uma concordância verbal, uma colocação pronominal artificializadas, que não comportam a nossa identidade cultural em meio a uma lusofonia tão particular.

Muitas são as obras recentes que dão conta dessa linguagem culta nos registros mencionados por Carlos Eduardo Falcão Uchôa (*op. cit.*). Uma delas é a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (2011, p. 25), em que se recorta logo nas páginas iniciais o português descrito: “o objeto desta gramática é a variedade padrão escrita do português em uso no Brasil”. O autor recorta essa descrição considerando-se o português do Romantismo (portanto, do século XIX) até os nossos dias, de modo a apontar em *corpus* jornalístico a frequência de certos usos.

Entendemos que a intervenção dos consultores gramaticais em colunas de autocorreção gramatical insiste em afastar esse português culto, preconizado por estudos consistentes sobre o português do Brasil, e o dito português padrão. Por vezes, as colunas de autocorreção, como se verá a seguir, ditam um padrão idealizado e pouco usado por escritores que estão em centros urbanos de prestígio, cuja escrita sofre, inevitavelmente, a influência da escola e dos instrumentos de escolarização tais como a leitura e a escrita diárias.

Neste sentido, não queremos questionar, por exemplo, as correções decorrentes de problemas ortográficos ou de editoração, inevitáveis na prática da escrita diária. Nossa crítica incide basicamente sobre a intervenção dos consultores gramaticais em certos usos de concordância verbal, colocação pronominal e regência verbal. Nossa breve consideração recairá, portanto, na regência verbal.

### **5. Regência verbal nas colunas de autocorreção gramatical**

A regência verbal tem sido frequentemente estudada pelos especialistas que se dedicam ao português culto falado ou escrito no Brasil. De acordo com vertentes diferenciadas, a regência recebe os seguintes tratamentos:

Em geral, as palavras de uma oração são interdependentes, isto é, relacionam-se entre si para formar um todo significativo.

Essa relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra, é o que se chama *regência*. A palavra dependente denomina-se *regida*, e o termo a que ela se subordina, *regente*. (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 530)

A relação de dependência que existe entre o núcleo de um sintagma e os seus complementos é captada na gramática tradicional pela noção de *regência*. Nesta relação, o núcleo do sintagma (no caso em discussão, o verbo pleno) é a

categoria regente e os complementos selecionados por esse núcleo constituem as categorias regidas. (RAPOSO, 2013, p. 1160)

Os exemplos permitem compreender que os usos variados das regências nos dias atuais acontecem por vários motivos. Um desses motivos é o fato de toda língua passar por modificações, prova viva da dinamicidade inerente a todo sistema linguístico e que não pode ser desconsiderada nem pela sociedade nem pela escola. (PEREIRA et al., 2014, p. 208)

Os dois primeiros trechos que dão conta da descrição da regência verbal parecem convergir em relação à necessidade de dois termos (um deles o verbo) assumirem os papéis de termo regente e de termo regido, respectivamente. A única descrição que parece destoar das outras é a terceira. E há uma razão: o trabalho de Ana Dilma de Almeida Pereira et al. (*op. cit.*) é um dos poucos que tenta dar conta de uma manifestação regencial, considerando-se a chamada norma culta. A autora aborda um assunto ainda bastante tímido no português brasileiro: a ocorrência da preposição entre os termos mencionados acima (entre o verbo e o seu possível complemento).

Em um quadro bastante elucidativo, Ana Dilma de Almeida Pereira et al. (2014, p. 207-208) secciona duas manifestações linguísticas – a norma culta contemporânea e a norma padrão tradicional – para evidenciar as distâncias que existem entre os registros que convivem no cenário da educação linguística brasileira. Uma dessas convivências está, por exemplo, no uso do verbo “agradecer”, em que de um lado fala-se e documenta-se o registro “agradecer alguém” e, de outro, preconiza-se (prescreve-se) a manifestação linguística “agradecer a alguém”.

Qual desses usos é o mais correto? Apenas um deles manifesta-se em língua escrita? Segundo a autora, os dois coexistem e o dois são empregados, às vezes indistintamente, em textos escritos, por pessoas escolarizadas e com um conhecimento linguístico cerceado pela escola, por meio de instrumentos tais como gramáticas e dicionários. A coexistência de ambos os registros parece ser a saída que a autora dá para o problema da seleção e do apagamento da preposição nos dois usos.

Ao longo desses seis primeiros meses do ano de 2017, tivemos acesso a um *corpus* mínimo de colunas de autocorreção gramatical, fornecidas pelo professor do Instituto de Letras da UERJ, André Nemi Conforte, na disciplina de mestrado “O português do Brasil”. Portanto, as considerações que tecemos sobre o tema das colunas de autocorreção foram já empreendidas por André Nemi Conforte (2016) no projeto “A crí-

tica da autocrítica: uma análise da autocorreção linguística do jornal *O Globo* à luz do conceito de Norma Padrão”, fomentado pela UERJ.

Uma dessas colunas que chegou ao nosso conhecimento foi a do jornal *O Globo*, cuja estrutura reproduzimos abaixo na forma de dois exemplos:

1) “Assédio”. “Não acredito que agora eu vou ter que *assistir ator* atorando agora”. Erro de regência. Certo: “Não acredito que agora eu vou ter que *assistir a ator* atorando agora. Melhor: “Não acredito que *agora* eu vou ter que assistir a ator atorando...”

2) “Arrestos podem levar Estado a atrasar pagamento da Segurança”. “...autorização para *pagar os servidores* remanescentes com arresto...” Erro de regência. Certo: “...autorização para *pagar aos servidores*...”

As colunas de autocorreção tornam-se, neste sentido, um gênero textual. Sua organização estrutural ancora-se no formato sequencial registro extraído do jornal, destaque do suposto “erro gramatical” e, conseqüentemente, a intervenção do corretor. Observe-se que há modos distintos de esse corretor intervir.

No exemplo 1), para corrigir o suposto desvio padrão na regência do verbo “assistir”, o corretor opta pela forma “melhor”, mais sugestiva, portanto. No exemplo 2), o mesmo corretor opta pela forma “certo” para iniciar a sua intervenção gramatical (ou gramatiqueira, reciosista?). Os dois casos, tanto o registro culto de “assistir” quanto o registro culto de “pagar”, são rechaçados pelo consultor gramatical. Pergunta-se: estariam esses usos distantes do chamado português culto contemporâneo?

As colunas de autocorreção gramatical, como estas que acabamos de observar, comportam-se, em linhas gerais, como um *Appendix Probi*, um registro que rechaça outros registros. Uma forma de conceber a língua como um objeto estático. São a materialização da grande distância que se evidencia entre o português culto (“assistir ator” e “pagar servidores”) e o que se prescreve numa suposta língua padrão (“assistir a ator” e “pagar aos servidores”). Deste modo, as colunas funcionam em alguns casos como “freios” para o que, inevitavelmente, está em constante mudança, a língua.

Em alguns casos, como temos visto, as colunas são um completo desserviço ao veículo de comunicação, no caso específico dos jornais, uma vez que intervêm na língua escrita de articulistas que já consagraram certos usos de regência verbal, a começar por verbos como o próprio “assistir” e outros como “agradecer” etc. Em linhas gerais, esses verbos já

assumem, no português culto escrito do Brasil, complementos sem preposição. As colunas de autocorreção é que insistem, artificialmente, nos usos preposicionados.

## 6. *Considerações finais*

A sugestão de um trabalho crítico acerca do que vêm propondo as colunas de autocorreção gramatical corrobora a nossa tese inicial de que as noções de certo e errado em língua portuguesa são fomentadas também por veículos de comunicação que têm a capacidade de preconizar certos usos para seus leitores.

Um trabalho desta natureza pode contribuir para as seguintes discussões: i) as colunas de autocorreção manifestam um interesse cultural e coletivo, em que se evidencia a busca por um português padrão “segurado” pelos jornais; ii) o conteúdo de regência verbal veiculado por estes jornais afasta-se nitidamente de um português culto escrito contemporâneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.

BAGNO, Marcos. Comandos paragramaticais: o purismo linguístico nos meios de comunicação. In: AZEREDO, José Carlos de. *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BECHARA, Evanildo. A missão dos consultórios gramaticais. In: BECHARA, Evanildo et al. *Na ponta da língua*, vol. 5. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CONFORTE, André Nemi. *A crítica da autocrítica: uma análise da autocorreção linguística do jornal O Globo à luz do conceito de Norma Padrão*. Projeto de pesquisa. UERJ, 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

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

FOLHA de São Paulo. *Manual da redação*. 20. ed. São Paulo: Publifolha, 2015.

MARTINS, Eduardo (Org.). *Manual de redação e estilo*. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1990.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida et al. Regência verbal. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva et al. *Gramática do português volume II*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.



## COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS PARA O LEITOR: DOMÍNIO DOS CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS DA INTERNET

Marcos Pastana Santos (UNIGRANRIO)

[marcos.pastana@ifrj.edu.br](mailto:marcos.pastana@ifrj.edu.br)

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

[juremarosa@ig.com.br](mailto:juremarosa@ig.com.br)

### RESUMO

Neste trabalho procuramos refletir sobre a aquisição das competências informacionais pelo usuário na assimilação da informação utilitária. Partimos do pressuposto que no mundo virtual, desenvolver competências para lidar com as tecnologias da informação e comunicação podem possibilitar o aprendizado do leitor. Dominar os códigos linguísticos da internet auxilia o usuário na recuperação da informação. No compreender de Bernadete Santos Campello (2009) e Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque (2012) essas competências desenvolvem no leitor, autonomia no gerenciamento de informação. O excesso de informação disponível na Internet irá exigir do leitor a escolha de sites confiáveis para sua pesquisa. Para isso, há necessidade de orientar ao usuário, as ferramentas necessárias para a busca da informação precisa e que atenda sua demanda por conhecimento. A criticidade e refinamento da escolha de material bibliográfico impresso ou eletrônico poderá criar um cidadão mais crítico e bem informado.

**Palavras-chave:** Competência informacional. Recuperação da informação. Internet.

### 1. Introdução

Neste trabalho procuramos refletir sobre a aquisição das competências informacionais pelo usuário na assimilação da informação utilitária. O usuário<sup>43</sup> que utiliza aparelhos eletrônicos para ter acesso à informação, como o computador de mesa de trabalho, *smartphones*, *tablets*, ou outro objeto tecnológico que tenha conectividade, permite-se a busca e recuperação da informação<sup>44</sup> desejada. A recuperação da informação

---

<sup>43</sup> Em arquivologia, é a pessoa que consulta os documentos de um arquivo. Erroneamente denominado leitor. Em biblioteconomia é a pessoa que utiliza os serviços da biblioteca no próprio local ou por meio da retirada de documentos por empréstimo, ou pela solicitação, entre outros serviços, de buscas bibliográficas e pesquisas sobre temas especializados. (CUNHA & CAVALCANTI, 2008, p. 373)

<sup>44</sup> Calvin Mooers (1951) cunhou o termo *recuperação da informação*, destacando que ele "engloba os aspectos intelectuais da descrição de informações e suas especificidades para a busca, além de quaisquer sistemas, técnicas ou máquinas empregados para o desempenho da operação". (SARACEVIC, 1996, p. 44)

torna-se relevante mediante a explosão informacional no período de pós-segunda guerra mundial. Há um número crescente de publicações e surge a necessidade de se criar tecnologias de informação para acompanhar essa produção informacional. No compreender de Vannevar Bush (1945 *apud* SARACEVIC, 1996, p. 42) era necessário um ajuste tecnológico para tornar acessível um material informacional massivo diante da explosão informacional<sup>45</sup>.

Se já existia a preocupação no gerenciamento informacional no período pós-segunda guerra mundial, com a popularização da internet no final da década de 90, o fluxo informacional aumentou consideravelmente. Não basta apenas ter acesso à informação, é necessário selecionar a informação desejada em meio ao caos informacional.

A presente investigação é de cunho bibliográfico, e procurou analisar as contribuições teóricas de Bernadete Santos Campello (2009) e Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque (2012, 2013) que discutem letramento informacional e competência informacional. O segundo autor sinaliza algumas diferenças entre os respectivos conceitos. O processo de desenvolvimento das competências informacionais possibilita ao usuário buscar, avaliar, e saber usar informação necessária para sua pesquisa.

Dada a cobertura e profundidade das comunicações midiáticas, em particular dos veículos que possibilitam a interação com as pessoas, seja através de *chat*, redes sociais, comentários em sites e *blogs*, compartilhamento de textos e vídeos, troca de informações em tempo real em aplicativos, como o *WhatsApp*. O compreender desses códigos linguísticos na internet, como tipos de adereços a conversa virtual como os *emojicons* e as palavras abreviadas, como por exemplo, você, beleza, estamos juntos, respectivamente (*vc, blz, tmj*) passa um caráter simbólico e de um novo signo a conversa. Esse meio de comunicação permite maior interação e rapidez de troca de informações com o receptor, mas encontraria problemas na busca e análise informacional do conhecimento sistematizado. O processo de recuperação da informação requer o domínio do código linguístico, pois o saber requer habilidades cognitivas.

---

<sup>45</sup> Vannevar Bush identificou o problema da *explosão informacional* – o irrimediável crescimento exponencial da informação e de seus registros, particularmente em ciência e tecnologia. A solução por ele proposta era a de usar as tecnologias de informação para combater o problema. E foi mais longe, propôs uma máquina chamada MEMEX, incorporando (em suas palavras) a capacidade de *associar ideias*, que duplicaria "os processos mentais artificialmente". É bastante evidente a antecipação do nascimento da Ciência da Informação - CI e da inteligência artificial. (SARACEVIC, 1996, p. 42)

## 2. *Competência informacional*

O conceito de competência aparece na literatura pela primeira vez com Noam Chomsky nos anos 50, no contexto da linguística. Este conceito ganha novos signos a partir dos anos 70, no campo da administração, associada à qualificação profissional do indivíduo.

No campo educacional, a competência surge como sinônimo de habilidade, aptidão, aquisição de conhecimento e saberes. Para Phillippe Perrenoud (2000, p. 15) a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.

Compreendemos por competência, o conjunto de habilidades que o indivíduo adquire através do conhecimento para por em prática teorias e conceitos mentais adquiridos ao longo da vida.

Guy Le Boterf (2006, p. 61) com olhar sobre o campo da gestão de recursos humanos, identifica as três dimensões da competência, a saber:

Considero que a dinâmica posta em prática por um profissional que age com competência, e que é reconhecido como tal, ativa três dimensões da competência, que são as seguintes: primeiro, a dimensão dos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais...) que ele pode mobilizar para agir; depois, surge a dimensão da ação e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho. Finalmente, há a dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores.

Para o autor, essa competência desenvolvida pela pessoa deve combinar os recursos individuais, que inclui o equilíbrio emocional, a auto estima, ser proativo, para também ser competente com os recursos profissionais, através da rede colaborativa de colegas de trabalho. Guy Le Boterf (2006, p. 61) alerta que para agir com competência, um profissional deve combinar e mobilizar tanto os recursos pessoais como os recursos do seu meio envolvente: torna-se difícil, mesmo impossível, ser competente sozinho e de forma isolada.

Entendemos que o desenvolvimento de competência, não há como ser adquirido isoladamente pelo indivíduo, a interação com outras pessoas possibilita a troca de informações, a conexão com outros saberes. Essa fluidez informacional permite ao indivíduo maior capacidade de desenvolvimento intelectual e cultural. No campo da biblioteconomia, a competência vai assumir um caráter informacional, no qual o indivíduo deve-

rá possuir habilidades de analisar, comparar e selecionar a informação desejada. A competência informacional surge nas discussões entre os estudiosos como a mobilidade do indivíduo assimilar um conhecimento para determinada situação.

Competência informacional, surge em meados dos anos 70, para alguns estudiosos utilizar a expressão competência informacional possibilita uma melhor análise do usuário como consumidor da informação. Para Elisabeth Adriana Dudziak (2010) a competência informacional define o usuário que conhece as estruturas de comunicação, através das mídias de informação.

Enquanto nos Estados Unidos e outros países de língua inglesa o uso da expressão *literacy* (alfabetização) associada ao termo informação foi largamente aceito, em outros países sua utilização ainda varia. Em Portugal, por exemplo, a expressão foi traduzida como *literacia* informacional ou *literacia* da informação. Em países onde se fala o espanhol, adota-se preferencialmente a expressão *alfabetización* informacional, mas a expressão competência informacional também é utilizada. No Brasil, a questão da tradução da expressão *information literacy* ainda suscita discussão e não há consenso. Alguns bibliotecários e pesquisadores da área utilizam a expressão alfabetização informacional, outros adotam letramento informacional, enquanto muitos utilizam competência informacional. Dado que, no país, a alfabetização tem seu significado fortemente associado às fases iniciais da educação, ao passo que a *literacia* e o letramento ligam-se predominantemente ao universo das palavras, é preciso refletir sobre a terminologia mais adequada e representativa. A adoção da tradução do conceito como competência informacional ou competência em informação parece ser a melhor escolha, por ter significado mais abrangente, além de ser aceita e valorizada tanto na área educacional quanto nos círculos profissionais. (DUDZIAK, 2010, p. 8)

Como não há para o autor uma concordância na terminologia “*information literacy*” para definição do usuário autônomo e crítico. De acordo com Bernadete Santos Campello (2009, p. 68) o termo “letramento informacional” (*information literacy*) foi usado pela primeira vez na década de 1970, para caracterizar competências necessárias ao uso de fontes eletrônicas de informação que estavam sendo produzidas nos Estados Unidos na época. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque (2013) em seu estudo destaca que existem diferenças entre os conceitos de letramento informacional e competência informacional, porém estes conceitos estão inter-relacionados. O referido autor destaca que:

*Letramento informacional*: processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências para buscar e usar a informação na resolução de problemas ou tomada de decisões. O letramento informacional é um processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida.

Pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável. *Competência informacional*: refere-se à capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento que o ajuda a agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, os aprendizes desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos. (GASQUE, 2013, p.5)

O pensamento de Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque é claro no sentido de mostrar não só as diferenças, mas também as inter-relações entre os dois conceitos. O letramento informacional como processo voltado para o desenvolvimento de competências e como processo investigativo. A competência informacional, como resultado do processo de letramento, quando o aprendiz, considerando os aspectos éticos e legais, é capaz de identificar a necessidade de informação e avaliá-la.

Analisar a importância da competência informacional para autonomia da manipulação da informação em diversos tipos de tecnologias móveis e impressas, é ressaltar que diante da liquidez da sociedade, a educação passa por profundas transformações, no compreender de Zygmunt Bauman.

Tudo isso vai de encontro ao que a educação e a pedagogia defenderam na maior parte de sua história. Afinal, essas premissas foram criadas para corresponder a um mundo no qual as coisas eram duráveis, na esperança de que durassem e na intenção de que durassem ainda mais do que até então. Num mundo desse tipo, a memória era um patrimônio. Quanto mais longe alcançasse e mais tempo permanecesse, mais valiosa se tornava. Hoje esse tipo de memória firmemente entrincheirada parece ter um potencial incapacitante, em muitos casos; em outros, parece induzir a erros; na maioria das vezes inútil. Não sabemos em que extensão a rápida e espetacular carreira dos servidores e redes eletrônicos pode ser atribuída a problemas de armazenamento, eliminação e reciclagem que os servidores prometiam resolver. O trabalho de memorização resultou mais em lixo que em produtos usáveis; não há um processo confiável para determinar de antemão quais produtos aparentemente úteis sairão de moda e quais os aparentemente inúteis podem ter um súbito aumento de demanda; assim, a possibilidade de armazenar todas as informações dentro de contêineres à devida distância dos cérebros (onde as informações armazenadas assumiriam o controle do comportamento) parece uma proposta providencial e tentadora. (BAUMAN, 2010, p. 74)

Para Zygmunt Bauman, o usuário deverá selecionar as informações necessárias para sua aprendizagem. Neste meio caótico do processo de produção informacional, no qual o mundo virtual não consegue organizar o conhecimento sistematizado. É relevante a seleção de informações que promovam oportunidades de aprendizagem para o leitor.

Em nossa prática como bibliotecários observamos que os usuários letrados dominam o código linguístico, mas não necessariamente conseguem localizar as informações necessárias em sites confiáveis. Acreditamos que a competência informacional seja necessária para a autonomia do usuário no uso da informação. Nesse sentido os bibliotecários e os cientistas da informação, surgem como atores chaves no gerenciamento desses fluxos informacionais. Esses atores possuem habilidades na recuperação da informação em sites confiáveis e auxiliam na busca de informações necessária e confiáveis para o usuário.

Lucia Santaella e Renata Lemos (2010) destacam a necessidade de atenção no gerenciamento do processo de pesquisa:

O tipo de atenção necessário para o gerenciamento bem-sucedido dos fluxos informacionais no período atual de evolução da internet requer habilidades cognitivas híbridas, que conectam inteligências humanas a artificiais. É preciso saber encontrar o equilíbrio entre as demandas que competem pela nossa atenção. O aumento do volume de informação disponível, que pode trazer a clássica sensação de *information overload* (sobrecarga de informação), não apenas gera redundâncias como também um aumento no número de informações erradas ou falsas. Fica cada vez mais complexo encontrar e estabelecer critérios apropriados de verificação da correção de uma fonte de informação digital. O primeiro passo é selecionar fontes confiáveis, que desfrutem de boa reputação e possuam alto nível de credibilidade no ciberespaço. Os sistemas de busca ajudam pouco nesse momento, porque as buscas disponibilizam todo e qualquer tipo de informação relacionadas em um mesmo conjunto de *links*. Verificar a credibilidade de uma fonte específica pode levar tempo. (SANTAELLA & LEMOS, 2010, p. 84)

As habilidades cognitivas de atenção destacadas por Lucia Santaella e Renata Lemos são relevantes no gerenciamento das informações, uma vez que, o aumento do volume de informações pode levar o usuário a incorporar falsos conhecimentos. A competência informacional desenvolvida ao longo do processo de letramento possibilita uma melhor avaliação e uso das informações.

Howard Rheingold (2010) é outro estudioso que destaca o desenvolvimento da disciplina mental como essencial para o usuário não cair em armadilhas.

As mídias e redes digitais só podem capacitar às pessoas que aprendem a usá-las e representam perigos para aqueles que não sabem o que estão fazendo. Sim, é fácil divertir-se, cair em informações erradas, permitir a atenção para fragmentar, em vez de se concentrar, mas essas tentações mentais representam perigos apenas para a mente desinteressada. Aprender a disciplina mental para usar ferramentas de pensamento sem perder o foco é um dos preços que eu estou feliz em pagar para ganhar o que a Web tem para oferecer. As pesso-

as que não ganham essencial alfabetização, participação, colaboração e conscientização da rede estão em perigo de todas as armadilhas que os críticos apontam para “superficialidade, credulidade, distração, alienação, dependência”. Eu me preocupo com os bilhões de pessoas que estão ganhando acesso à Net sem a menor pista sobre como encontrar conhecimento e verificá-lo para a precisão, como defender e participar, em vez de consumir passivamente, como disciplinar e implantar a atenção em um sempre meio, como e por que usar essas proteções de privacidade que permanecem disponíveis em um ambiente cada vez mais intrusivo. (RHEINGOLD, 2010)

Howard Rheingold (2010) nos permite refletir sobre a importância da criticidade na análise da informação pesquisada. Assinala a participação, colaboração, filtragem e presença consciente na rede como aspectos a serem considerados para gerenciar a complexidade dos fluxos informacionais. Entendemos que, muitas vezes o usuário, na relação precoce com as mídias digitais e, o contato reduzido com outras fontes de pesquisa (material impresso como revistas, livros e jornais), parece sanar as dúvidas em sites de busca; variavelmente, é nos primeiros sites de busca que encontram as informações que procuram. A falta de refinamento na busca da informação pode levar, por exemplo, o buscador a divulgar ao usuário que a informação sobre “alimentação saudável” tem 452.000 mil documentos disponíveis sobre o assunto. Como selecionar os sites confiáveis? O usuário tem algum parâmetro de seleção de conteúdo?

### **3. Competência informacional na educação básica**

No século XXI, vivemos na sociedade do conhecimento, no qual todos os indivíduos deveriam ter acesso às tecnologias de informação e conhecimento. Infelizmente a maioria das escolas públicas brasileiras carece de recursos de infraestrutura tecnológica que são oriundos da escassez de sala de informática equipada com computadores e conexão de internet<sup>46</sup>. Para Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque (2012) os objetivos da competência informacional para a educação básica são:

Propiciar iniciação básica à filosofia da ciência – o que é e como se faz ciência, as limitações e aspectos éticos. Introduzir o conceito de pesquisa e a importância do planejamento e método para resolução dos problemas. Conhecer a organização/arranjo das várias fontes de informação impressas e online. Por exemplo: material de referência (atlas, dicionários, enciclopédias), livros

---

<sup>46</sup> Apenas 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima da ideal para o ensino, isto é, tem biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades básicas. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013)

de leitura, de ficção, didáticos e paradidáticos, artigos de jornais e revistas. Utilizar as novas tecnologias como recursos de busca e disseminação do conhecimento. Buscar informações na internet de maneira eficaz e eficiente. Utilizar critérios adequados para avaliar os canais e fontes de informação. Selecionar, organizar, relacionar dados e informações de vários autores com diferentes pontos de vista e sintetizá-los em um documento (resumo). Ler, compreender e retirar informações de diversos tipos de textos. Produzir textos científicos, resumos, esquemas e sínteses. Conhecer as principais normas da ABNT de apresentação de trabalhos (referência bibliográfica, citação, sumário, resumos etc.). Compreender o conceito de autoria e plágio. Compreender a organização das bibliotecas e usar os recursos e produtos disponíveis. Conhecer como ocorre a produção das obras – do planejamento à distribuição no mercado. (GASQUE, 2012, p. 91)

Neste sentido, a competência informacional é fundamental na construção de capacidades para a formação do leitor crítico. O desenvolvimento de uso e busca da informação de forma crítica melhora as técnicas de leitura para aprendizagem do usuário.

Neste entendimento de formação de leitor crítico e autônomo, foram desenvolvidos os sete pilares de competência informacional pela SCONUL – Sociedade de Colégios, e Bibliotecas Universitárias e Nacionais, tendo sua sede localizada em Londres (2011).

No quadro abaixo, é possível identificar os sete pilares de competência informacional.

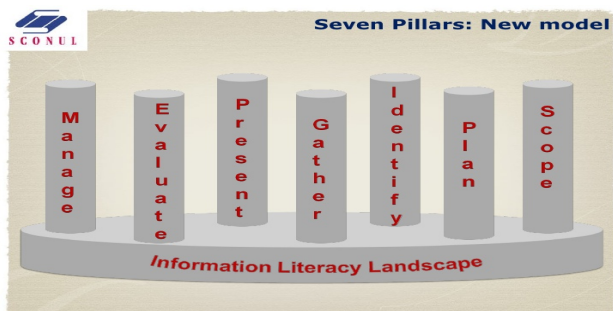


Gráfico 1 – Sete Pilares: novo modelo. Fonte: SCONUL (2011)

Da esquerda para a direita os sete pilares são: gerenciar, avaliar, apresentar, reunir, reconhecer, planejar e localizar. Estes sete pilares para João de Pontes Júnior e Maria de Fátima Gonçalves Moreira Tálamo (2009, p. 83) representam os seguintes aspectos respectivamente: 1. Reconhecer a necessidade de informação. 2. Distinguir maneiras de eliminar os "gaps". 3. Construir estratégias de busca. 4. Localizar e acessar. 5.



Comparar e analisar. 6. Organizar, comunicar e aplicar. 7. Sintetizar e criar.

O letramento informacional apresenta diretrizes em relação às competências necessárias para o uso da informação para os alunos letrados tomarem as melhores decisões de busca da informação. Já os bibliotecários das bibliotecas escolares americanas são orientados a desenvolverem uma série de competências informacionais para seus usuários no documento *Information Power*.

O aluno que aprende com independência aplica os princípios da competência informacional para acessar, avaliar e usar informação sobre assuntos e situações de interesse pessoal [...] O estudante constrói conhecimento de forma significativa e pessoal, com base na informação e comunica esse conhecimento de maneira acurada e criativa, através de uma variedade de formatos de informação. (AASL/AECT, 1998, p. 3, tradução nossa)

Esta aprendizagem possibilita ao usuário sua independência na busca da informação. O uso da ferramenta tecnológica em busca de uma informação requer análise das fontes de pesquisa. A competência informacional contribui para o aluno confrontar as fontes de informação de um assunto, ler sobre dois, três ou quatro fontes de pesquisa e analisar se a informação é coerente, se um ou outro site dá um título sensacionalista, com imagens que não correspondem aos fatos. Um olhar atento, uma leitura aguçada, a curiosidade fará o aluno/usuário perceber nítidas diferenças entre um site e outro que destacam a mesma informação, porém podem apresentar conteúdos diferentes e/ou complementares ao assunto.

Para Bernadete Santos Campello (2009, p. 78) o *Information Power* é uma diretriz relevante a ser utilizada pelos bibliotecários brasileiros na biblioteca escolar com os alunos de acordo com a realidade social de cada unidade escolar.

O *Information Power* propõe que o bibliotecário exerça liderança mais visível na escola, no sentido de elucidar questões sobre a natureza da aprendizagem em ambiente caracterizado por abundância informacional e de atuar na integração, ao currículo, do conceito de letramento informacional, o que propiciaria ação didática articulada em torno da biblioteca. A liderança ocorreria de outras formas: o bibliotecário encorajaria as pessoas a aprender de forma independente e a desenvolver a capacidade de ter opiniões próprias, além de identificar oportunidades de formação continuada para os membros do corpo docente. Seria uma liderança formal e informal; nesse último caso, por exemplo, mostrando entusiasmo pela ideia de trabalho em equipe e apoiando os alunos para serem membros ativos da comunidade de aprendizagem. (CAMPOLLO, 2009, p. 78)

Compreendemos através desta citação de Bernadete Santos Campello (2009) a relevância do papel do bibliotecário escolar na formação humana do aluno. A autonomia do aluno ocorre quando o mesmo é considerado a parte mais importante do processo de ensino-aprendizagem.

#### 4. *Considerações finais*

Neste estudo, as reflexões aqui apresentadas têm por intuito contribuir para a discussão entre os profissionais da informação sobre a formação de competências informacionais para os usuários. Essas potencialidades podem ser trabalhadas em centros de informação, bibliotecas, arquivos, museus. É relevante a construção de um aluno/usuário crítico social. Pois na internet há muita fragmentação da informação quando buscamos um assunto no buscador. Essa atomização do saber pode proporcionar uma capilarização do conhecimento para o aluno. Leituras fragmentadas, não possibilitam a formação de um leitor crítico, que tenha uma gama de conhecimento complexo sobre determinado assunto. Consequentemente, a internet, nos proporciona satisfações instantâneas de prazer, seja pelo consumo da informação, que é rapidamente descartável para ser substituída por outra informação. A desatenção ou a falta de referências de fonte de pesquisa confiáveis, não proporciona a construção de um cidadão consciente da sua realidade social. Os bibliotecários podem auxiliar nessa construção de competências informacionais para o aluno/usuário.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN Association of School Librarians. Association for Educational Communications and Technology. *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BUSH, Vannevar. As we may may think. *Atlantic Monthly*, vol. 176, n. 1, p. 101-108, 1945. Disponível em:

<<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881>>. Tradução livre disponível em:

<<http://www.uff.br/ppgci/editais/bushmaythink.pdf>>.

CAMPANHA Nacional pelo Direito a Educação. *Custo aluno qualidade inicial*. 2013. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br>>. Acesso em: 14-08-2017.

CAMPELLO, Bernadete Santos. *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 207f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). – Escola de Ciência de Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. *Informação & Informação*, Londrina, vol. 15, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/7045/6994>>.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. [Entrevista]. *AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento*, Curitiba, vol. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315/25245>>. Acesso em: 16-08-2017.

\_\_\_\_\_. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: UnB, 2012.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. *Reflexão RH*, jun. p. 60-63, 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTES JÚNIOR, João de; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional. *Informação & Sociedade: Estudos*, vol. 19, n. 2, p. 81-98, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/2990/3037>>.

RHEINGOLD, Howard. *Attention is the fundamental literacy*. 2010. Disponível em: <<https://www.edge.org/response-detail/11370>>. Acesso em: 19-08-2017.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>>.

SCONUL Working Group on Information Literacy. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy*. Abr. 2011. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>. Acesso em: 17-08-2017.

**CONSCIENTIZAÇÃO OU CRIMINALIZAÇÃO?  
UMA ANÁLISE  
DE CAMPANHAS DE COMBATE ÀS DROGAS DA BAHIA**

*Nadia de Jesus Santos* (UNEB)

[nadiadejesusantos@gmail.com](mailto:nadiadejesusantos@gmail.com)

*Gilberto Nazareno Telles Sobral* (UNEB)

**RESUMO**

O número de usuários de drogas ilícitas no Brasil tem aumentado consideravelmente. Diante disso, muito se tem discutido sobre as estratégias utilizadas pelo poder público na tentativa de sanar o problema. O uso abusivo de drogas é caracterizado, muitas vezes, como um problema de caráter individual, porém não se pode deixar de levar em consideração que o uso destas substâncias, em determinados casos, pode estar relacionado à ausência familiar. Dessa forma, de acordo com Emília Viotti da Costa (1990), observa-se assim que a toxicomania não está restrita apenas ao campo individual, mas refere-se a uma questão familiar também. Este artigo faz uma análise discursiva de uma campanha de combate e prevenção às drogas realizada pelo Governo do Estado da Bahia. A partir de pressupostos teóricos da análise de discurso de Michel Pêcheux, foi possível identificar um discurso de criminalização nas campanhas analisadas. Conforme Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, 2009, a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio histórica dada- determina o que pode e deve ser dito. Neste sentido, percebe-se inicialmente uma Formação discursiva repressora, afirmando a ideia de que os usuários são inimigos da sociedade e de qualquer forma devem ser afastados, pois representam perigo. Nesta posição ideológica não se leva em consideração a origem social, problemas pessoais e econômicos, por exemplo, que levaram algumas pessoas ao vício das drogas ilícitas. E esses efeitos de sentidos são materializados na linguagem.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso. Propaganda. Drogas

**1. Introdução**

Explicar o sentido da palavra droga não é uma tarefa simples. No período da Grécia Antiga, droga era chamada “pharmakon”, possuindo dois significados: remédio e veneno. Em latim era chamado "drogia", no irânico "daruk", e árabe "durâwa". Na Holanda antiga, surgiu a expressão mais aceita de droga, qual seja, "droog", que, traduzida para o português, significa folha seca. Independente do conceito, as drogas, atualmente, estão presentes entre todas as classes sociais, sendo que “invadiu” várias famílias brasileiras sem escolha de condição social.

A relação estabelecida entre a sociedade brasileira e as drogas é bastante complexa, levando em consideração as circunstâncias culturais, históricas, políticas e econômicas que norteiam a problemática. O uso de drogas está sempre relacionado à criminalidade.

De acordo com o Observatório Brasileiro de Informação sobre as Drogas, o número de usuários e dependentes químicos só tem aumentado no país. Com isso, travam-se discussões e elaboram-se estratégias para diminuir a oferta e uso das mesmas.

O Brasil possui um Sistema Nacional de Políticas Sobre Drogas – SISNAD –, formado pela Lei n. 11.343, de 22 de agosto de 2006, que estabelece medidas para prevenção do uso indevido de drogas. E, atualmente, a campanha publicitária tem sido uma das ferramentas utilizadas pelos gestores municipais e estaduais na tentativa de sanar o problema.

Ao pensar em texto publicitário, surge uma dúvida em relação ao conceito de publicidade e propaganda. No Brasil e em alguns países de língua latina, elas são usadas indistintamente, porém nem sempre foram utilizadas como sinônimos, conforme Armando Sant'Anna evidencia:

A palavra publicidade significa, genericamente, divulgar, tornar público, e propaganda compreende a ideia de implantar, de incluir uma ideia, uma crença na mente alheia. Comercialmente falando, anunciar visa promover vendas e para vender é necessário, na maior parte dos casos, implantar na mente da massa uma ideia sobre o produto. Todavia em virtude da origem eclesiástica da palavra, muitos preferem usar publicidade, ao invés de propaganda; contudo hoje ambas as palavras são usadas indistintamente. (SANT'ANNA, 1998, p. 75)

Portanto, utilizaremos neste estudo os dois termos indistintamente.

O Governo do Estado da Bahia tem desenvolvido algumas ações para combate e prevenção às drogas. Dentre elas, estão propagandas que circulam na capital e em várias cidades do interior baiano. Este artigo faz uma análise de algumas peças da campanha “Crack é cadeia ou caixão” realizada pelo Governo do Estado da Bahia em 2010, e tem como objetivo identificar a formação discursiva que permeia as peças selecionadas e os efeitos de sentidos materializados nos dizeres do Governador do Estado da época, Jaques Wagner. A análise é feita a partir do aporte teórico da análise de discurso de Michel Pêcheux e o resultado da mesma pode trazer contribuições significativas para as pesquisas em linguagens.

No período de lançamento da campanha, a Secretaria de Segurança Pública da Bahia – SSP havia divulgado dados que mostravam o crescimento da violência urbana na Bahia. O número de homicídios, por exemplo, havia aumentado 50%. Diante disso, o governador chegou a promover uma mudança em toda a Secretaria de Segurança Pública.

## 2. *Análise de discurso de linha francesa*

A análise de discurso é uma das disciplinas que se ocupam da linguagem. Surgiu na França, no final da década 1960, e rapidamente ultrapassou as fronteiras francesas. O filósofo Michel Pêcheux é o fundador da disciplina e utilizou como suporte teórico a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico. Conforme Maria do Rosário Gregolin (2001, p. 3)

Na linguística, com a problematização do corte saussuriano, dando a Saussure o lugar de fundador da linguística como ciência e retomando a sua ideia de “real da língua” na noção de sistema; mas ao mesmo tempo, centralizando a análise semântica, com a ideia da não-transparência do sentido, da não-reflexividade entre signo/mundo/homem. No materialismo histórico, por meio da releitura althusseriana de Marx, com a ideia de que há um real da história que não é transparente para o sujeito, pois ele é assujeitado pela ideologia. Na psicanálise, por meio da releitura lacaniana Freud, com a ideia do sujeito na sua relação com o simbólico, pensando inconsciente como estruturado por uma linguagem.

A partir de críticas e indagações a estas três linhas do conhecimento, surgiu o objeto de estudo da análise de discurso. A análise de discurso não trata da língua, da sua estrutura sintática nem morfológica, embora se interesse por estas coisas. Como o próprio nome já diz, seu objeto de estudo é o discurso. Segundo Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi 2005, etimologicamente a palavra discurso tem a ideia curso, percurso e movimento. E o discurso nesta perspectiva teórica não é fala, capacidade de verbalização, de explicitação verbal. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2005, p. 15), explica que:

O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

O surgimento das teorias do discurso desencadeou uma revisão dos fundamentos da linguística estruturalista, que vê a língua como um sistema de regras formais e fechado e acredita ser possível formular e preestabelecer os sentidos em uma sentença. Ao refutar este pensamento

e afirmar que o sentido não está na estrutura, mas dentro das formações discursivas, Michel Pêcheux estabelece uma relação entre os aspectos extrínsecos à linguagem, para a produção de discursos, e propõe repensar os aspectos históricos sociais de que devem ocupar os estudos sobre a língua e a linguagem.

A teoria do discurso relativizou o conceito de que a língua existe estritamente para a comunicação. Para Michel Pêcheux, a língua não pre-existe à interação sujeito-discurso e não deve ser entendida como um simples instrumento de comunicação. E mesmo a pragmática sendo vista como um avanço para os estudos linguísticos na época, a análise de discurso surge reformulando a concepção de sujeito compreendida por ela, pois de acordo Palmira Heine (2012, p. 13)

Os estudos pragmáticos consideravam o sujeito na sua perspectiva individual e subjetiva, como se esse fosse marcado pela consciência e intencionalidade completas, ou seja, o sujeito seria dono de si e origem das palavras. Foi a partir da crítica a essa concepção cartesiana de sujeito, que se abriu espaço para o surgimento da análise do discurso de linha francesa, que tem como base linguística a crítica ao estruturalismo. (HEINE, 2012, p. 13)

Ao negar a intencionalidade do sujeito, Michel Pêcheux, na análise de discurso, traz uma concepção de sujeito alinhando o subjetivismo de Jacques Lacan e a ideologia de Louis Althusser. As noções de sujeitos já existentes são claramente retomadas e reformuladas por Michel Pêcheux, e assim aponta para um diferenciado modo de identificação do sujeito, em que estarão sob o processo da linguagem (significante) na interpeleção ideológica e na identificação do sujeito como tal.

O inconsciente e a ideologia são distintamente mobilizados, entretanto, juntos irão possibilitar pensar o sujeito enquanto um significante em uma cadeia de significados. Ademais, para a análise de discurso, conforme ressalta Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2005), o sujeito é constituído da relação da linguagem com a ideologia, na relação da língua/história; o indivíduo, quando invocado pela ideologia a ser sujeito do seu dizer, submete-se às determinações da história e da língua, assujeitando-se. Nesta perspectiva, o sujeito não pode ser reduzido como a pessoa que fala “eu falo”, não deve ser entendido como donos do próprio discurso.

A constituição do sujeito está atrelada à história, pois a sua fala é construída a partir de um determinado lugar, espaço, de uma determinada sociedade; são representações históricas e sociais. Dessa forma, como um



ser construído pela sociedade, articula o seu discurso em relação ao discurso do outro.

Com base na teoria aventada, o discurso é visto como um espaço privilegiado de manifestações ideológicas, sendo o sujeito interpelado pela ideologia para reproduzir o que será dito. Diante das relações sociais, resultado das relações de classe, “poderemos falar de uma relação de uma formação ideológica para caracterizar um elemento suscetível de intervir, tal como uma força confrontada a outras, na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento”. (PÊCHEUX, 2011, p. 72-73)

Nesta perspectiva, entende-se que a formação ideológica permite a construção de uma ou várias formações discursivas, as quais passam a ser o espaço de formulação do discurso. "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito". (ORLANDI, 2005, p. 42)

Por consequência, os discursos passam a ter sentidos a partir da inscrição em uma formação discursiva. Sendo que as formações discursivas são sempre representações de formações ideológicas da linguagem.

Segundo Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2005), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. A memória também faz parte das condições de produção. Elas podem ser compreendidas a partir de dois aspectos distintos: um mais imediato e outro mais amplo. Em sentido restrito, as condições de produção são as circunstâncias da enunciação já tencionadas como formações imaginárias, é o contexto imediato em que os dizeres foram ou são articulados.

No sentido amplo, abarcam o contexto sócio- histórico, ideológico da produção do discurso. Com isso, as formações imaginárias, no sentido restrito das condições de produção do discurso designam o lugar que o sujeito atribui a si e ao outro, a imagem que tem de seu espaço e a imagem do espaço do outro, ou seja, o sujeito nas formações imaginárias não é um sujeito empírico, é um sujeito ideológico. É a posição do sujeito cogitada no discurso a partir de regras de projeção que permite a passagem da situação empírica para posição ideológica.

Ferreira (2001, p. 13) ressalta que as condições de produção fazem parte da exterioridade da língua e são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, mantendo com a lin-

guagem uma relação necessária, pois constituem, com ela, o sentido do texto.

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2011, p. 52)

Assim, a memória é um espaço de várias facetas que possibilita, ao mesmo tempo, a repetição dos pré-construído, mas que também se reinventa, desloca e reconstrói mediante um acontecimento que lhe conduz a isso.

Nesta seção foram abordadas algumas noções de análise de discurso que são essenciais para análise do *Corpus*.

### 3. Análise do corpus

Peça 1:



Peça 2:



Tomando o tratamento conceitual da análise de discurso acerca do discurso e formação discursiva, esta seção será dedicada à análise das duas peças identificadas anteriormente, que foram colocadas em diversas cidades da Bahia.

A propaganda de prevenção ao uso das drogas intitulada "Crack é cadeia ou caixão", tratada como bandeira institucional do Governo do Estado da Bahia, teve como objetivo principal alertar a população sobre os riscos e consequências do consumo de drogas, sendo ela destinada, prin-

principalmente para alertar os jovens que ainda não caíram nesta armadilha. Foi produzida e veiculada de diferentes maneiras, um conjunto amplo de peças, em diversos meios de comunicação: internet, jornal, outdoor, busdoor.

Quando lançada, os meios de comunicação do Estado, se mobilizaram em torno da discussão sobre o uso de drogas ilícitas, principalmente, no que diz respeito à prevenção de seu uso. Detiveram-se nos malefícios que a droga provoca, prejuízos que repercutem nos vários âmbitos da vida do dependente. O conjunto de peças é amplo, entretanto, este trabalho restringe-se a fazer a análise de apenas duas peças, que foram alvo de muitas críticas em consequência dos efeitos de sentidos materializados.

Ao analisar a materialização linguística na Peça 1, no dizer “Crack é cadeia ou caixão” identifica-se, na ideia de combate às drogas um discurso de criminalização. E levando em consideração que a propaganda tem a função também de disseminar uma determinada ideologia, o que há dito nas peças em análise não recupera usuário de drogas, ao contrário, continua marginalizando pessoas que sempre viveram à margem da sociedade.

O sentido do discurso é construído a partir da formação discursiva. Conforme Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, 2005, a formação discursiva se define pela formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio histórica dada- determina o que pode e deve ser dito. Nesta perspectiva, percebe-se, inicialmente, no discurso analisado, uma formação discursiva repressora, que apresenta os usuários como inimigos da sociedade e que de qualquer forma dela devem ser afastados, pois representam perigo. Em consonância, no enunciado “Sem consumo o tráfico para”, há um não dito de que o usuário é a principal causa para a permanência do tráfico de drogas. Nesta posição ideológica não se leva em consideração a origem social, problemas pessoais e econômicos, por exemplo, que levaram algumas pessoas ao vício a drogas ilícitas.

O mesmo discurso permanece na Peça 2, no dizer “Crack: 80 % dos homicídios”, em que os dependentes químicos são considerados culpados pelo aumento do número de assassinatos na Bahia. Como se se não existissem usuários, os traficantes não teriam para quem vender e o problema estaria resolvido. O sujeito do discurso veiculado nas peças não dá possibilidade de uma reinserção na sociedade dos usuários sem o afasta-

mento imediato do consumo de drogas, no entanto, não apresenta nenhuma medida que possibilite este afastamento.

Nas peças analisadas, o uso abusivo de drogas é caracterizado, muitas vezes, como um problema de caráter individual, sem levar em consideração que os usos destas substâncias, em determinados casos, podem estar relacionados à ausência de estrutura familiar, problemas econômicos e sociais. Dessa forma, de acordo com Emília Viotti da Costa (1990), observa-se assim que a toxicomania não está restrita apenas ao campo individual, mas refere-se a uma questão social também.

A materialização deste discurso criminalizador desencadeou uma série de críticas ao Governo do Estado no período. A população não reagiu bem as peças e diversos comentários e reportagens demonstraram esta insatisfação. Além disso, representantes do poder legislativo e da imprensa baiana fizeram várias críticas a respeito da forma que o assunto foi tratado na campanha.

Daí o governador da época, Jaques Wagner, cedeu entrevista à uma rádio local para explicar o teor da propaganda. Ele disse o seguinte, comparando:

É preciso falar diretamente à juventude. Temos que tratar da descontinuação e, mesmo assim, ainda tem uma grande reincidência. É óbvio que não é só prisão ou morte. Mas, é melhor dizer para um filho para não sair de moto sem capacete do que dizer se você cair eu tenho dinheiro para te levar ao hospital.

Ao tentar explicar, Jaques Wagner na posição social de Governador do Estado, permanece com um discurso de criminalização associado a uma formação discursiva repressora. É colocado como se sair do mundo das drogas fosse algo que depende unicamente do sujeito usuário, simples como a escolha de usar ou não o capacete. A posição social é de quem não conhece a realidade dos usuários, que acredita que a pessoa pode entrar e sair das drogas quando quiser.

#### **4. Considerações finais**

A campanha foi criada em um período em que a população baiana estava cobrando muito do governo uma solução para amenizar o problema da violência urbana na Bahia. Na busca pela segurança exigida pela sociedade, os discursos veiculados nas campanhas demonstram uma pre-

ocupação maior em mostrar a sociedade que o governo tem propostas para reduzir a violência de que recuperar os dependentes químicos.

Com esta busca em diminuir a criminalidade, a propaganda não leva em consideração a realidade social e econômica dos usuários e constrói efeitos de sentidos que os transformam em culpados das mazelas sociais e, principalmente, pelo aumento da criminalidade. O protagonismo das campanhas não é a transformação de vida dos dependentes, a reinserção deles à sociedade. Nas peças analisadas, o sujeito usuário não é vítima de diversos fatores que o levou ao uso de drogas, e sim, culpado.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

BRANDAO, Helena Hathusue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: UNICAMP, 2004.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. *A saúde pública e a defesa da vida*. São Paulo: Hucitec, 1991.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao Estudo da Emancipação Política. In: MOTA, Carlos Guilherme. (Org.). *Brasil em perspectiva*. 11. ed. São Paulo: DIFEL, 1990, p. 64-125. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/versoes/download/Emiliaviotti.pdf>.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: \_\_\_\_; BARONAS, Roberto (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001, p. 02-16.

HEINE, Palmira. *Tramas e temas em análise de discurso*. Curitiba: CRV, 2012.

MUSSALIM, Fernanda. Análise de discurso. In: BENTES, Anna Christina Bentes; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2. São Paulo: Cortez, 2004, 100-139.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 2011.

SANT'ANNA, Armando. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

**CRITÉRIOS DO PNLD EM ANÁLISE:  
PLURILINGUISMO E MULTICULTURALISMO  
NAS OBRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Mario Sergio Mangabeira Junior (UFRRJ/SME-RJ)*

[mariojunioruerj@gmail.com](mailto:mariojunioruerj@gmail.com)

*Rafael Silva Brito (UERJ/SME-RIO)*

[rafaelsilvabrito@gmail.com](mailto:rafaelsilvabrito@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo visa tecer considerações sobre o ponto de vista multicultural em que os conceitos de bilinguismo, num enfoque plurilíngue, e o bidialetalismo sejam considerados como complexos fenômenos da linguagem que abarcam relações sociais e culturais amplas, uma vez que a temática é abordada de forma incipiente através dos livros didáticos. Para tal, discute-se a origem e desdobramento do mito do monolinguismo no Brasil, o qual proporcionou políticas linguísticas repressivas e homogeneizadoras. Para fins de análise da referida abordagem, realiza-se uma revisão crítica dos critérios do Programa Nacional de Livros Didáticos para aprovação dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, defendendo uma linguística educativa plurilíngue no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Plurilinguismo. Bilinguismo. Multiculturalismo. PNLD. Ensino.

**1. Introdução**

A questão da heterogeneidade da língua portuguesa no ensino de língua materna é referendada a partir de documentos oficiais que norteiam o ensino, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. No entanto, é notório que a escola - e a sociedade- não aceita o caráter heterogêneo da língua. Dessa forma, há uma marginalização das demais variantes. Ou seja, há uma tradição quanto ao ensino de um padrão linguístico determinante, sem levar em consideração a língua em seu caráter plural. Nesses termos, as implicações para o ensino de língua portuguesa, mediante o referido contexto sócio-histórico, são bastante evidentes até hoje. Essa atitude tem raízes históricas relacionadas à identidade linguística no Brasil.

A língua portuguesa do Brasil Colônia, marcada pela influência direta das línguas africanas e indígenas, em todos os níveis – léxico, a sintaxe e a fonética – por exemplo, seguiu como uma língua alternativa à outra variedade de português, mais resistente às interferências, utilizadas em contextos sociodiscursivos de prestígio, por uma pequena parcela da

população ligada à alta sociedade, a qual era alimentada por influências europeias<sup>47</sup>.

Diante desse panorama, nosso objetivo é apresentar um breve panorama teórico sobre o mito do monolinguismo no Brasil e o caráter plurilíngue e multicultural que caracteriza a realidade linguística do país, na tentativa de acenar para uma educação linguística mais eficaz, relevante menos elitista, derrubando ideologias tendenciosas e conservadoras que comprometem o ensino. Como objeto de análise, teceremos comentários críticos a partir da análise dos critérios de escola dos livros didáticos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), pelo documento norteador da ação – *Guia de Livros Didáticos*.

## **2. O mito do monolinguismo no Brasil**

Apesar de observamos que, na disciplina de língua portuguesa, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2007), há indicações de uma proposta de ensino da língua materna pautadas nas descobertas da linguagem, tendo como base seu caráter heterogêneo, é notório perceber que a escola rejeita, mesmo de forma velada, a heterogeneidade da língua. Dessa forma, há uma imposição da variante que é descrita pela tradição gramatical, deixando à margem as demais, considerando-as como erro. Partindo desse contexto, faz-se necessário retomar, de forma breve, as bases da constituição do português brasileiro.

De acordo com Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004 *apud* CYRANKA, 2007), havia, no ano de 1.500, aproximadamente 1.500 línguas indígenas sendo faladas no Brasil e constituindo uma língua comum, de base tupi, para a comunicação dos grupos étnicos que constituíam a nação. Após mais de duas décadas, o Marquês de Pombal iniciou o processo de uniformização linguística. Com a chamada Reforma Pombalina, em 1751, estabeleceu o português como língua oficial do país, sendo obrigatório o uso em documentos oficiais e no ensino.

A partir da franca expansão do tráfico negreiro, a autora informa que, entre os escravos, somente os que eram domésticos se tornavam bilíngues. Aos demais, bastava-se aprender rudimentos da língua para fins

---

<sup>47</sup> Segundo Rodolfo Ilari e Renato Basso (2011, p. 77), “Há bons motivos para acreditar que esta última variedade foi por muito tempo minoritária. O mais forte é que ela se sustentou, sempre, numa comunidade de falantes numericamente reduzida; além disso, ela foi a norma das pessoas cultas e da escola”.



de comunicação com os senhores, lembrando que o acesso à escola só foi lhes permitida a partir de 1850.

O surgimento de uma norma linguística do português brasileiro foi impulsionado pela chegada da família real ao Brasil, a partir de ações referentes ao desenvolvimento cultural e a fiscalização do ensino da norma pela escola. Somando-se a esses fatores, o fenômeno da imigração, em diferentes regiões do país contribuiu sobremaneira para a caracterização da língua portuguesa. Sobre esse fato, Lucia Furtado de Mendonça (2007, p. 22) destaca:

É certamente no entrescutar-se de variantes localizadas menos ou mais interferidas por marcas indígenas e/ou africanas, de variantes mais gerais menos ou mais africanizadas ou menos ou mais aportuguesadas que se definem e emergem os traços característicos do português brasileiro, língua nacional.

É possível inferir que, em decorrência da política linguística adotada – o mito do monolinguismo – a população desfavorecida permaneceu à margem da sociedade letrada, situação que persiste até os dias de hoje.

O mito do monolinguismo é estudado por diferentes teóricos da linguagem, como Stella Maris Bortoni-Ricardo (1984 *apud* CYRANKA, 2007), Marilda do Couto Cavalcanti (1996) e Marcos Bagno (2013). Consiste em “apagar” as minorias: as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e as comunidades falantes de variedades que não seguem a norma padrão. A sociolinguística, por seu turno, desmitifica a crença de que a variante padrão é a melhor em detrimento dos demais registros. Ressalta-se, assim, que todas as línguas apresentam um caráter heterogênicamente dado pelos diferentes falares e registros existentes. Desse modo, as variantes linguísticas exprimem valoração entre os membros da sociedade e reflete a hierarquia dos grupos sociais; a língua é revestida de processos sociossimbólicos.

Remando o período colonial, a heterogeneidade do português brasileiro é evidente ao se pensa nas variedades da língua utilizada no litoral do país – português lusitano em todos os seus níveis – e no interior – a partir do contato direto com as línguas indígenas e africanas.

No tocante à escola, o mito do monolinguismo se faz presente a partir de estereótipos utilizados sem conhecimento do sistema linguístico, como evidencia William Labov (1987, *apud* CYRANKA, 2007). No entanto, espera-se que a escola desenvolva habilidades e competências, nos alunos, para a utilização adequada do patrimônio cultural – que é a língua

portuguesa – sem se preocupar em substituir a variante linguística já adquirida em seu grupo social. Ou seja, a escola deve levar os alunos a conhecer não apenas a norma culta<sup>48</sup>, mas também outros registros que permitam adequar suas ações verbais ao contexto da produção linguística, selecionando seus recursos de expressão formal ou familiar. Sendo assim, a escola estaria possibilitando o acesso aos bens simbólicos que a língua veicula.

Rosa Virgínea Mattos e Silva (2004, p. 114-115 *apud* CYRANKA, 2007, p. 71) corrobora com as reflexões acima ao postular que

[...] entre as variantes sintáticas em convívio das falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. [...] Seria este talvez, um dever patriótico: o conhecimento e o reconhecimento, na escola, da realidade do português brasileiro.

Sendo assim, o professor estaria praticando o modelo de diferença verbal abordado por Camacho (2003 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013). A partir dessa perspectiva, os diferentes dialetos sociais estigmatizados são considerados sistemas linguísticos simplesmente diferentes e que oferecem, em sua estrutura, os mesmos recursos expressivos utilizados na norma culta, não reprimindo, assim, o uso da variante do ambiente familiar do aluno.

### **3. *Bilinguismo ou plurilinguismo? Algumas reflexões teóricas***

A partir das reflexões tecidas sobre o mito do monolinguismo no Brasil, suas bases históricas e repercussão na escola, buscamos apoio teórico que embase a busca por uma linguística educativa plurilíngue na escola.

Apesar de constatar as contribuições negativas das políticas linguísticas coercitivas e excludentes no Brasil (desigualdade linguística e sociocultural), é imperativo destacar que o Brasil é considerado plurilíngue por ter, além de 170 línguas indígenas, há a língua Brasileira de si-

---

<sup>48</sup> Em substituição à expressão "norma culta", normas urbanas de prestígio é um termo técnico recente introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português brasileiro, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as Igrejas e a imprensa.

nais e os dialetos utilizados nas comunidades de imigrantes espalhadas pelo país.

Nesses termos, Calvet (2002, p. 35 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013, p. 305) entre outros pesquisadores apontam para a necessidade de formulação de uma política linguística brasileira que considere o caráter plurilíngue da nação, ao considerar que

há na superfície do globo entre 4.000 e 5.000 línguas diferentes e cerca de 150 países. Um cálculo simples nos mostra que haveria teoricamente cerca de 30 línguas por país. Como a realidade não é sistemática a esse ponto (alguns países têm menos línguas, outros, muitas mais) torna-se evidente o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se cosseiam, sem superpõem continuamente.

É imprescindível, a partir do contexto de discussão, discorrer sobre o conceito de bilinguismo<sup>49</sup> – definido, de maneira genérica, como capacidade de o indivíduo apresenta ao falar, simultaneamente, duas línguas - uma vez que, cientes das diversificadas realidades linguísticas no mundo, é notório que a grande maioria dos falantes já teve contato – e utilizam mais de um registro em seu meio social. Em se tratando das situações específicas em relação ao bilinguismo no Brasil, Savedra (2007 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013) declara que o país se configura plurilíngue, por ter casos de contato linguístico nos contextos de imigração e fronteira, mesmo apresentando atitude monolíngue.

O autor assevera que a situação é diretamente relacionada à ocorrência de alções que levem em consideração a faceta multicultural do país, gerando, assim, um silenciamento do bilinguismo,

muitas das vezes eleito “bode expiatório” do fracasso escolar, levando a um ensino que joga na vala comum monolíngues e bilíngues e ignora qualquer adequação metodológica do ensino às especificidades do aluno falante da língua minoritária. (ALTENHOFEN, 2002 *apud* ANDRADE & SANIMAR, 2008)

A conceituação de bilinguismo apresenta acima apresenta diferentes perspectivas de acordo com autores de diferentes linhas teóricas. De forma mais atualizada, Heye (2003) e Mackey (1968) alargam a concepção geral sobre o termo, postulando que o bilinguismo corresponde ao domínio de duas línguas com possibilidades de gradação. Ou seja, com-

---

<sup>49</sup> É importante ressaltar que o termo “bilinguismo” é comumente associado ao “bilinguismo de elite”, o bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio. No entanto, o conceito de bilinguismo adotado no presente trabalho é ampliado, a partir das discussões e apoio teórico que se seguem.

preende-se o bilinguismo (e diglossia<sup>50</sup>) como perspectivas, não só linguísticas, mas também socioculturais. Nesses termos, a condição de falante bilíngue é dinâmica por considerar que a produção de enunciados em mais de uma língua se dá a partir da necessidade de competência linguística comunicativa, dos interlocutores e dos objetivos.

Maher (2007 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013) contribui com a reflexão acima por entender que o bilinguismo deve ser considerado pelo prisma multidimensional, configurando a capacidade humana de fazer uso de mais de uma língua. Ao encontro das ideias de Maher, Hays salienta que o bilinguismo está internamente ligado ao biculturalismo; a transição entre duas culturas é possibilitada, levando em consideração graus e instâncias de interação e atuação social e a construção de uma identidade cultural que pode envolver os falantes entre si.

Marilda do Couto Cavalcanti (1999) contribui sobremaneira à discussão acerca do bilinguismo e ensino de língua materna ao direcionar o olhar para as variantes de baixo prestígio do português brasileiro. A partir de estudos realizados pela autora e diferentes teóricos, como Maher (1996), Pereira (1999), Jung (1997) entre outros, os contextos bilíngues são sempre mais complexos e a complexidade apresentada perpassa as variantes do português brasileiro. Sendo assim, os contextos bilíngues de minorias também são bidialetais. Sendo assim, a complexidade consiste em apresentar esses contextos como multilíngues e não somente bilíngues<sup>51</sup>. A autora segue destacando que, nas escolas públicas, há um grande número de contextos bidialetais que são “apagados” e se passam como contextos monolíngues; as variedades regionais, sociais e estilísticas compõem a língua considerada “padrão”.

No ensino de língua portuguesa, é percebida essa preocupação: proporcionar um ensino pautado no reconhecimento do caráter homogê-

---

<sup>50</sup> Não é objetivo do presente trabalho discorrer sobre as concepções teóricas referentes à diglossia, termo cuja aceitação apresenta diferentes nuances de acordo com diferentes pesquisadores e enfoques de análise. *Grosso modo*, diglossia apresenta uma perspectiva social, enquanto o bilinguismo configura uma perspectiva individual. Para Hays (2006, p. 71, *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013, p. 310) “a diglossia [...] tem sido muito discutida, primeiro em relação ao nível de generalidade do termo, e segundo em termos de área coberta no contínuo entre variação estilística e bi-/multilinguismo”

<sup>51</sup> Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) propõe três contínuos – contínuo de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística- a fim de que se entenda a variação do português brasileiro, evitando-se o risco de se determinarem fronteiras rígidas entre as variedades linguísticas

neo da língua, como assegura os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ao dizer que

o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentados, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. 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. (PCN, 1997, p. 26)

Em sentido contrário a esse, percebemos que as práticas de ensino de língua no Brasil, de modo geral, apresentam certa deficiência em relação à abordagem adequada da heterogeneidade linguística. Logo, o presente artigo pretende, de forma breve e abrangente, analisar e discutir de que forma o Programa Nacional do Livro Didático, em seu documento norteador – *Guia do Livro Didático* – promove a inserção das perspectivas de língua, aqui adotadas, no processo de avaliação das obras analisadas.

#### 4. *PNLD em análise*

A justificativa de nosso objeto de análise se dá pela importância e dimensão que o livro didático de língua portuguesa no âmbito da educação brasileira, muitas das vezes sendo o único material que o aluno – e o professor- têm acesso. Portanto, o livro, em muitos contextos, “dita” a forma de metodológica de ensino e a concepção de língua adotada. Sendo assim, o objetivo principal da análise é trazer discussões sobre como o caráter heterogêneo da língua – discutido amplamente nas seções anteriores – é validada pelo *Guia de Livros Didáticos* do programa.

O Programa Nacional do Livro Didático<sup>52</sup>, através do Ministério da Educação, tem por principais distribuir livros didáticos para escolas públicas do país. A partir de 1996, O MEC iniciou um processo contínuo

---

<sup>52</sup> Roxane Rojo e Antonio Augusto Gomes Batista (2008) detalham o funcionamento do Programa Nacional de Livros Didáticos e os diferentes aspectos a abordagem dada pelos livros didáticos aos diversos componentes de ensino de língua portuguesa, nos eixos de uso de da reflexão sobre língua e linguagem.

e sistemático das coleções, a fim de a qualidade conceitual e gráfica dos mesmos.

A fim de se observar os critérios de aprovação das obras a partir do viés teórico defendido aqui, será tomado como referência o *Guia de Livros Didáticos PNLD/2014*, que aprova as obras de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

O Guia, em sua estrutura, é organizado apresentando as seguintes seções:

a) *Crítérios comuns* – A seção apresenta, de modo geral, seis critérios que devem ser perseguidos por todos os autores e editoras que submetem suas coleções ao programa, sendo eles: adequação da estrutura editorial e gráfica aos objetivos da coleção; o *Manual* do professor e sua consonância com as propostas das obras; atualização de conceitos, normas e informações; coerência e adequação dos objetivos didáticos-pedagógicos e linha teórico-metodológica assumida pela coleção; respeito à legislação educacional vigente e aos princípios éticos.

b) *Crítérios específicos* – Natureza do material textual, leitura; trabalho com o texto oral e escrito; abordagem dos conhecimentos linguísticos; manuais do professor.

Observa-se que o documento explicita a necessidade de trabalhar a diversidade linguística, tendo as obras o compromisso com a formação de leitores competentes, tendo contato com diferentes gêneros textuais, ampliando a compreensão da realidade e tornando o discente um usuário proficiente da língua. Ressalta-se que o tratamento dado aos gêneros tem sido amplamente desenvolvido ao longo dos anos do programa, pelas obras avaliadas, fato considerado como “ponto forte” de praticamente todas as coleções aprovadas.

c) *Informações sobre as coleções resenhadas pelo documento* – A seção destaca o caráter diversificado das obras (organização por temas, gêneros, recursos linguísticos ou projetos didáticos). A subseção *patamares de qualidade por eixo de ensino* traz a informação de que a oralidade é, ainda, pouco explorada pelas coleções, provocando certo desequilíbrio da proposta, apesar de, no anexo I do documento, em que são apresentados os roteiros de análise dos livros pelos avaliadores, possuir um critério (BRASÍLIA, 2013, p. 37) a ser observado referente a essa questão, como podemos ver abaixo.

Na análise da Unidade selecionada, verifica-se que [...] as atividades exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.

Fato este que ratifica o posicionamento de Roxane Rojo e Antonio Augusto Gomes Batista (2008) quando verificam que

a diversidade de contextos (regionais e culturais) de origem dos textos e a diversidade e variedades linguísticas não encontradas tão bem representadas nos textos selecionados, sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral (25%). Ou seja, há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas. (ROJO & BATISTA, 2008, p. 16)

Sobre os critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos, o anexo I apresenta, em um dos critérios sobre o tratamento dos conteúdos gramaticais como ferramentas linguísticas a seguinte indicação aos avaliadores:

Na análise da Unidade selecionada, verifica-se que [...] as atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas de prestígio nesse contexto linguístico. (BRASÍLIA, 2013, p.38)

Entretanto, o *Guia* expressa de forma clara, na subseção *patamares de qualidade por eixo de ensino* que predomina, nas coleções resenhadas, a centralização na língua culta/norma padrão escrita, ao afirmar que “entre os conhecimentos linguístico-gramaticais predominam os relacionados a classes de palavras, morfologia verbal e nominal, sintaxe a oração e do período e ortografia”. (BRASIL, 2013, p. 29)

Em se tratando de produção textual, o anexo I, não há critérios específicos explícitos, como nos níveis da língua, apresentados anteriormente, que incentivem a análise desse campo de atividade escolar com vistas à variação linguística, apesar de haver menções sobre a exploração as condições de produção dos textos. Nas palavras de Roxane Rojo e Antonio Augusto Gomes Batista (2008, p. 12) “[...] propostas de produção de textos, em que os aspectos que recebem menos atenção são ainda aqueles ligados à situação de produção, ao plurilinguismo e à heteroglossia”.

No anexo II do *Guia*, seção cujo objetivo é apresentar a resenha das coleções, através da seguinte organização: a) Visão Geral da Obra; b) Quadro esquemático, destacando pontos fortes e fracos da coleção, bem

como o destaque dado a uma característica positiva das obras, a proposta de programação de ensino e observações sobre o manual do professor. c) Descrição da coleção; d) Análise da Obra; e) Em sala de aula- comentários didático-pedagógicos sobre o uso de determinados eixos dos livros.

É curioso constatar que, dentre as doze coleções resenhadas, três delas receberam destaque negativo em relação ao tratamento da variação linguística, de forma explícita, no item *pontos negativos* do quadro esquemático referente:

<b>COLEÇÃO RESENHADA</b>	<b>PONTOS FRACOS</b>
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE (Editora Leya)	"[...] pouca atenção à diversidade socio-cultural" (p. 91)
SINGULAR E PLURAL (Editora Moderna)	"Reduzida presença da variação linguística e a predominância, na coletânea, de gêneros do universo urbano" (p. 106)
VONTADE DE SABER PORTUGUÊS (Editora FTD)	"Abordagem superficial e reduzida da variação linguística" (p. 116)

Fonte: Brasil (2013)

A partir da breve análise do *Guia de Livros Didáticos 2014*, para os anos finais do ensino fundamental, percebeu-se que não há, de forma geral, propostas consistentes nas coleções resenhadas que fomentem reflexões sobre contextos de bilinguismo que envolvam línguas minoritárias e dialetos desprestigiados, contribuindo para a erradicação de preconceitos linguísticos e os mitos existentes. Defende-se, portanto, a inserção direta e efetiva, nos critérios de escolha de livros pelo Programa Nacional de Livros Didáticos de atitudes linguísticas que considerem os vários cenários plurilíngues do Brasil, respeitando e trabalhando o processo de ensino-aprendizagem das variáveis dialetais e culturais do português do Brasil.

## 5. *Considerações finais*

Discussões que levam em consideração pesquisas linguísticas e o ensino de língua portuguesa são relevantes ao passo que auxiliam no entendimento e implantação de questões linguísticas que surgem com todo o dinamismo social. A partir do arcabouço teórico brevemente consultado e referendado no decorrer das reflexões deste artigo, nota-se que, cada vez mais, os autores estão se preocupando em colocar em evidência os falantes que não são usuários de línguas de prestígio, auxiliando na des-



construção de visões preconceituosas e elitistas que acabam por excluir indivíduos considerados “inferiores” em relação aos demais.

Ao encontro dessas reflexões, verifica-se o caráter urgente de pensar maneiras de os estudos da sociolinguística e da linguística educativa plurilíngue serem implementados, de fato, na realidade educacional brasileira. Neste contexto particular, ao destacar as fragilidades do processo de avaliação dos livros didáticos na ótica plurilinguística e multicultural, é um importante passo para indicar a necessidade de planejamento e implementação de uma “pedagogia culturalmente sensível”, nas palavras de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), sendo essa perspectiva didática explicada, pela autora como

[...] criar em salas de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, de modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI-RICARDO 2005, p. 128)

Pautando-se nas postulações de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), também asseveramos a necessidade de construção de materiais didáticos que esclareçam aos alunos a noção de variação linguística, construindo, assim, uma proposta de “educação bidialetal” ou plurilíngue. Faz-se necessário que esse debate seja perpetuado, para que, a partir da compreensão do problema da negação do caráter heterogêneo da língua, ações pedagógicas e governamentais sejam empreendidas no sentido adequar o suporte didático-pedagógico de língua portuguesa – os livros didáticos – à abordagem variacional do português brasileiro e sua riqueza linguística.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade; BUSSE, Sanimar. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. *Revista Línguas & Letras*, vol. 9, n. 16, p. 11-225, 1º sem. 2008.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais-língua portuguesa*, vol. 1 e 2. Brasília, 1997.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA* [online]. vol. 15, n. spe, p. 385-417, 1999.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINY, Franciele Maria; MENONCIN, Camila. O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa. *Web-Revista Sociodialeto*, Campo Grande (MS), vol. 4, n. 11, nov. 2013.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Orgs.). *O livro didático de língua Portuguesa no ensino fundamental: letramento escolar, leitura e escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

**CULTURA DIGITAL, LETRAMENTO DIGITAL  
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

*Márcio Luiz Corrêa Vilaça* (UNIGRANRIO)  
[professorvilaca@gmail.com](mailto:professorvilaca@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho discute diferentes dimensões das transformações e das implicações da cultura digital na formação de professores de línguas estrangeiras. O uso de tecnologia não é recente no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a emergência e a expansão de uma cultura digital oferecem diferentes implicações que devem ser consideradas na formação de professores, que incluem, mas não estão restritas ao letramento digital (ARAUJO & VILAÇA, 2017), gêneros textuais digitais (MARCUSCHI, 2008 e 2010; KOCH, 2011), multimodalidade e uso de recursos e ambientes baseados na web 2.0 (GABRIEL, 2013). Hoje a tecnologia afeta as práticas pedagógicas, mesmo quando não são empregadas em sala de aula e quando não se apresentam de forma clara. Isso se deve ao fato de que a cultura digital se mantém, mesmo quando não há "conexões" ou dispositivos digitais em uso.

**Palavras-chave:** Cultura digital. Letramento digital. Formação de professores.

**1. Introdução**

É fácil perceber o elevado número de publicações sobre tecnologia e educação. Sem precisar recorrer a nenhuma estatística, do mesmo modo, também é fácil notar como esta questão ganhou destaque nos últimos 15 anos. Este número, 15, é apenas uma aproximação já que no início da década passada muitos estudos passaram a discutir mais frequentemente as relações, implicações, reflexos, mudanças e desafios causados pela intensificação da cultura digital e de uma cultura de conexão.

A cultura digital ganhou destaque e passou a ser um tema amplamente discutido e pesquisado, sendo abordado por diversas áreas tanto em perspectiva disciplinar quanto interdisciplinar (SANTAELLA, 2010; FANTIN & RIVOLTELLA, 2012; VILAÇA, 2014; ARAÚJO & VILAÇA, 2016). Com a popularização das tecnologias digitais, dos dispositivos, da conexão em banda larga, dos aplicativos, vários conceitos relacionados a esta cultura digital foram sendo revistos e passaram a incorporar novos significados ou por processos de questionamento e revisão. Para ilustrar de forma objetiva, letramento digital e inclusão digital podem ser citados. Estes termos/conceitos têm sido usados com diferentes signi-

ficados e a sua compreensão tem incorporado novas percepções, características, perspectivas e atribuições. (VILAÇA & ARAUJO, 2017)

Este artigo se baseia na conferência *Cultura Digital, Letramento Digital e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*, realizada no XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado em agosto de 2017. As discussões aqui estão também realizadas na integração com duas pesquisas realizadas por mim com auxílios da Bolsa de Produtividade em Pesquisa da FUNADESP/UNIGRANRIO e da pesquisa como Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ).

Foram selecionados aqui alguns pontos centrais da conferência, como forma de provocação para um olhar sobre a cultura digital de forma mais reflexiva e crítica.

## **2. Uma “nova” era “emergente” de “revoluções” e “evoluções”**

Podemos encontrar com grande frequência o emprego dos adjetivos “novo” e “emergente” em livros, artigos, dissertações, teses e publicações em geral sobre tecnologias, inclusive em trabalhos no campo da educação e dos estudos linguísticos. Cabe questionar, no entanto, até que ponto o uso destas duas palavras é adequado ou corre o risco de ficar rapidamente ultrapassado, especialmente se considerarmos o ritmo vertiginoso das transformações tecnológicas nos últimos 20 anos aproximadamente.

Qual seria o tempo que permitiria classificar algo como “novo”? Será que podemos considerar 5 anos um período curto ou longo? Qual seria o ponto para que algum procedimento, produto, processo ou tecnologia possa ser entendida como “emergente”? Qual seria a característica que permitiria entender que algo já emergiu e se consolidou. Em outras palavras, destaque que o tempo no que se refere às questões, discussões e pesquisas tecnológicas é cada vez mais rápido, curto e, de certa forma, “instável”. A velocidade das mudanças tem sido amplamente abordada por pesquisadores de áreas diversas, como Pierre Levy (2010); Vani Moreira Kenski (2013) e Martha Gabriel (2013), por exemplo.

Logicamente, não estou considerando que o uso dos dois adjetivos seja impróprio ou errado. A proposta dos questionamentos aqui levantados é lançar uma reflexão sobre a velocidade das mudanças, assim como pode servir para evidenciar ou “denunciar” o risco de empolgação, fascínio e espanto que tudo que é visto como *novo* ou *emergente* pode trazer.

André Telles (2010, p. 17) afirma que “Vivemos um momento da história no qual a mudança é tão veloz que só começamos a ver o presente quando está quase desaparecendo”.

Luiz Antônio Marcuschi (2010) tratava de gêneros textuais emergentes, mas o pesquisador reconhecia claramente que a velocidade do desenvolvimento tecnológico era algo que não poderia ser ignorado. No entanto, o termo “gêneros emergentes” marcou muitos estudiosos de estudos linguísticos, que em várias publicações, mesmo após anos ainda se referiam a tais gêneros como “emergentes”.

Além de novo e emergente, outra palavra bastante comum em publicações sobre tecnologias é “revolução”. Esta palavra tem sido empregada geralmente para indicar ou reforçar a ideia de mudanças e transformações. Martha Gabriel (2013) brinca com as palavras evolução e revolução no título de seu livro: *Educ@r a r(e)volução digital na educação*. Certamente a autora faz este jogo de palavras para incluir também a compreensão de evolução. Se, por um lado, a revolução sugere mudanças e transformações, a palavra evolução permite o entendimento de mudança e progresso. Cabe lembrar também que as duas palavras podem ter sentidos específicos em diferentes áreas do saber, como história, sociologia, tecnologia...

Em termos tecnológicos, a revolução remete à ideia de grande impacto ou até mesmo mudança de um paradigma. Neste mesmo caminho, uma “evolução” tende a remeter a aprimoramento. Para a história, a ideia de revolução na contemporaneidade está associada à ruptura.

Evidentemente a proposta aqui é não é introduzir um estudo semântico sobre estas palavras, mas criar um espaço para provocação e reflexão.

### 3. *Cultura digital*

Em termos bem objetivos, discutir cultura digital implica reconhecer que mais que o uso de um dispositivo, serviço, aplicativo ou participar de um ambiente digital, as tecnologias digitais representam reflexos na forma como nos comunicamos, comportamos, interagimos, estudamos e realizamos diferentes práticas sociais. Como salienta a estudiosa Vani Moreira Kenski (2012, p. 21):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e

a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.

As interfaces, os dispositivos e sites online são apenas parte visível desta cultura digital que deve ser compreendida de forma mais ampla. Em aulas e palestras, costumo perguntar qual a tecnologia que está influenciando ou impactando a aula. O mais comum é que pensem no dispositivo em uso, muitas vezes o *datashow* e o computador. Afinal, eles se encontram no plano da visibilidade, do palpável... No entanto, costumo responder que é o *smartphone*, já que hoje muitas pessoas encontram grande dificuldade de se distanciar ou desconectar da internet, principalmente de aplicativos de mensagem e das redes sociais. Além disso, não é raro encontrar pessoas que fotografem o quadro ou o *slide* da aula ou apresentação.

Atualmente muitos esperam que a sociedade viva em modo “*Always on*” (sempre conectado, disponível, acessível e capaz de responder prontamente). Vivemos uma cultura da conexão ‘permanente’. Telefones celulares e computadores podem perder a função ou despertar pouco interesse hoje se não estiverem com internet.

Na apresentação no Congresso Nacional de Linguística e Filologia, no qual este trabalho foi apresentado, brinquei que vivemos uma era de *computação nas nuvens* (*cloud computing*) e, muitas vezes, de *cabeça nas nuvens*, já que a nossa capacidade de concentração pode estar reduzida. O riso causado pelo jogo de palavras teve como finalidade estimular um olhar mais reflexivo e crítico sobre as implicações da cultura digital no trabalho, na vida familiar, nos estudos... De forma contraditória, podemos estar perto e “conectado” em que está longe, mas distante e “desconectado” de quem está perto.

Por analogia ao processamento de computadores e celulares, a ideia de multitarefas tem sido empregada para caracterizar a geração atual, sob forte influência das tecnologias digitais. No entanto, cabe questionar: até que ponto há uma real e produtiva capacidade de realização de várias tarefas? Ou será que, muitas vezes, a operação é muito mais de divisão da concentração, e não de divisão? É evidente que esta discussão ultrapassa claramente o escopo deste trabalho, precisando ser discutidas em trabalhos específicos.

A motivação da provocação apontada acima foi gerar reflexões e questionamentos. É preciso compreender, pensar e refletir sobre a cultura

digital, evitando uma postura demasiadamente “otimista”, “encantada” ou “positiva”. Em outras palavras, aponto a necessidade de manter sempre um posicionamento equilibrado e sensato tanto sobre as potencialidades, possibilidades, recursos, inovação e outras vantagens que as tecnologias digitais podem oferecer ou viabilizar, sem perder de vista os desafios, riscos, limitações e implicações diversas que também podem acompanhar as tecnologias.

É comum encontrar “artigos”, “pesquisas”, “notícias” e discursos de “especialistas” nas redes sociais. O uso das aspas aqui tenta representar o cuidado necessário para tentar, de fato, saber a origem, a motivação e os interesses e discursos que podem estar camuflados, que, algumas vezes, são interesses comerciais e profissionais bem específicos, sem que, na verdade, apresentem características jornalísticas, acadêmicas e científicas. Alguns informes publicitários servem de exemplo. Apesar de publicados, muitas vezes, em grandes portais ao lado de notícias, são propagandas

#### **4. Formação de professores**

Pierre Lévy (2010, p. 159) salienta a questão da relação entre as tecnologias e a formação profissional ao afirmar que “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. Partindo desta constatação, podemos defender a necessidade de pensar a formação profissional de forma permanente, sem que o foco esteja tão concentrado nos conteúdos específicos de uma área de formação. No caso de línguas, se uma língua não se altera tão significativamente em uma década ou duas, o mesmo não se pode dizer da tecnologia. As teorias linguísticas são examinadas, revistas.

Surgem novas teorias, abordagens, tendências e tópicos, mas não se trata de forte ruptura em breve espaço de tempo. Isto significa que ampliamos o campo dos conteúdos, mas não há um abandono ou negação do anterior de uma forma tão impactante. Logicamente o raciocínio aqui é abrangente, sem selecionar um campo, tema ou área específica.

No entanto, os impactos na formação de professores não devem ser pensados apenas no que se refere a um “repertório” de conteúdos. Em geral, a questão é mais complexa no que se refere às competências e habilidades, bem como nos espaços, metodologias de ensino-aprendizagem

e na interação e comunicação entre os atores destes processos. Em outras palavras, não se trata apenas de atualizar ou adicionar conteúdos, mas de desenvolver competências, habilidades, atitudes e estratégias discursivas que sejam mais adequadas à realidade em rápido fluxo de mudanças e transformações.

A relevância da formação continuada é destacada por Tania Maria Esperon Porto (2012, p. 171): “O trabalho com tecnologias requer constante atualização, qualificação e formação continuada”. Na questão em debate aqui, no entanto, convém ressaltar que devemos pensar em mais do que trabalhar com tecnologias, mas em uma cultura que emergiu e se transforma rapidamente sob influência das tecnologias. Ou seja, mesmo que um professor não trabalhe com tecnologia, as tecnologias digitais exercem impactos na sua formação, no perfil dos alunos, nas práticas discursivas e nas formas de interação.

Logo, é possível dizer que a cultura digital está *on* (ativada, ligada) mesmo quando os dispositivos, sistemas ou aplicativos estão *off* <sup>53</sup>(desativados, desligados).

Na formação de professores, uma breve reflexão nos permite identificar e compreender que as implicações das tecnologias digitais incluem<sup>54</sup>:

- a) novos conteúdos e temáticas a abordar;
- b) competências e habilidades dos professores e dos alunos;
- c) espaços e processos de formação e formação continuada;
- d) emprego de dispositivos, serviços e aplicativos;
- e) perfil de professores e alunos, com o risco de conflitos de gerações e de domínios e perspectivas tecnológicas;
- f) integração das tecnologias nas abordagens, metodologias e materiais didáticos;
- g) ferramentas e espaços de tutoria (ensino aprendizagem)

---

<sup>53</sup> Um jogo de palavras com *online* e *offline* e com estar ligado ou conectado (*on*) e estar desligado ou desconectado (*off*).

<sup>54</sup> O verbo *incluir* assinala diretamente que não se trata de um inventário exaustivo ou conclusivo.



No caso específico do professor de línguas, a comunicação por meio de gêneros textuais digitais (MARCUSCHI, 2010; ARAUJO & VILAÇA, 2017b), o letramento digital (BUZATO, 2010; COSCARELLI, 2011; ARAUJO & VILAÇA, 2017a), os textos multimodais são algumas questões que entram em discussão e que devem ser pensadas no currículo. Um ponto que pode ser ilustrado por merecer atenção é o preconceito linguístico na internet. É comum se deparar com postagens que buscam “brincar” ou “ridicularizar” erros de ortografia ou concordância, por exemplo. É importante lembrar que a relação das tecnologias no ensino de língua materna é algo mais “novo” e talvez menos evidente se comparado ao ensino de língua estrangeira.

O professor de línguas estrangeiras com maior frequência percebe mais diretamente a relação das tecnologias com as suas práticas docente. Em momento anterior da história, os recursos de áudio e vídeo já se destacavam como elemento frequente nas aulas de línguas estrangeiras, com dois destaques: pronúncia e minimização do uso de língua materna nas aulas. Logicamente, esta questão também varia de uma metodologia para outra e pela realidade de sala de aula.

Um dos primeiros grandes destaque que a internet ofereceu para o estudo de uma língua estrangeira foi a ampla possibilidade de uso da língua nas diferentes habilidades (leitura, compreensão oral, escrita e produção oral). Podemos perceber que a linguística aplicada é um dos primeiros campos a realizar uma quantidade expressiva de pesquisas sobre tecnologia e ensino e sobre educação a distância. Um fator que ajuda a justificar isto é a percepção de que as tecnologias podem contribuir para a aprendizagem, o ensino e a comunicação em língua estrangeira.

Ilustrando com a língua inglesa, não há como negar que a internet oferece em primeiro momento um grande campo para a leitura em inglês. Em espaço razoavelmente curto de tempo, as possibilidades de produção textual escrita, compreensão oral e produção oral também crescem de forma impressionante. Cabe ilustrar que na primeira metade da década de noventa, não era tão simples, no Brasil pelo menos, ouvir uma comunicação real entre falantes nativos, assistir à filmes com o áudio e a legenda em inglês, ler traduções de músicas, ter acesso a tantos dicionários, softwares...

Alguém que tenha iniciado o estudo de língua inglesa já na década de 2000 talvez não se atente para isso, já que a internet comercial – disponível para as residências em geral - apresenta um novo cenário. Com a

web 2.0 (VALENTE & MATTAR, 2007; TORI, 2010; VILAÇA, 2011; MATTAR, 2013), as mudanças são ainda maiores. Podemos pensar em um novo cenário, rico, amplo e desafiador, no que se refere às implicações para os estudos de línguas e as práticas discursivas.

Se, por um lado, as possibilidades de contato, uso, comunicação e interação em línguas estrangeiras se diversificam e intensificam, as práticas pedagógicas e os processos de formação de professores e formação continuada também demandam novos olhares, discussões, reflexões sobre currículos e programas de ensino, práticas pedagógicas, formas de interação... Ou seja, as possibilidades também são acompanhadas de desafios e da necessidade de exame crítico e reflexivo permanente.

É necessário estar atento para que, ingênua ou comodamente, não sejam ignoradas as necessidades de mudanças, pensando demasiadamente apenas nas possibilidades e vantagens da tecnologia. Este deve ser um processo que se inicia na formação dos professores pré-serviço, mas que seja acompanhada longitudinal e permanentemente. Universidade, escolas e cursos devem planejar formas de possibilitar esta formação atual, que seja capaz de dar conta de uma realidade demanda o desenvolvimento de novas habilidades e competências dos professores.

## **5. Considerações finais**

É um erro pensar apenas em incluir a tecnologia nas práticas docentes como possibilidade ou "sinal" de inovação, sem que esta inserção tecnológica vem acompanhada de elementos básicos que possibilitem de fato uma inclusão e possibilidade de uso produtivo ou inovador da tecnologia. Cada espaço de formação e atuação profissional deve traçar estratégias para lidar com isso.

Há um risco de um discurso bastante perigoso de que o professor "deve se atualizar" (muitas vezes por conta própria) sobre o uso da tecnologia na sala de aula. Como já apontado no início do trabalho, a questão da cultura digital hoje deve ser compreendida para além de inserir um dispositivo, aplicativo ou serviço tecnológico nas práticas pedagógicas. Esta perspectiva é reducionista e pode atender mais a vontade de parecer atual e inovador do que ser de fato. Deve-se evitar o risco de dispositivo ou aplicativos "da moda", sem uma reflexão mais abrangente sobre as implicações em questões didáticas, discursivas, éticas, legais...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Tecnologia, sociedade e educação na era digital*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação na cibercultura: letramento digital e letramentos múltiplos. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Cultura digital, educação, linguagem e tecnologia*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2017a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Gêneros textuais digitais, suporte ou serviço? In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Cultura digital, educação, tecnologia e linguagem*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2017b.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. IN: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: \_\_\_\_; RIBEIRO Ana Elisa. *Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

GABRIEL, Martha. Educ@r: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTAR, João. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Cultural, 2013.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-moderno: da cultura das mídias à cibercultura*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

TELLES, André. *A revolução das mídias sociais: cases, conceitos, dicas e ferramentas*. São Paulo: MBooks, 2010.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC, 2010.

VALENTE, Carlos; MATTAR NETO, João Augusto. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, n. 5, t. 1, p. 1017-1025. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/90.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Educação, tecnologia e cibercultura: entre impactos, possibilidades e desafios. *Revista UNIABEU*, Belford Roxo, vol. 7, n. 16, p. 60-75, maio/ago.2014. Disponível em: <[http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/1423/pdf\\_99](http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/1423/pdf_99)>.

\_\_\_\_\_; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Educação na Cibercultura: Letramento Digital e Múltiplos Letramentos. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Cultura digital, educação, tecnologia e linguagem*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2017.

**DEBATE REGRADO**  
**– A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE**  
**NAS TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Luciana Guimarães Soares (UFU)*

[proflucianagui@gmail.com](mailto:proflucianagui@gmail.com)

*Sandro Teles de Carvalho (UFU)*

[sandroteles.ufu@gmail.com](mailto:sandroteles.ufu@gmail.com)

*Simone Azevedo Floripi (UFU)*

**RESUMO**

Por consideramos a importância da incorporação do ensino dos gêneros orais às práticas pedagógicas devido às suas especificidades e sistema “insanável”, optamos pelo estudo do gênero debate regrado. Entendemos que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em especial os do 9º ano, necessitam expressar suas opiniões de forma crítica e autônoma e consideramos o ensino dos gêneros orais da ordem do argumentar um excelente instrumento para a ampliação dessa competência. Para a metodologia da elaboração da proposta, apoiamos-nos nas contribuições teóricas basilares de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), Mary Aizawa Kato (2005), PCN (1998) e utilizamos como material de exemplificação do gênero vídeos do Profissão Repórter (2015) e do JC Debate (2014). Como metodologia empregada, escolhemos a sequência didática, pois esta oferece ao professor uma opção de técnica para se trabalhar com o gênero oral debate em sala de aula, em especial o debate regrado. Desse modo, acreditamos que o desenvolvimento de atividades que utilizem o caráter multimodal da língua poderá contribuir para uma melhoria na competência linguística argumentativa dos estudantes o que contribuirá para o crescimento pessoal e social dos aprendizes.

**Palavras-chave:** Debate regrado. Ensino fundamental. Sequência didática.  
Competência argumentativa. Gêneros orais.

**1. Introdução**

**1.1. Apresentação do tema**

A escola precisa pensar cada vez mais o seu papel de formação social e se distanciar da visão conteudista tradicional. Um dos caminhos possíveis é o que norteia nossa pesquisa: um projeto de ensino voltado para o estudo do gênero oral. Optamos pelo debate regrado por suas características essencialmente discursivas que requerem escolha criteriosa de repertório e abrangente capacidade na solução de problemas, além de favorecer a inclusão direta do aluno no processo de aprendizagem dos gêneros orais formais.

Com estas preocupações pedagógicas, acreditamos que a escola atual precisa estar alinhada aos estudos linguísticos sobre as multimodalidades da língua na busca da quebra do ensino pautado em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Tal oposição estanque da língua gera uma prática hegemônica da escrita em detrimento à modalidade oral, dão que a fala possui características próprias e coesas, distintas da escrita, uma vez que produz a necessária eficácia comunicativa nos mais diferentes contextos das práticas sociais do indivíduo.

## **1.2. Objetivos e procedimentos**

O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta<sup>55</sup> de ensino que tome o gênero oral debate regrado como prática docente viável nas aulas de língua portuguesa com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental<sup>56</sup> visando possibilitar a ampliação das competências argumentativas do estudante na modalidade oral.

É importante também que os educandos percebam que cada contexto comunicativo exige um tipo de linguagem, postura, escolha vocabular, entonação, entre outros aspectos dessa modalidade. Além de levá-los a compreender as inúmeras necessidades da ampliação da expressão oral nos mais diferentes níveis de formalidade para a sua participação efetiva na sociedade.

Buscamos assim oferecer um subsídio que possa auxiliar o professor de língua portuguesa no sentido de incorporar o ensino dos gêneros discursivos orais, por entender que este possui especificações e relevância muitas vezes renegadas pela propagação de alguns “mitos”, tais como: na oralidade “vale tudo” e a não existência de um sistema insanável, tendo em vista que se considera que o estudante não necessite do aprendizado formal nessa modalidade.

---

<sup>55</sup> O escopo desse artigo é composto por uma proposta ainda não aplicada, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>56</sup> Essa escolha dar-se-á pela necessidade de uma maior maturidade dos estudantes em relação ao tema proposto para o debate: “Redução da maior idade penal”. Contudo, entendemos que a proposta pode ser adequada a diferentes turmas de diferentes níveis da educação básica.

### 1.3. Procedimentos

Para se chegar a esse objetivo, este artigo estrutura-se a partir das seguintes etapas: revisitação do aparato teórico já elaborado sobre os estudos dos gêneros orais, em especial do debate regrado; análise da viabilidade do referencial teórico para a aplicação de uma sequência didática nos moldes de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004, p. 120); elaboração e aplicação de sequência didática; e, finalmente, avaliação da atividade proposta.

Por sua vez, a sequência didática segue as seguintes etapas: realização de debate simulado como avaliação diagnóstica para aferir o grau de conhecimento dos estudantes das turmas de 9º ano do ensino fundamental sobre o gênero; debate sobre as características do gênero debate regrado; realização do debate regrado sobre a temática previamente apresentada pelo professor e reflexão sobre as diferenças entre o debate simulado realizado na etapa inicial da atividade proposta e o debate regrado como forma de avaliação dos pontos positivos e daquilo que precisa ser repensando na presente proposta.

## 2. *Fundamentação teórica*

Segundo Mary Aizawa Kato (2005), apesar da alegada importância dada à oralidade, a gramática ocidental ainda é altamente preconceituosa em favor da escrita. A autora defende ainda que a linguagem escrita não deve ser definida como um conjunto de propriedades formais distintas da linguagem oral, uma vez que ambas apresentam uma isomorfia parcial, ou seja, são parte de um mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções, apenas utilizando-se de características específicas.

Luiz Antônio Marcuschi (2003) defende que ambas as modalidades, fala e escrita, são práticas igualmente eficazes que corroboram para uma construção textual eficaz e ampliação da capacidade argumentativa do aprendiz, contudo há de serem consideradas suas especificidades:

Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos [...]. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. (MARCUSCHI, 2003, p. 17)

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 25), “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.”, levando em conta os diferentes níveis de formalidade em situações de uso da língua.

Consonante a essas afirmações, acreditamos que sistematizar o ensino dos gêneros orais é sim função da escola, uma vez que, apesar da cultura grafocêntrica ainda perpetuada em algumas esferas sociais, tanto à escrita quanto à fala são práticas discursivas complementares e não concorrentes, que devem ser ensinadas na escola sem supremacia de uma em relação à outra.

De acordo com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), há uma reclamação dos professores de que os estudantes não conseguem tomar a palavra em público, não conseguem se posicionar diante de um fato, argumentar com seus pares. Essa realidade precisa ser desestimulada com práticas docentes voltadas para a ampliação dos diferentes gêneros da oralidade.

Entretanto, os professores nem sempre sabem lidar com o ensino dos gêneros orais em sala de aula, seja por desconhecimento de como fazê-lo ou por se apegarem a preconceitos sem fundamentos.

Sabendo da importância de uma reestruturação na prática do ensino de língua, pautada também no ensino dos gêneros orais, achamos apropriado oportunizar aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental uma proposta de ensino na busca por dar voz a esse jovem: o que pensa, como vê a sociedade que está inserido, seus dilemas e a formação de sua criticidade e autonomia.

### **3. Debate regrado: uma proposta que dá voz ao jovem**

#### **3.1. Situação inicial**

Para o desenvolvimento do debate regrado, sugerimos como tema motivador para as discussões o seguinte questionamento: “*A diminuição da maior idade penal: problema ou solução?*”, tendo em vista que essa é uma discussão polêmica e atual que permeia a vida dos nossos estudantes, sobretudo aos de grandes centros urbanos; podendo se apresentar como uma oportunidade de trazer reflexão e estimular a criticidade e o respeito aos diferentes pontos de vista dentro do ambiente escolar.



A sequência didática, objetiva levar o aluno a compreender o gênero oral debate regrado como uma prática comunicativa ampliadora de sua capacidade argumentativa e reflexiva que requer escolha criteriosa de repertório e abrangente capacidade na solução de problemas.

Sabendo que “Cada gênero necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 120), propomos alguns questionamentos iniciais com o intuito de apresentar aos estudantes o formato do gênero debate. A partir dessa discussão, buscamos evidenciar que ele está inserido nos mais diferentes contextos da vida social dos indivíduos:

- 1) O que os alunos sabem sobre Debate?
- 2) Se já presenciaram algum? Somente na TV ou em outros locais?
- 3) Já participaram de algum? Quando? Qual tema?

Nesse momento, é interessante que o professor coloque os estudantes em contato com as características formais do gênero, de modo a perceber também os aspectos macro e micro textuais que marcam um debate regrado, para tanto, propomos nossa primeira produção: o debate simulado.

### **3.2. Debate simulado – primeira produção**

Para a feitura do debate simulado, sugerimos uma breve discussão com a temática sobre a proposta de redução da maior idade penal. Cabe ressaltar que nesse primeiro momento o professor tem o papel de mediador e deve interferir o mínimo possível nas ponderações dos estudantes.

Para que possa ser utilizado em discussões futuras, indica-se que esse primeiro debate seja filmado e que, para tanto, os estudantes devem ser informados e concordarem com o procedimento. Vale ressaltar que é necessário que esse processo ocorra sem interrupções e com a fala espontânea dos estudantes.

Contudo, o professor deve mediar as interpelações dos participantes, além de previamente, e durante todo o processo, alertá-los sobre detalhes de como se portar durante o debate, tais como o respeito à fala do colega e a ordem de apresentação.

Essa produção inicial é de suma importância para a aplicação da sequência didática e para a feitura dos seus módulos. Somente depois da

avaliação do grau de conhecimento do estudante sobre o gênero, o professor terá a real visão das atividades que deverão ser elaboradas visando a uma produção final eficiente.

### *3.2.1. 1º Módulo: Ampliação do conhecimento sobre a temática do debate regrado*

No 1º módulo, sugerimos a apresentação de um vídeo sobre o tema da redução da maior idade penal exibido no programa Profissão Repórter<sup>57</sup> da *Rede Globo de Televisão*. Essa apresentação tem por finalidade ampliar o conhecimento do estudante sobre a temática, além de fazê-los refletir de forma crítica e autônoma em contraponto a possíveis visões de senso comum.

O programa em questão apresenta os bastidores da votação da lei que versa sobre a redução da maior idade penal, opiniões pró e contra essa medida, estatísticas sobre a ocorrência ou não de reincidências de delitos envolvendo menores que sofreram medidas cautelares, a natureza desses delitos cometidos pelos menores, entre outras informações importantes para ampliação do conhecimento acerca desse relevante tema.

### *3.2.2. 2º Módulo: Ampliando o conhecimento sobre o gênero debate regrado*

Nesse segundo momento, os alunos serão apresentados ao gênero debate regrado por meio do programa JC Debate<sup>58</sup>, da *TV Cultura*.

O programa em questão traz a temática da violência urbana sobre a ótica da banalização da violência como forma “justiçamento”, ou seja, de atos de violência cometidos por pessoas comuns sobre o pretexto que a justiça seja incapaz de funcionar de forma eficiente.

Após a apresentação do vídeo, deverá ser feita uma roda de conversa e os estudantes serão questionados sobre aspectos que puderam ser observados ao assistir ao JC Debate da *TV Cultura* no que diz respeito às especificidades do gênero debate como as que se seguem:

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UJEDCpeGeZg>>.

<sup>58</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hf7Qc6QYsJo>>.

- ✓ Como foi o comportamento dos participantes do debate diante das perguntas que eram feitas?
- ✓ Como faziam quando concordavam ou discordavam de uma opinião?
- ✓ Que tipo de linguagem era utilizada?
- ✓ Eles faziam uso de qualquer recurso da escrita?
- ✓ Eles conheciam bem o assunto que debatiam?
- ✓ Como o mediador se comportava nos momentos de maior conflito?
- ✓ O estudante é capaz de identificar diferentes formas de debates, nos mais variados contextos, em sua prática cotidiana?

3.2.3. 3º Módulo: *Comparando o debate simulado ao apresentado no programa JC Debate*

Depois de feitas essas considerações sobre as características do gênero, podemos dar início ao próximo módulo. Nele os estudantes serão levados a refletir sobre as diferenças e semelhanças existentes entre o debate organizado por eles no primeiro encontro e o JC Debate da *TV Cultura*, para tanto, sugerimos alguns questionamentos:

- ✓ A linguagem usada pelos participantes do programa foi a mesma usada por vocês quando do debate simulado?
- ✓ Vocês conseguiram argumentar da mesma forma que os debatedores convidados pela *TV Cultura*?
- ✓ Em caso de resposta negativa ao questionamento anterior, o que você acha que poderia ser feito para melhorar a qualidade de sua argumentação?
- ✓ Você se vê mais bem preparado agora para debater sobre o mesmo assunto que no momento do debate simulado?
- ✓ Você acredita que as informações obtidas nos módulos após o debate simulado, levaram você a uma melhor compreensão da temática e, conseqüentemente, um melhor posicionamento sobre a questão abordada?

- ✓ Você se sente agora preparado para debater sobre esse assunto ou necessita de maiores informações sobre o tema?

Essa reflexão é importante para que o estudante seja capaz de analisar a importância de um conhecimento prévio sobre o assunto a ser debatido, bem como a importância da ampliação da competência argumentativa tão importante para o gênero debate regrado.

#### *3.2.4. 4º Módulo: Preparação para o debate regrado*

Esta quinta etapa será destinada a organização do trabalho final. Propomos a divisão dos grupos em: debatedores a favor, debatedores contra, mediador e plateia. A esta última caberá perguntas aos debatedores de forma organizada e previamente explicada pelo mediador.

Feitas as escolhas dos participantes de cada um dos grupos de forma voluntária de democrática, um dos estudantes da plateia será selecionado para fazer a filmagem do debate regrado.

Cada grupo de debatedores poderá ser composto por 4 a 5 estudantes, dependendo do tamanho da turma e de suas especificidades; e terão como função selecionar informações para embasamento da argumentação sobre a temática da redução ou não da maior idade penal.

Para isso, deverão levantar hipóteses sobre os argumentos do outro grupo e encontrar contra-argumentos, além de atentar para a adequação da linguagem que deve ser utilizada, a escolha dos articuladores de argumentação, entonação de voz, postura corporal, entre outros aspectos inerentes ao gênero abordado.

Aos estudantes também caberá organizar dados, exemplos, gráficos, tabelas, sínteses e demais recursos que acharem necessários para o melhor êxito em sua argumentação. A forma de apresentação também deverá ser pensada pelos participantes dos dois grupos de debatedores. Se ela se dará por memorização, leitura ou fala espontânea.

### **3.3. Produção final**

Nesta fase, os jovens deverão realizar o debate propriamente e colocar em prática todas as características que aprenderam sobre o gênero debate regrado buscando vivenciar a situação de modo mais real possível.

### 3.4. Avaliação da atividade

Após a produção final, o último momento consistirá na exposição dos vídeos filmados durante as aulas, para que os próprios alunos percebam a evolução obtida e assimilem a importância do trabalho realizado.

Após assistirem a filmagem do debate simulado e debate regrado é importante que todos os envolvidos, no processo, professor e estudantes, possam avaliar o trabalho realizado com o gênero, sugerimos alguns critérios para essa reflexão:

- ✓ O trabalho final atende ao gênero?
- ✓ A postura corporal, volume de voz e demais características foram adequados à situação?
- ✓ O papel de cada um no grupo foi dividido de maneira organizada e adequada?
- ✓ Todos os integrantes tiveram participação?
- ✓ Houve variedade e coerência na argumentação?
- ✓ A linguagem utilizada atendeu o exigido pelo gênero debate regrado?
- ✓ Cada um soube esperar sua vez de falar?
- ✓ A posição defendida pelos colegas foi respeitada?
- ✓ Por fim, houve aprendizado de comportamentos para a prática de debates entre o primeiro e o segundo debate?

### 4. Conclusão

A partir das observações teóricas que indicam um empenho dos professores de língua portuguesa para trabalharem com gêneros discursivos orais foi possível esquematizar este trabalho. Ainda é preciso que os preconceitos em relação ao ensino das especificidades de gêneros orais sejam superados para que os professores possam trabalhar devidamente as características da fala em sala de aula.

Procuramos apresentar uma metodologia embasada em princípios teóricos reconhecidos, como da sequência didática de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) de forma que contemplasse um gênero oral

com maior monitoramento, como o debate regrado a fim de realizamos um ensino real e efetivo da língua que os alunos/falantes se utilizam para sua comunicação diária. Além disso, ao nos basearmos em conceitos linguísticos fugimos da metodologia de ensino tradicional que tem se mostrado ineficaz.

Como percebemos, por meio da comunicação oral é possível que gêneros mais ou menos monitorados sejam contemplados, aguçando o trabalho do aluno como participante efetivo do seu aprendizado. Esse aluno, que passa a ser “poliglota da própria língua”, quando utiliza a metodologia de ensino da pesquisa-ação de Michel Thiollent (2008) passará a ter maior engajamento para a realização de uma pesquisa e reflexão sobre os usos de sua língua. Dessa maneira, esse tipo de pesquisa aqui apresentado, permite que sejam aplicadas técnicas de ensino a alunos de língua portuguesa de forma a contemplar seus conhecimentos prévios das normas da língua (cf. FARACO, 2008). A partir dessa construção de conhecimento, o nosso alunado passará a refletir não somente em relação às estruturas linguísticas da língua, características específicas de cada gênero discursivo, mas, sobretudo, terá seu senso crítico-argumentativo aprimorado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias. 6º ao 9º ano*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

JC DEBATE. *Debate regrado sobre violência*. 08/05/2014. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hf7Qc6QYsJo>>. Acesso em: 20-06-2016.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

PROFISSÃO REPÓRTER. *Redução da maior idade penal*. 27/03/2015. YouTube. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=UJEDCpeGeZg>>. Acesso em: 20-06-2016.

ROJO, Helena Rodrigues Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

**DENOMINAÇÕES PARA PARIR NO INTERIOR DA BAHIA:  
UMA ANÁLISE DA QUESTÃO 124 DO QSL/ALiB**

*Adriana Maria de Jesus Sousa* (UFBA)

[drillevi@hotmail.com](mailto:drillevi@hotmail.com)

*Suzana Alice Marcelino Cardoso* (UFBA)

[suzalice@gmail.com](mailto:suzalice@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho apresenta um breve estudo semântico-lexical que focaliza as respostas dadas à questão 124 do questionário semântico-lexical do projeto *Atlas Linguístico do Brasil*, nas localidades do interior da Bahia, a partir de uma abordagem qualiquantitativa, no tocante à área semântica ciclo da vida, identificando os diferentes recursos lexicais que os falantes utilizaram para referir-se a *dar à luz*. O estudo pretende perceber as coincidências e divergências lexicais entre as cidades do interior da Bahia, bem como identificar as influências indígenas e africanas na língua oral dos falantes, reveladas através dos seus repertórios linguísticos, a partir da averiguação dos dados do Projeto ALiB, motivados pela hipótese de que os indivíduos recorrem às situações ligadas à cultura e história da língua da sua localidade, utilizando diferentes formas lexicais para referir-se à determinada lexia. A análise será feita a partir da comparação entre o repertório linguístico utilizado pelos informantes, a fim de apresentar as especificidades e generalidades encontradas nas localidades pesquisadas. Visto que o estudo do léxico regional pode evidenciar características particulares do vocabulário que refletem aspectos da história da língua (CARDOSO, 2012), dentro de uma abordagem lexical, buscar-se-á determinar as variantes usadas pelos falantes do interior da Bahia. Os dados serão examinados sob a perspectiva diatópica, com base na área semântica escolhida, orientada pelos pressupostos da dialetologia, sob o método da geolinguística pluridimensional contemporânea. Entendendo, assim, que “a dialetologia é um ramo de estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” (CARDOSO, 2010). E que devido a essa variedade linguística, temos a possibilidade de novos dialetos ou um falar próprio de uma região.

**Palavras-chave:** ALiB. Léxico. Dialetologia.

**1. Considerações iniciais**

É consensual o entendimento de que a língua de um povo se constitui como uma de suas referências identitárias, pois esta reflete a cultura dos falantes como um produto cultural, uma instituição social. A língua é dinâmica e sofre transformações a todo tempo, sob a influência de fatores sociais, culturais, regionais, históricos e econômicos. Ao encontro desse



pensamento, Genivaldo da Conceição Oliveira (2014, p. 40) ratifica esta premissa, dizendo que:

A língua é um organismo dinâmico que se transforma continuamente, e o próprio funcionamento da língua se incumbe em fornecer explicações para estas transformações. Entretanto, essas mudanças não impedem que a língua seja ferramenta de comunicação e de interação social. Essas alterações são provocadas pela influência de fatores de natureza histórica, sociocultural, geográfica, entre outros. O estado natural de uma língua em um espaço geográfico é mutável, isto é, tem um caráter polimórfico e toda essa dinamicidade da língua é evidenciada, sobretudo, no léxico.

Partindo desta perspectiva, e considerando as variantes linguísticas presentes no Brasil, estimuladas, em parte, pela diversidade social e geográfica brasileira, formada por povos e culturas que foram e ainda são acolhidos, deve-se afirmar também que há uma unicidade na forma de utilizar e dar vida aos usos da língua falada no país, já que ela é formada por povos e culturas que foram e ainda são acolhidos. A mistura de fatores inerentes ao cotidiano faz nascer variações como um constructo identitário de um modo de ser e viver de um povo.

A língua acontece na fala de uma pessoa que tem uma idade, um perfil social e se localiza em um determinado lugar. Sendo assim, como produto social e cultural, a língua veicula crenças e ideologias, sobretudo, por meio do léxico. Em face disso, o repertório lexical vai se moldando às características sócio-históricas, políticas, geográficas do meio ambiente físico e cultural de uma dada localidade, gerando, assim, certas especificidades lexicais que singularizam uma região (ISQUERDO, 2003). Dessa forma, o léxico pode revelar aspectos da realidade física e cultural dos informantes.

As mudanças ocorridas no nível lexical de uma língua colaboram para as transformações semânticas em determinados vocábulos, contribuindo, dessa forma, para o enriquecimento do léxico dessa língua.

Partindo dessa premissa, uma das perspectivas da análise do léxico é a sua inter-relação com fenômenos socioculturais, uma vez que esse é o nível da língua que melhor representa a cultura, as crenças, os valores e a história de uma sociedade, de modo que as transformações que se sucedam no âmbito desses aspectos têm repercussão no léxico, justamente pelo seu caráter dinâmico (BENKE, 2012). Dessa forma, imergir no saber social e cultural de uma comunidade de falantes pelo meio da análise do vocabulário, torna-se relevante, pois a tríade língua, cultura e sociedade ajuda a perceber o quanto a língua se molda conforme a sociedade vai

se ajustando, conforme expõe Marcela Moura Torres Paim, (2012, p. 201),

O campo lexical de uma língua vem se configurado como objeto de estudo de várias áreas da linguística pelo fato de constituir uma das vias principais de que dispõem os sujeitos, enquanto falantes/ouvintes, para expressar o mundo/espaco dito real. Nesse sentido, o nível lexical de uma língua possui papel importante no que se refere à variação e à mudança linguística, podendo-se, dessa forma, encontrar nesse âmbito uma considerável variedade regional e sociocultural da língua portuguesa. Afinal, o vocabulário utilizado por indivíduos de uma área geográfica específica denuncia o ambiente físico e social em que esses falantes estão inseridos.

Ademais, o léxico é via de transmissão de valores históricos. E assim, é possível afirmar que o estudo lexical regional pode evidenciar características particulares do vocabulário que refletem aspectos da história da língua (CARDOSO, 2012). Dessarte, o aporte teórico da lexicologia é de grande valia para o trabalho que ora apresentamos, visto que tem sido uma área em constante crescimento, discutida em relevantes estudos, tais como: Suzana Alice Marcelino Cardoso (2010); Celina Márcia de Souza Abbade (2012); Ana Maria Pinto Pires Oliveira e Aparecida Negri Isquerdo (2001); Aparecida Negri Isquerdo (2003) e Margarida Maria de Paula Basilio (2007), ratificando, desse modo, sua contribuição no âmbito dos estudos linguísticos e, não menos, no trabalho em questão.

## **2. O Projeto Atlas Linguístico do Brasil**

Os princípios teóricos-metodológicos que conduziram o presente estudo foram buscados na lexicologia, na semântica, na dialetologia e na geolinguística pluridimensional, ciências que nortearam e forneceram subsídios para o caminho trilhado pelo Projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil).

O Projeto ALiB é coordenado por comitê institucional composto por integrantes ligados a nove universidades brasileiras, cuja coordenadora é a professora doutora Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso, e visa tornar conhecida a realidade linguística do Brasil, revelada pela diversidade de usos e particularidades.

A partir da década de 60, do século XX, começou a se ampliar o conhecimento da realidade linguística do Brasil. Levantamentos de dados empíricos, em áreas rurais e urbanas, deram origem a atlas regionais, entre os quais, temos o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB), que foi o primeiro a ser publicado. Podemos citar, também, o *Atlas Linguístico de*

*Sergipe* (ALS), bem como o *Atlas Linguístico de Sergipe II* (ALS II), entre outros. Além destes atlas que indicam áreas dialetais no Brasil, há também uma série de trabalhos monográficos, especialmente dissertações de mestrado e teses de doutorado, que versam sobre o tema. Todavia, no que tange à subdivisão em seis falares citada por Antenor Nascentes, Jacyra Andrade Mota (2006, p. 329) *apud* OLIVEIRA (2014, p. 37) afirma que “as informações disponíveis são também insuficientes, quer pela ausência de dados sobre diversas regiões, quer pela intercomparação dos dados existentes, recolhidos com diferentes procedimentos metodológicos e com fins distintos”.

Em 1996, retoma-se a ideia de construção de um atlas nacional com o surgimento do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, durante o *Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, realizado em Salvador, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, quando se constituiu um comitê nacional para elaboração do atlas. Este comitê, presidido pela Profa. Dra. Suzana Alice Marcelino Cardoso, da UFBA, conta com a participação de autores de atlas já publicados.

O projeto faz uso de um questionário linguístico para a coleta de dados em uma rede de ponto composta por 259 localidades, tendo como informantes brasileiros naturais dessas localidades de acordo com um perfil previamente estipulado. Quanto à rede de pontos, foram selecionadas, capitais e localidade do interior, definidas de acordo com a proposta inicial de Antenor Nascentes, como aponta Suzana Alice Marcelino Cardoso (2006). No tocante aos informantes, o Comitê de coordenação Nacional do projeto ALiB traçou o perfil a seguir: homens e mulheres de duas faixas etárias (18 a 30 e 50 a 65 anos), escolaridade: ensino fundamental (nas capitais e localidades do interior) e ensino superior (nas capitais), nascidos e criados na localidade pesquisada e de país também provenientes dessa mesma região linguística. São inquiridos 04 informantes em cada localidade do interior e 08 em cada capital, para tratar das dimensões diagenéricas, diastráticas e diageracionais, além da questão dia-tópica. No que se refere ao questionário, são contempladas as realizações fonético-fonológicas (159 perguntas), prosódicas (11 perguntas), semânticos-lexicais (14 áreas semânticas e 202 perguntas), morfossintáticas (49 perguntas), pragmáticas (04 perguntas) e metalingüísticas (6 perguntas), além de 04 TDS (temas para discursos semidirigidos) e um texto para leitura.

O trabalho ora apresentado, associado ao ALiB, constitui-se especificamente da questão 124 do questionário semântico-lexical, área semântica dos ciclos da vida, dos inquiridos da rede de pontos do Projeto no estado da Bahia (Juazeiro, Jeremoabo, Euclides da Cunha, Barra, Iracê, Jacobina, Barreiras, Alagoinhas, Seabra, Itaberaba, Santo Amaro, Santana, Valença, Jequié, Caetitê, Carinhanha, Vitória da Conquista, Ilhéus, Itapetinga, Santa Cruz de Cabrália e Caravelas), num total de 84 informantes, e propõe-se a analisar as respostas dadas à pergunta 124 do questionário semântico-lexical do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), referentes ao campo semântico ciclos da vida, como se ilustra com a transcrição da resposta do Inf. 1, de Carinhanha:

INQ. – A gente chama a parteira por que a mulher tá pra...?

INF. – Ganhar menino.

INQ. – Mais alguma coisa? Algum nome que o pessoal usa aqui?

INF. – Pá descansar.

(INQ. 097-01-Carinhanha)

### **3. *Perspectiva teórica***

A língua é reflexo da cultura de uma sociedade. E, neste entendimento, estudar um repertório lexical de uma língua permite conhecer o modo de viver e de pensar das pessoas que a utilizam, além de propiciar subsídios para a identificação de influências interétnicas incorporadas pelo seu acervo lexical. Sendo assim, contatos entre diversos povos, a exemplo dos africanos e indígenas, podem refletir-se na língua em uso. Celina Márcia de Souza Abbade (2011, p. 1332) comunga com esta afirmação ao admitir que:

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, etárias, culturais [...] de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza.

O léxico de cada língua é um acervo rico e dinâmico que inclui a totalidade das palavras como as preposições, conjunções e interjeições, bem como os neologismos, regionalismos, envolvendo terminologias e gírias, além de expressões idiomáticas e palavrões. (OLIVEIRA, 2014)

Esta variedade permitida pela própria dinamicidade da língua é objeto de estudo da dialetologia, que assume como dever principal a identificação, seja pela presença ou pela ausência, dos fatos linguísticos característicos de uma dada área, não se comprometendo a explorar as suas possíveis motivações ou consequências, fornecendo caminhos para outros estudos, uma vez que como ciência da variação espacial, tem por foco os fatores diatópicos, ainda que não deixe de estar atenta às repercussões dos dados socio-culturais nos usos linguísticos. Seguindo este raciocínio, Suzana Alice Marcelino Cardoso (2002, p. 1) afirma que:

A dialetologia apresenta-se, no curso da história, como uma disciplina que assume por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica.

Dessa forma, a dialetologia é, então, a ciência que tem interesse em estudar os vocábulos usados por falantes de determinado espaço geográfico, a fim de perceber convergências e divergências, reconhecendo assim diferentes áreas dialetais.

#### 4. *Análise dos dados*

O Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil – conta com uma rede de pontos constituída por 250 localidades distribuídas por todo o território nacional. No entanto, o presente estudo contempla apenas 21 das cidades brasileiras, especificamente o interior da Bahia.

Os dados foram obtidos através de inquéritos realizados com informantes selecionados, segundo critérios pré-determinados, como: diatópicos – nascidos e criados nas localidades em estudo, não podendo ter passado mais de um terço da vida em outra localidade, e com pais naturais da região em questão; diageracionais – duas faixas etárias (18 a 30 anos e 50 a 65 anos); diassexual – homem e mulher; e diastrática – ensino fundamental e superior.

Este sucinto trabalho, particularmente, analisa as respostas dadas à questão 124 do questionário semântico-lexical “Chama-se a parteira (cf. *item* 123) quando a mulher está para \_\_\_\_?”, nas localidades do interior da Bahia, e no que se refere à variação semântico-lexical, no tocante ao aspecto espacial, a análise foi feita a partir da verificação da ocorrência da variação linguística pela dimensão diatópica identificando se há variação predominante em localidades específicas do interior da Bahia.

Para a pergunta realizada nas 21 (vinte e uma) cidades foram registradas as respostas que resultaram 10 (dez) variantes lexicais: *ganhar neném*, *parir*, *dar à luz*, *ter menino*, *descansar*, *ter criança*, *ter filho*, *incomodada*, *ganhar bebê* e *com sinal das dores*.

Abaixo apresentamos a produtividade destas lexias:

VARIANTES	OCORRÊNCIAS	%
Ganhar neném	45	36 %
Parir	40	32%
Dar à luz	15	12%
Ter menino	9	7%
Descansar	6	5%
Ter criança	5	4%
Ter filho	4	3%
Incomodada	3	2%
Ganhar bebê	2	1,6%
Com sinal das dores	1	0,8%

**Quadro 1: Produtividade das lexias.**

Como é possível verificar na tabela acima, registramos como variantes mais recorrentes: *ganhar neném* com 45 ocorrências (36%), *parir* com 40 ocorrências (32%) e *dar à luz* com 15 ocorrências (12%). Em uma análise diatópica dessas variantes, constatamos que a unidade lexical *ganhar neném* está presente em dezoito pontos de inquéritos, aparecendo na fala dos informantes nos municípios de Juazeiro, Jeremoabo, Euclides da Cunha, Barra, Irecê, Jacobina, Barreiras, Alagoinhas, Seabra, Itaberaba, Santana, Jequié, Carinhanha, Vitória da Conquista, Ilhéus, Itapetinga, Santa Cruz de Cabrália e Caravela. O termo *parir* ocorre em todos os pontos, ainda que realizado por um número menor de informantes. Por último, observamos que o termo *dar à luz* ocorre somente em alguns pontos, não ocorrendo em Barra, Irecê, Jacobina, Barreiras, Itaberaba, Santo Amaro, Santana, Jequié, Carinhanha, Santa Cruz de Cabrália e Caravelas.

A distribuição das lexias por mesorregiões ilustra a verificação supracitada (Veja Quadro 2).

A partir do quadro acerca da distribuição das variantes e seus respectivos pontos de ocorrência, é possível afirmar que diante do baixo índice de realização das lexias e da pequena divergência entre as localidades, não há interferência geográfica para a escolha das respostas, uma vez que as variantes se encontram em diferentes mesorregiões da Bahia, dispersas por toda rede de pontos. Ainda que o vocábulo *incomodada* só

apareça no centro sul baiano, o que pode ser um indicativo de influência regional.

No entanto, constatamos como variantes menos recorrentes os seguintes vocábulos: *ganhar bebê* e *com sinal das dores*.

MESORREGIÕES DA BAHIA							
VARIAN- TES	<u>Metropoli- tana de Sal- vador</u> (Santo Amaro)	<u>Nordeste Baiano</u> (Alagoi- nhas, Eu- clides da Cunha e Jeremoa- bo)	<u>Centro - Norte Baiano</u> (Itabera- ba, Irecê e Jacobi- na)	<u>Sul Bai- ano</u> (Ilhéus, Valença, Santa Cruz de Cabrália e Cara- velas)	<u>Centro- Sul Baia- no</u> (Itapetin- ga, Sea- bra, Je- quié Vitó- ria da Conquista Caetité)	<u>Vale São- Francisca- no da Ba- hía</u> (Juazeiro, Barra e Carinha- nha)	<u>Extrema Oeste Baiano</u> (Barrei- ras e Santana)
<i>Ganhar neném</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Parir</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Dar à luz</i>	-	X	-	X	X	X	-
<i>Ter meni- no</i>	-	X	X	-	X	X	
<i>Descansar</i>	-	-	X	-	-	X	X
<i>Ter crian- ça</i>	X	X	-	X	-	-	-
<i>Ter filho</i>	-	-	X	X	-	X	-
<i>Incomo- dada</i>	-	-	-	-	X	-	-
<i>Ganhar bebê</i>	-	-	X	-	-	-	-
<i>Com sinal das dores</i>	-	-	-	X	-	-	-

Quadro 2: Distribuição das lexias por mesorregiões.

### 5. O que apresentam os dicionários

Examinamos, ainda, o *Dicionários da Língua Portuguesa Michal-ellis* (2009), Francisco J. Aulete e Antonio Lopes dos Santos Valente (2006) e Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999), a fim de verificar como estes termos estão registrados. Para a leitura do quadro de dicionarização deve-se considerar: D (dicionarizado), DOS (dicionarizado com outro significado) e ND (não dicionarizado).

Observamos que as combinações lexicais *ganhar neném*, *ter menino*, *ter criança*, *ter filho*, *ganhar bebê* e *com sinal das dores* não foram dicionarizadas, e que *descansar* e *incomodada* encontram -se com outro significado. (Veja Quadro 3)

<i>Denominações</i>	<b>Dicionários Consultados</b>		
	<i>Michaellis (2009)</i>	<i>Aulete (2006)</i>	<i>Ferreira (1999)</i>
<i>Ganhar neném</i>	ND	ND	ND
<i>Parir</i>	D	D	D
<i>Dar à luz</i>	D	D	D
<i>Ter menino</i>	ND	ND	ND
<i>Descansar</i>	DOS	DOS	DOS
<i>Ter criança</i>	ND	ND	ND
<i>Ter filho</i>	ND	ND	ND
<i>Incomodada</i>	DOS	DOS	DOS
<i>Ganhar bebê</i>	ND	ND	ND
<i>Com sinal das dores</i>	ND	ND	ND

**Quadro 3: Resultado das consultas aos dicionários.**

## 6. *Considerações finais*

A partir dos resultados apresentados, é possível estabelecer algumas considerações: as variantes estão bem distribuídas e não há uma influência de caráter geográfico. No tocante às escolhas lexicais para responder as questões em estudo, as combinações lexicais, também chamadas de unidades fraseológicas, como em *ganhar neném* e *ter menino* aparecem de forma bastante significativa.

Um registro que nos chama a atenção é a presença das variantes *descansar* e *incomodada* para referir-se a *dar à luz*, uma vez que o par de palavras escolhidas fazem oposição semântica, conforme registro nos dicionários: *Incomodada* é aquela que se encontra ligeiramente doente; adoentada, indisposta e uma das acepções de *descansar* é livrar-se do que incomoda.

Embora este breve trabalho não possa estabelecer considerações precisas e definitivas acerca das realizações de cada grupo de informantes considerados, estabelecendo uma pormenorização com exatidão no que se refere às variáveis aqui analisadas, funciona como estudo piloto, fornecendo subsídios para futuras análises, de uma maneira mais aprofundada. Contudo, há de se considerar que mesmo essa visão panorâmica reforça a visão da realidade do português do Brasil, sujeita às especificidades das variáveis sociais e de outros contextos históricos das comunidades dos falantes em observação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Francisco J.; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. *Aulete digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2006. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br>>. Acesso em: 04-08-2017.

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida. (Orgs.). *As ciências do léxico*, vol. 6. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2012, p. 141-161.

\_\_\_\_\_. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL: Cadernos do CNLF, 2011, p. 1332. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/105.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf)>.

BENKE, Vanessa Cristina Martins. *Tabus linguísticos nas capitais do Brasil: um estudo baseado em dados geolinguísticos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A geolinguística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional? *Revista do GELNE*, vol. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9088/6442>>.

\_\_\_\_\_. *O Projeto ALiB e sua trajetória*. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Orgs.). *Documentos 2: Projeto Atlas Linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 27-34.

\_\_\_\_\_. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. O atlas linguístico do Brasil: uma visão crítica dos caminhos seguidos e perseguidos. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Linguística Histórica, Universidade de São Paulo, São Paulo, fev. 2012.

COMITÊ Nacional do Projeto ALiB. *Atlas linguístico do Brasil: questionário 2001*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Totalmente revisto e ampliado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico em tempo e espaço: a questão dos regionalismos. In: MARIN, Jéri Roberto; VASCONCELOS, Cláudio Alves de. (Orgs.). *História, região e identidade*. Campo Grande: UFMS, 2003.

*MICHAELIS*: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires. ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

OLIVEIRA, Genivaldo da Conceição. O léxico nosso de cada dia em duas capitais do Brasil: Salvador e Curitiba. In: MELO, Sílvia Mara; ARAÚJO, Marcelo Marques. (Orgs.). *O léxico nosso de cada dia em duas capitais do Brasil*: Salvador e Curitiba. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2014, p. 40-83.

PAIM, Marcela Moura Torres. O sutiã na Bahia: um estudo em dois tempos diferentes. *Signum: Estudos de Linguagem*. Londrina: UEL, vol. 15, p. 267-280, 2012. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/11353/11185>.

## DIÁLOGOS DIDÁTICOS NOS LIVROS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

*Ezequiel Gonçalves de Paula* (UENF)

[depaula\\_ezequiel@yahoo.com.br](mailto:depaula_ezequiel@yahoo.com.br)

*Poliana da Silva Carvalho* (UENF)

[polianasilva.carvalho@gmail.com](mailto:polianasilva.carvalho@gmail.com)

*Sonia Maria da Fonseca Souza* (UENF)

[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

### RESUMO

Este estudo tematiza a abordagem dos livros didáticos quanto aos diálogos didáticos, que são uma das amostras linguísticas mais significativas de apresentação do discurso falado durante a aquisição de uma língua estrangeira, e que configura, ainda, uma das formas pelas quais o aprendiz pode desenvolver suas habilidades comunicativas. Diante desse contexto, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar a ocorrência de diálogos didáticos na língua inglesa a partir dos atos de fala na competência comunicativa nos livros didáticos. Estes integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino médio - língua estrangeira inglês, adotados no ensino médio pelas escolas públicas do noroeste fluminense no estado do Rio de Janeiro. A linha metodológica norteadora deste estudo é a de base qualitativa, fundamentada exclusivamente na pesquisa bibliográfica e respaldada teoricamente em Avany Pazzini Chiaretti (1993), Kátia Honório Nascimento (2000, 2012), Dominique Maingueneau (1997) dentre outros. Em uma segunda etapa, realizou-se a investigação do objeto de estudo constituído de extratos de diálogos retirados de 3 coleções de séries didáticas nacionais destinadas a alunos do ensino médio. Verificou-se nos livros didáticos em análise que o conhecimento dos diálogos didáticos é importante, porque é o gênero da interação, no qual se almeja uma participação mais específica com o desenvolvimento das habilidades que promovem o desempenho conversacional, não limitado só em demonstrar novas estruturas.

**Palavras-chave:** Discurso. Diálogos. Livro Didático.  
Línguas Estrangeiras. Ensino-aprendizagem.

### 1. Introdução

Os diálogos didáticos são uma das atividades da abordagem comunicativa que mais representa o discurso falado durante a aquisição de uma língua estrangeira (LE), cujo objetivo se expressa em oferecer situações interacionais/orais autênticas na língua alvo (CHIARETTI, 1993). Nesse contexto, refletir sobre os diálogos presentes nos livros didáticos é refletir também a prática do docente de língua estrangeira, pois ao ensi-

nar o aprendiz a se comunicar em uma determinada língua, neste caso a inglesa, por meio dos diálogos, o professor está conduzindo o aluno à ampliação da sua competência comunicativa e mantendo viva a tradição cultural da língua estrangeira que estiver aprendendo.

Esta pesquisa justifica-se primeiramente pelo fato de os livros didáticos serem uma das únicas fontes de material disponível para docentes e discentes de línguas. Sabe-se que os livros são elementos tradicionais para o ensino e são amplamente recomendados, sobretudo, em cursos livres de línguas, em escolas particulares e públicas. Para Ingrid Peruchi e Maria José Faria Rodrigues Coracini (2003, p. 364), é na sala de aula de língua estrangeira que os livros didáticos apresentam “um papel relevante na constituição da identidade de professores e alunos, na formação de seu imaginário a respeito da cultura do outro, do estrangeiro”.

Além disso, temos também os diálogos presentes nos livros de inglês, que representam uma das formas pelas quais o aluno pode desenvolver suas habilidades comunicativas, apresentando diversas situações do cotidiano da língua-alvo. Vale mencionar que com os diálogos, os alunos demonstram contato com a língua falada, estabelecendo interatividade oral.

Sob esse fundamento traça-se para este estudo o seguinte objetivo: analisar a ocorrência de diálogos didáticos presentes nos livros didáticos de língua inglesa a partir dos atos de fala na competência comunicativa. Esses livros integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino médio – língua estrangeira inglês, adotados no ensino médio das escolas públicas do noroeste fluminense no estado do Rio de Janeiro.

A linha metodológica norteadora deste estudo é a de base qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica e respaldada teoricamente em Avany Pazzini Chiaretti (1993), Kátia Honório Nascimento (2000, 2012), Dominique Maingueneau (1997) dentre outros. Para tal fim, selecionamos o material pertinente ao assunto em questão, utilizando as coleções *High Up*, *Way to go* e *Alive High* nos níveis 1, 2 e 3, na qual os diálogos foram analisados e categorizados por critérios específicos.

O desenvolvimento deste artigo apresenta na primeira seção um delineamento do campo de estudo da análise do discurso francesa e os efeitos de sentidos do diálogo didático em língua estrangeira. Em seguida, na segunda seção faz-se um estudo sobre os diálogos didáticos e a competência comunicativa, esclarecendo um pouco sobre o livro didático

no ensino de uma língua estrangeira. Na terceira seção, parte-se para a análise do material didático, isto é, o modo de sua abordagem; e por último, as conclusões.

## **2. *Análise do discurso francesa (ADF): efeitos de sentidos do diálogo didático em língua estrangeira***

A análise do discurso é um dos ramos da linguística – ciência da linguagem cujo interesse é a investigação da língua em situações reais de uso – que considera que o ato comunicativo obedece a um contrato estabelecido pelos interlocutores envolvidos numa interação específica. Tal contrato permite que emissor e receptor se comuniquem mesmo que a mensagem esteja implícita, pois ambos compartilham o conhecimento de mundo necessário numa determinada interação.

Como ciência, a análise do discurso possui corpo de doutrina que lhe garante instrumentos de análise e quadro teórico-metodológico próprios. Seu objetivo é analisar os efeitos produzidos pela da língua. Trata-se do estudo do sentido social construído na comunidade. Uma de suas contribuições é mostrar como se estrutura discursivamente o social.

Michel Pêcheux (*apud* MUSSALIM, 2006) define a análise do discurso como uma forma de determinar as condições que são usadas para a produção de um texto, a maneira de avaliar a leitura do mesmo, como os protagonistas se inserem no discurso e como se relacionam. Ainda em Michel Pêcheux, verifica-se que em um discurso é essencial a relação locutor/ouvinte valorizando a ideologia do discurso.

Fiorin na concepção de Fernanda Mussalim (2006) ressalta que a análise do discurso define os processos utilizados para a constituição de um discurso, mostrando, inclusive, as condições para se efetuar a produção de texto.

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, citada por Fernanda Mussalim (2006) aponta que para a geração dos discursos temos que dar relevância às condições de produção, pois serão elas que irão caracterizar o discurso para que possa mais tarde tê-lo como objeto de estudo. A autora, apoiando-se em Mikhail Bakhtin, destaca ainda que, em um diálogo, há a presença do outro, o discurso se direciona para a interlocução de modo a orientar outros discursos.

De acordo com Dominique Maingueneau (1997), quando há a relação do sujeito com o outro, surge daí uma formação discursiva. O autor também considera nessa informação o sujeito a partir de sua individualidade visto que ele passa a se inteirar na construção do discurso.

Patrick Charaudeau (1996) também adotou a análise do discurso como ciência. No entanto, tal autor apresenta uma nova concepção de análise do discurso denominada análise semiolinguística do discurso de modo a considerar os seguintes objetivos:

A proposta primeira da teoria semiolinguística do discurso é analisar a linguagem em ação, os efeitos produzidos por meio de seu uso, o sentido social construído e que testemunha a maneira pela qual os grupos sociais instauram seus intercâmbios no interior de sua própria comunidade e com outras comunidades estranhas. (CHARAUDEAU, 1996, p. 3)

Para o autor mencionado, durante o ato comunicativo ocorre a "encenação" da linguagem, posto que o sujeito falante tem sempre que pensar em uma comunicação com a presença de um parceiro comunicativo, o outro. A encenação permite ao falante prever um cálculo (formação de hipótese de um sobre o outro) e a estratégia (tentativa de produzir efeitos sobre o outro).

Dominique Maingueneau (2004, p. 85) salienta que "um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é *encenada*".

### **3. Os diálogos didáticos e a competência comunicativa**

Sabe-se que diálogo é uma das formas linguísticas mais representativas de manifestação do discurso falado na aquisição de uma língua estrangeira. Dentro da visão comunicativa os diálogos didáticos é o que se tem de mais real para os aprendizes desenvolverem suas aptidões orais e comunicativas na língua estrangeira. Para Avany Pazzini Chiaretti (1996), o termo diálogo didático é usado para referir-se aos diálogos impressos nos livros didáticos de língua inglesa, considerando-os como um gênero.

Segundo Jack C. Richards (1980), eles apresentam aos aprendizes a língua estrangeira em seu aspecto oral no que concerne à estrutura e ao léxico, bem como, denotam aquelas interações realizadas em situações controladas em sala de aula para treinar habilidades orais. Por essa razão, que se procura uma aproximação com a conversação natural buscando

uma maior autenticidade na simulação da fala real da língua estrangeira, pressupostos esses, da abordagem comunicativa.

No que diz respeito a material didático, existe uma classificação geral proposta por Michael Canale e Merrill Swain (1980), que classifica o diálogo didático de base gramatical e o de base comunicativa. O primeiro se detém nas formas gramaticais (neste caso, as fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais) e ressalta os modos pelos quais elas são combinadas no sentido formar sentenças gramaticais. O segundo se dispõe em redor de funções comunicativas.

Partindo do princípio de que o "diálogo é o gênero privilegiado da interação" (CHIARETTI & PAIVA, 1998), mister se faz destacar Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986), no qual relatam que qualquer diálogo didático, mesmo o de base gramatical, tem condições de efetivar a função comunicativa, até mesmo em sua intenção de "informar sobre gramática" e ter esta intenção reconhecida pelo usuário do livro.

Kátia Honório Nascimento (2012) e Avany Pazzini Chiaretti (1993) destacam que os diálogos se revelam, também, uma referência para os aprendizes se apoiarem em sua produção oral, servindo de modelo a ser seguido. E, nesses modelos, espera-se que os aprendizes identifiquem as estruturas gramaticais contextualizadas nos diálogos, no sentido de desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma, os diálogos são considerados como espaços para a contextualização da gramática e inserção de estruturas lexicais a serem utilizados pelos aprendizes.

Além disso, Kátia Honório Nascimento (2000) ressalta, ainda, que o diálogo didático compreende a representação da linguagem falada natural e é um dos elos do processo de ensino/aprendizagem entre o falante não-nativo, o aprendiz e a língua-alvo. Tendo em vista que se busca uma aproximação com a conversação espontânea, a língua-alvo torna-se o principal veículo de comunicação em sala de aula.

Como enfatiza Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2000), as atividades de compreensão oral precisam estar vinculadas à realidade cotidiana dos aprendizes, ou seja, as tarefas e o conteúdo dos exercícios precisam refletir o tipo de uso da linguagem que os aprendizes utilizam no seu dia a dia na língua materna. E, por ter sua centralidade no livro didático, busca-se uma maior autenticidade possível nos diálogos para que simule um ambiente real de fala, construindo, assim, identidades dos falantes, especificamente no inglês.

Para David Nunan (1999), a autenticidade faz referência às marcas discursivas típicas da língua-alvo que ocorrem em contextos reais de uso. Essas concepções manifestam a língua real utilizada pelos falantes nativos, sem objetivos metacognitivos e didáticos. Com referência aos materiais autênticos, Jack C. Richards (2001) ressalta que estes estão relacionados aos textos (orais e escritos) que não foram produzidos para fins pedagógicos.

Vale mencionar que oposto a textos autênticos seria para Vera Lúcia Lopes Cristóvão (2009, p. 323), “[...] textos didatizados, que são, em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação [...]” e além disso, “[...] textos fabricados, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão”.

Por conseguinte, Jeremy Harmer (1991, p. 146 *apud* TAYLOR, 1994, p. 02) sublinha que os textos autênticos são aqueles criados para os falantes nativos e não para os aprendizes de línguas. Dessa forma, pode-se observar que há a transferência da forma para a comunicação e para o discurso, é a linguagem no seu uso contextualizado.

Ademais, os diálogos didáticos inseridos nos livros se pressupõem elaborados sob os princípios teóricos da abordagem comunicativa, que têm como objetivo oferecer situações interacionais/orais autênticas na língua-alvo (CHIARETTI, 1993). E, no que diz respeito à abordagem comunicativa, por exemplo, os diálogos correspondem a conversas telefônicas e em restaurantes e são produzidos sob certas condições: por um lado, são destinados à prática da habilidade oral (RICHARDS, 1980), por outro, ilustram elementos gramaticais e lexicais (CHIARETTI, 1993).

O modelo de competência comunicativa para o desenvolvimento de ensino da língua estrangeira se efetivou com Michael Canale e Merrill Swain (1980) que apontam quatro dimensões que são: competência gramatical (competência linguística de Chomsky), competência sociolinguística (competência para entender o contexto social no qual ocorre a comunicação), competência discursiva (competência para interpretar a mensagem, termos de coesão e coerência do discurso ou texto) e competência estratégica (a competência para iniciar, terminar, manter, conservar, redirecionar a comunicação).

H. Douglas Brown (1994, p. 227) resume a competência comunicativa como sendo umas das competências que o indivíduo possui e que



o possibilita emitir e interpretar mensagens e negociar seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos.

Como podemos notar a aprendizagem de uma língua estrangeira requer mais do que o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz. Ela implica também no uso adequado da língua em diferentes contextos, ou melhor, compreende o desenvolvimento da competência estratégica e sociolinguística, de modo que o aprendiz possa se comunicar efetivamente (CANALE & SWAIN, 1980). Enfim, apresenta um sentido mais inclusivo, uma vez que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: linguísticos, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos.

#### **4. O diálogo como gênero**

Os gêneros textuais fazem parte de atividades de comunicação, de práticas sociais, estando a utilização deles associada aos objetivos/às funções almejadas pelos que se encontram em uma situação comunicativa. Assim, podem ser compreendidos como artefatos significativos para um ensino voltado ao desenvolvimento das competências comunicativas.

Alguns autores atribuem aos gêneros o papel de ferramentas reguladoras da interação social e, por isso, são importantes para comunicação verbal efetiva e contextualizada.

O gênero analisado é o que se organiza por meio dos diálogos didáticos, portanto, apresentaremos diversas formas de diálogo, possibilitando observar o fenômeno investigado como veremos na seção a seguir.

##### **4.1. Os livros didáticos como suporte no ensino de língua estrangeira**

O livro didático é um instrumento importante para o educador, pois é uma base, um fio condutor para elaboração de suas aulas. Ele integra a sapiência do professor, apresenta novos pensamentos, novas especulações para suplantar, algumas vezes, mesmo que não totalmente, o procedimento que cada professor deve submeter-se de capacitação ou formação continuada.

O livro organiza o trabalho teórico-didático e apresenta a orientação teórico-metodológica que deve ser seguida, assim como prioriza determinadas habilidades linguísticas. Independentemente de como o livro

didático é considerado pelos usuários, é necessário compreendê-lo, e dessa forma, intervir didaticamente, de forma a provocar resultados proveitosos para educadores e educandos.

Mister se faz ressaltar que a inclusão do livro didático de línguas estrangeiras nas políticas públicas de nosso país não somente concedeu *status* ou reconhecimento da disciplina de língua estrangeira, como também trouxe consequências favoráveis à melhoria do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que limitou a compra de livros nacionais que estivessem de acordo com os referenciais curriculares.

De acordo com essas mudanças político-educativas que foram propiciadas pelo Ministério da Educação (MEC) e as mudanças linguísticas e globais que estamos experimentando, o livro didático assume uma relevância social ímpar, já que ele aborda o trabalho pedagógico, e por isso deve ser sempre objeto de pesquisa do professor.

Antônio Augusto Gomes Batista (2003) ao analisar o Plano Nacional do Livro Didático destaca que o livro didático não é somente a reprodução de conteúdos e nem uma síntese de conteúdos curriculares, mas um artefato cultural que incorpora o desenvolvimento desses conteúdos, além de funcionar como um instrumento que avalia o aprendizado.

Diante desses apontamentos, os livros didáticos escolhidos para análise integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático de 2015 para o ensino médio, língua estrangeira inglês com vigência de 3 anos. Os livros adotados no ensino médio das escolas públicas do noroeste fluminense no estado do Rio de Janeiro são as coleções: *High Up*, *Way to go* e *Alive High* nos níveis 1, 2 e 3.

Vale lembrar que o livro didático exerce uma forte influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas e que, embora o objetivo das coleções seja desenvolver uma abordagem comunicativa e de autonomia de aprendizagem, essas, no geral, de acordo com Kátia Honório Nascimento, (2000) possuem amostras estruturadas da conversa natural, mesmo nos materiais destinados aos níveis mais avançados de aprendizagem.

Sabe-se que a conversa é também o gênero mais comum e praticado em nosso cotidiano (MARCUSCHI, 2005). No que diz respeito aos diálogos encontrados nos livros didáticos de língua inglesa, nota-se, contudo, que muitas vezes eles não seguem esses padrões, sendo modificados para apresentar itens lexicais e/ou gramaticais (CHIARETTI, 1996),

além de possuir um caráter peculiar, por se tratar de um texto impresso, adaptado a esse tipo de meio de circulação. Vale ressaltar que na coleção *Alive High 2* não foi encontrado diálogo didático. Vejamos os exemplos extraídos do *corpus* da pesquisa:

#### 4.2. Diálogo didático com propósito comunicativo

##### Let's listen

These are dialogues related to talent shows in the USA and Nigeria. Can you predict what the missing parts are? Write them down based on your knowledge and the hints the texts give.

##### Dialogue 1

Brian: How you're feeling? Are you feeling good? Anybody from Brooklyn here?

Jury member: Hi,.....

Brian: It's Brian Bradley.

Jury member: .....

Brian: I'm fourteen years old.

Jury member:.....

Brian: I'm from Brooklyn, New York.....

##### Dialogue 2

Reporter: So, how are you doing?

Interviewee:.....

Reporter: I'm great.

Interviewee: Yes.

Reporter: So, are you a huge fan of Nigerian Idol?

Interviewee: Oh, I'm a very huge fan of Nigerian Idol.

##### Dialogue 3

Rachel: Hi.

Jury member: Hi, Rachel.

Rachel:...

Jury member: What've you chosen, Rachel?

Rachel: It's a surprise.

Jury member: Ah, I like surprises.

Rachel: Ok.

Jury member: Good luck.

Rachel: Thank you.

Transcribed from <[www.youtube.com](http://www.youtube.com). Accessed on January 17, 2013.

Now listen to the recording and check if your predictions were correct. Then discuss these questions with a classmate.

Which of the expressions used in the dialogues are new for you?

How much would you understand if you didn't read the transcript?

Did you pay attention to different accents while listening to the dialogues?

Amostra 1 - Fonte: Coleção *Alive High 1* (2013, p. 20, 21)

### 4.3. Diálogo didático com repetição de enunciados

Embora os livros de inglês pesquisados anunciem que seguem as linhas da abordagem comunicativa e da autonomia de aprendizagem, em geral pode-se observar que nos diálogos possuem amostras estruturadas da conversa natural, que há ocorrência de letras do alfabeto para identificação dos falantes, pelos turnos de fala sem interrupções, pela repetição de sentenças e uso excessivo da forma em detrimento da função da língua. Dessa forma, pode-se constatar que os livros pesquisados fazem dos diálogos um pretexto para reforçar tópicos, tais como os vocabulários novos e pontos gramaticais.

2. Now read a dialogue from the movie *The Express*, the story of an African-American athlete who changed the way fans looked at men of his color. Then check (✓) the right option to complete the statement:

In this interaction, Gloria replied to Ernie in (✓) a formal way. ( ) an informal way.

Poster of the movie

*The Express* (2008) depicting

American actor Robin Brown

In the role of Ernie Davis

Gloria: I'm Gloria. This is my friend... Sarah. She's visiting from Cornell.

Jack Buckley: Gloria and Sarah. Ok. I'm Jack Buckley, but you call me JB.

Gloria: JB. JB.

Jack Buckley: And this is my friend, Ernie.

Gloria: How do you do?

Ernie Davis: Very well.

**Amostra 2 - Fonte: Coleção *Alive High* 1 (2013, p. 22)**

### 4.4. Diálogo didático com uso de linguagem informal

A recorrência de marcadores conversacionais nos livros examinados corrobora que houve uma incorporação nos materiais de ensino, com a presença clara de marcadores típicos da conversa natural, como os sinais de tomada de turno, de mudança e volta ao tópico de abertura e encerramento. Foram observadas alterações significativas, como o uso de linguagem informal e expressões coloquiais, de ênfase no uso e não na forma e a quebra da sequência rígida dos turnos de fala. (NASCIMENTO, 2000)

Falante 1: Oh, man. So tired. Need coffee.

Falante 2: Jeez, up super late again last night? You finally getting ahead in your work?

Falante 1: I wish sadly I was just stuck in sleepy time Limbo, as usual.

Falante 2: Sleepy what?

Falante 1: It's when you feel like you have too much work to go to bed, but you're too tired to get anything done. So you just surf the net and stay procrastinate until you

can't stay awake anymore.

Falante 2: And this accomplishes what, again?

**Falante 1: Well, I'm getting really good at drinking coffee.**

**Amostra 3 - Fonte:** Coleção *High Up* 1 (2013, p. 172)

#### 4.5. Diálogo didático para apresentação de ponto gramatical e para apresentar vocabulário

De acordo com os exemplos abaixo, é possível visualizar o fato de os diálogos didatizados serem usados como pretexto para o ensino de aspectos estruturais da língua-alvo. Neste caso a verdadeira função do diálogo é abrigar determinadas estruturas morfossintáticas e não promover a interação com o destinatário, perdendo assim muito dos elementos que constituem a coerência e a coesão, elementos referenciais (dêiticos, pronominalização etc.), os quais constituem o conjunto de regras discursivas nos estudos de Michael Canale e Merrill Swain (1980).

Para H. Douglas Brown (2001, 2006) e Jeremy Harmer (2007), a contextualização da gramática e do vocabulário é um aspecto integrante das abordagens mais recentes do ensino-aprendizagem de línguas, que neste caso, é contemplada na proposta dos livros didáticos analisados.

10. Match the situations to the uses of **can** and **may**: (**TIP** – Observe que a mesma palavra pode expressar ideias diferentes dependendo do seu contexto de uso)

- a. He can write and talk on the phone at same time.
- b. May I borrow your book about career choices?
- c. Working as an appropriate can be good for you career.
- d. Learning another language may be good for your future.
- e. Can I read your letter?

We use **can** for ability.

We use **can** for possibility.

We use **can** for permission.

We use **may** for possibility.

We use **may** for permission

**Amostra 4 - Fonte:** Livro *Alive High* 1 (2013, p. 150)

**Texto 3**

**Astro – The X Factor U.S. – Audition 1**

**Brian:** Hello... Brian.

**Steve:** Brian, I'm Steve, nice to meet you. Uh, who are these people here?

**Brian:** Mom, stepdad. Here are my mom and my steppops. Y'know, they are both huge supporters of me. And my mom, she's ... she's my number one fan. I have er an insane love for music. I listen to music all the time, so it's in my blood.

[...]

**Brian:** I've always dreamed of performing at Madison Square Garden. To know that 20,000 people are here for me, that would be big.

Adapted and transcribed from

<[http://www.youtube.com/watch?v=Gju\\_1sb2oVQ](http://www.youtube.com/watch?v=Gju_1sb2oVQ)>(0:00-0:26 and 0:41-0:48). Accessed on: January 6, 2013.

**Amostra 5 - Fonte: Coleção *Alive High* 1 (2013, p. 15)**

#### 4.6. Conversação espontânea

No decorrer da pesquisa discutimos o papel dos diálogos didáticos no processo de aprendizagem de língua estrangeira e concluímos que eles apresentam aos aprendizes algumas variantes da língua-alvo, possibilitando um olhar panorâmico, contudo controlado e limitado do uso do discurso oral natural. Nesse sentido, os diálogos didáticos atuam como um dos recursos mais comumente usados em sala de aula, de contato com padrões de fala da língua. Vale mencionar que é dentro desse contexto que os aprendizes ouvem diálogos para depois interagirem na língua estrangeira.

Pode-se observar ainda, que tanto os professores quanto aprendizes acreditam que, por meio dos diálogos, possa-se adquirir competência comunicativa. Dentro do enfoque comunicativo, os diálogos sinalizam aos aprendizes como reproduzir em inglês, de forma eficaz e bem-sucedida, instruções, convites e solicitação de informações. Além disso, no sentido de se evitar as dificuldades inerentes à fala e direcionadas por uma meta pedagógica, as conversas naturais são adaptadas para os livros didáticos, uma vez que estas são delineadas por traços difíceis de serem reproduzidos nos livros, como o contexto de fala, as ações e os gestos (NASCIMENTO, 2000).

1. Complete the conversation with the following verbs. Make changes to verb forms or tenses when necessary:

**Choose lose move roll say tell**

**Carol:** so guys, pay attention. This game is not difficult. First, choose a piece and place it on the board.

**Bruno:** Cool! I'm \_\_\_\_\_ mine right now! I want the blue one.

**Carol:** OK. Bruno. Go ahead and take it!

**Fred:** Go on, Carol, \_\_\_\_\_ us the magic moves to win the game.

**Carol:** As I \_\_\_\_\_ before, first, place your piece on the start square on the board. Next, roll the dice. Then, move your piece as many squares as the num-

ber you rolled.

**Bruno:** Cool. Let's start playing, because it's easier to learn when you play, don't you think?

**Carol:** Yeah. That's a good idea. So, Susan, you can start. \_\_\_\_\_ the dice and move your piece.

**Susan:** Hey, I rolled a ten. So I move tens squares, right?

**Carol:** Yes, Susan, that's right. And you're very lucky!

**Susan:** Why? What does this symbol mean?

**Carol:** You take two cards and decide which one you want to keep, according to the number of points. After that, you pass a card to the player on your left.

**Fred:** That's me. What do I do with the card?

**Carol:** You roll the dice, \_\_\_\_\_ your piece, and if you get this symbol, you take a card. If you get that symbol, you take two cards. But if you land on that red X, you lose 3 cards. Finally, the winner is the one who gets 20 points first. C'mom, Fred, it's your turn.

**Fred:** Oh, no, just three! It's only the beginning of the game and I'm already \_\_\_\_\_.

**Carol:** Don't worry. If you play your cards right, you can still win the game.

**Fred:** OK. OK, done!

Read the conversation again and underline the words that show the sequence of the actions necessary to play the game.

**Amostra 6 - Fonte: Coleção High Up 2 (2013, p. 19)**

#### 4.7. Role play

Are you good at giving advice? In pairs, role play different situations as in the example. **Student A** comes up with useful pieces of advice to help **Student B**. Use information from the box. Take turns.

Student A: What's the matter?

Student B: I make a lot of money, but I'm not satisfied with my job. What should I do?

Student A: But... what's bothering you? Is it your boss?

Student B: No, he's a good person. The problem is that I work with sales, but I don't like it, I want to be an actor.

Student A: Well, I guess you should study acting first. Don't quit your job right now because it's very difficult to become an actor without experience.

##### Situations

Make a lot of money, but I'm not satisfied with my job.

**What should I do?**

I'm looking for a part-time job, but I have no experience.

**What should I do?**

I haven't decided on what career I'm going to pursue.

**What should I do?**

My parents want me to follow in their footsteps, but that's not what I truly want.

**What should I do?**

**Amostra 7 - Fonte: Coleção Way to go 2 (2016, p. 40)**

De acordo com a tarefa acima, pode-se verificar a ocorrência de atividades de interação envolvendo o *role play*, no qual Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2001), apoiando-se em Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen (1996) e Anna Trosborg (1995), considera uma das melhores atividades interativas no ensino de atos de fala.

Para H. Douglas Brown (1994) *role play* é uma atividade linguística que inclui atribuir um papel a um ou mais membros de um pequeno grupo (de 2 a 4) e dar um objetivo ou propósito a ser atingido. Outra possibilidade seria a de propor-se um tema polêmico, com cada elemento do grupo discutindo um ponto de vista.

Jeremy Harmer (1996) destaca que a atividade do *role play* leva os alunos a se “soltarem” na classe, perdendo a inibição e se tornando mais comunicativos e participantes – mais sujeitos do processo. O *role play* contribui para desfazer a dicotomia entre ensino e prática de língua: aprender-se fazendo, ou melhor, fazendo e refletindo.

Nesse caso, os alunos são estimulados a repetir, ler e memorizar tanto os diálogos que nada mais é que uma encenação de papéis (*role play*) no qual conduz os participantes a ajustarem suas falas, tanto de acordo com o *status* dos papéis que lhe foram destinados, como com a contribuição do outro.

#### 4.8. Estrutura linguística

Read the cartoon.

Observe que, para expressar diferentes intenções (como pedir desculpas, fazer um pedido etc.) o falante costuma utilizar determinadas palavras e estruturas linguísticas (como I'm sorry, could you etc.)

Falante 1: Jeremy, I'm sorry I accused you of not listening.

Falante 2: Oh.

Falante 1: Don't you feel like it's something we should discuss?

Falante 2: Sure.

Falante 1: Could you just start by giving me more than one syllable answers?

Falante 2: Okay.

**Amostra 8 - Fonte: Coleção *Way to go 3* (2016, p. 13). (Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wprsv/artsanddriving/comic/king.htm/name=zits&date=20120926>>. Acesso em: 20-10-2012)**

Vale mencionar também um grande número do gênero histórias em quadrinhos nas coleções analisadas, que proporciona uma compreensão e contextualização melhor no que se diz respeito à imagem e ao tex-



to. Para Dennis Hopper (1979), as noções de figura e fundo são aplicadas para que o leitor possa perceber no “fundo” (ou *background*) as opiniões, os sentimentos, as atitudes dos participantes diante de um acontecimento.

A “figura” (*foreground*) apresenta o acontecimento em si. Dessa forma, a possibilidade no tratamento temático só pode acontecer com a inserção do diálogo na estória em quadrinho, e muitas das reações dos personagens podem ser demonstradas para o leitor em quadro à parte.

Convém, oportunamente, ressaltar que nem todos os materiais didáticos trabalham, todavia, com os diálogos descritos nesta pesquisa. Pode-se verificar diálogos nos quais não existem contexto mais próximo (local, tempo) e fatos não linguísticos (*status*, idade, relações de parentesco dos participantes, descaracterização dos participantes, ausência de motivos claros para sua ocorrência).

Entretanto, o significado é demonstrado não apenas por meio da linguagem verbal, como também por intermédio da entonação que é explorada para identificar o estado de ânimo dos personagens. E, para destacar a entonação, as coleções que compõem este *corpus* fazem uso de recursos como caricaturas, negritos e principalmente balões. Desse modo, este recurso gráfico em forma de balões vem como auxílio para complementar as formas verbais, que são de vários tipos, indicando pensamentos, surpresa, gritos, espantos.

## 5. Considerações finais

Com a pesquisa, destacamos a importância, nos livros didáticos em análise, que o conhecimento dos diálogos didáticos tem, porque é o gênero da interação, no qual se almeja uma participação mais específica com o desenvolvimento das habilidades que promovem o desempenho conversacional, não limitado apenas a demonstrar novas estruturas gramaticais, uma vez que a língua inglesa deve ser inserida em práticas sociais da linguagem, estimulando os alunos na busca pela autonomia e a reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Vários tipos de textos orais são oferecidos tais como: diálogos, entrevistas, trechos de filmes, programas de *podcasts*, trechos de palestras e atividades variadas de compreensão de textos em diferentes contextos de uso, com diferentes graus de complexidade de interação. Contudo, observamos uma frequência maior em atividades de escrita, já que os letramentos possuem maior enfoque no ensino formal público do que

a oralidade. Na coleção *Alive High 2*, por exemplo, nem foi encontrado diálogo didático.

Por fim, a análise depreendida pela via da análise do discurso Francesa mostra-nos o quanto são essenciais as implicações em torno dos aprendizes e do processo de ensino-aprendizagem, pois envolvem questões pedagógicas que dizem respeito aos aprendizes com a presença do outro e a língua estrangeira na construção da competência comunicativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático PNLD. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de livro portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 15-06-2017.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents, 1994.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 1, n. 1, p. 1-25, 1980.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

CHIARETTI, Avany Pazzini. *A performance do diálogo no livro didático, evolução e limites do gênero*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte.

CHIARETTI, Avany Pazzini; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de ensino de inglês In: MACHADO, Ida Lúcia; CRUZ, Amadeu Roselli; LYSARDO-DIAS, Dylia. (Orgs.). *Teorias e práticas discursivas: estudos em análise do discurso*. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso da Fale – UFMG/ Carol Borges, 1998.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, Raquel; JUCA, Lein; FARIA, Reinildes. *High Up: 1º, 2º e 3º anos: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. Trad.: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes/UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006, vol. 2, p. 101-142.

NASCIMENTO, Kátia Honório. Os diálogos, os livros didáticos de inglês e novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de línguas. *Cadernos do IL*, n. 44, jun.2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28116>> Acesso em: 26-04-2017.

\_\_\_\_\_. *O diálogo nos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?* 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte.

NUNAN, David. *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e et al. *Alive High: inglês, 1º, 2º e 3º anos: ensino médio* / Organizadora: Edições SM; Editora responsável: Ana Paula Landi. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

PERUCHI, Ingrid; CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 363-385.

RICHARDS, Jack C. Conversation. *Tesol Quarterly*, vol. 14, n. 4, p. 413-432, 1980.

\_\_\_\_\_. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell: Oxford and Harvard University Press, Cambridge. 1986.

TAVARES, Kátia; FRANCO, Cláudio. *Way to go 1º, 2º e 3º anos: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEI-GA, Ilma Passos Alencastro. *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

**DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
E DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS:  
A RELEVÂNCIA DA INTERPRETAÇÃO  
FRENTE À COLISÃO ENTRE DIREITOS FUNDAMENTAIS**

*Fernanda Vivacqua Vieira* (UEFN)

[fernandavivacqua@hotmail.com](mailto:fernandavivacqua@hotmail.com)

*Nadir S'antana* (UENF; UERJ)

[nadirsantanna@yahoo.com.br](mailto:nadirsantanna@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O propósito deste trabalho é incitar reflexões da educação inclusiva na perspectiva dogmática que envolve duas temáticas: teoria dos direitos fundamentais e os métodos de interpretação constitucional. O assunto merece destaque à medida que a liberdade individual acabou restando-se debilitado pela igualdade social em sede de ação direta de inconstitucionalidade. Inicialmente, abordará os principais métodos de interpretação dos direitos fundamentais ensinada pela doutrina constitucional. Por conseguinte, demonstrará as possíveis tensões hermenêuticas dos direitos sociais frente à expressão dos direitos e garantias individuais perpassando pela teoria institucional dos direitos fundamentais e a teoria dos valores (ALEXY, 2017) e métodos interpretativos que podem ser utilizados para dirimir colisões no âmbito da educação inclusiva. Portanto, o que se pretende é demonstrar a relevância da linguística para os juízes, promotores e advogados que cada vez mais passam a depender, principalmente, de métodos interpretativos para solucionar casos concretos que envolvem direitos sociais.

**Palavras-chave:** Direitos sociais. Direitos fundamentais. Teoria dos princípios. Valores

**1. Introdução**

Os direitos fundamentais vêm sendo palco de discussões nas últimas décadas, principalmente, os que são denominados pela Constituição como direitos sociais, que diferente dos direitos de liberdades individuais, tem como foco a igualdade social.

Conhecidos doutrinariamente como direitos de 2ª geração, os direitos sociais ganham ênfase durante a transição do estado liberal para o estado social, especialmente após a segunda guerra mundial, período em que direito como saúde e educação ficaram cada vez mais fora do alcance dos indivíduos, necessitando, portanto, de um estado intervencionista em suas relações jurídicas. (BONAVIDES, 2017)

Perpassando a fase de transição, bem como o período de implementação de leis e políticas públicas para garantir tais direitos, surgiram, então, outras dificuldades no âmbito de sua concretização.

Isso porque o Estado mesmo tendo atribuição constitucional para garantir a efetividade social desses direitos básicos, simplesmente prefere ser omissivo, sendo a sua omissão perceptível tanto na saúde quanto na educação, gerando forte crescimento de ajuizamento de demandas judiciais.

Com crescente judicialização passou-se a exigir do magistrado um conhecimento mais aprofundado não só acerca do direito, mas também em relação à hermenêutica e técnicas de interpretação, isso porque na maioria dessas demandas judiciais ocorre colisão entre direitos fundamentais, e como não há hierarquia entre esses direitos (BONAVIDES, 2017), o intérprete frente ao caso concreto vai precisar, de fato, utilizar a interpretação.

Como o objetivo do presente trabalho é analisar a nova hermenêutica quando ventilado o direito à educação frente aos direitos individuais, deixaremos a saúde para debatermos em outra oportunidade.

## **2. Direito à educação**

A educação inclusiva está prevista na Magna Carta e estruturada em diversas leis infraconstitucionais, tendo a Lei 13.146 de 2015 como destaque e, tanto em decorrência dessa Lei, como por força das normas emanadas das constituições da república e estadual, o poder público está obrigado a amparar o indivíduo, assim como todos os que se encontram nesta mesma situação.

Doutrinariamente, a norma do art. 205 da Constituição Federal enuncia direito público subjetivo do cidadão, correspondente a um dever jurídico estatal sendo classificada pela doutrina como norma de eficácia plena e aplicabilidade imediata, conforme o disposto no art. 5º, § 1º, da Constituição, não dependendo de qualquer ato legislativo para que seja efetivada pela administração pública. (BONAVIDES, 2017)

O art. 206 do texto constitucional determina expressamente os princípios que devem ser considerados para as ações e serviços relacionados ao ensino estando o princípio da isonomia elencado no primeiro inciso.

No âmbito internacional, destacam-se: a Declaração de Salamanca, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificado pelo Brasil em 2008, promulgado em 2009 pelo Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, a Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), a Convenção Relativa à Luta Contra Discriminação no Ensino da Convenção sobre Direito da Criança, o Protocolo Adicional a Convenção Americana dos Direitos Humanos (PIDESC) e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência. (TAVARES, 2013)

O direito à educação inclusiva é, portanto, um direito fundamental, de cunho social, exigível perante o poder público, pois não se trata de mera norma programática, a merecer efetividade, ainda que de forma cogente e por imposição do Poder Judiciário, mormente quando malferido pelo Poder Executivo.

### **3. *Papel do poder judiciário e a judicialização dos direitos sociais***

O papel do Poder Judiciário é garantir, em última análise, o cumprimento das normas, limitando o abuso de poder e, quando necessário, ordenando a concretização de políticas públicas, sempre orientado pelos mandamentos constitucionais, exatamente o que se está fazendo no caso em tela. (BARCELLOS, 2002, p. 74)

Portanto, no caso em questão, uma vez o indivíduo necessitar de um mediador escolar, por exemplo, e a escola se negar ao argumento de que não dispõe de recursos necessários para assim o fazer, compete ao Judiciário quando provocado exigir do Poder Público (Executivo), pautado pelo princípio da dignidade da pessoa humana, garantindo, assim, a inclusão, pois sem educação para todos não há mínimo existencial.

### **4. *Teoria dos princípios e teoria dos valores***

A Constituição da República é que define a autonomia privada como direito fundamental enquanto liberdades individuais e os direitos sociais como direitos fundamentais e essenciais ao desenvolvimento ple-

no da cidadania que se fundam na dignidade da pessoa humana e na solidariedade.

A doutrina assevera que não há hierarquia entre direitos fundamentais, mas destaca que quando entrarem em choque um deverá prevalecer sobre outro.

Para tanto, o intérprete deverá conhecer a teoria do princípio e a teoria dos valores (ALEXY, 2017, p. 144), condensado na máxima doutrina estrangeira. Assim como princípios são diferentes de regras, valores são diferentes de princípios.

De acordo com os constitucionalistas, regras são mandamentos que não podem ser flexibilizados quando aplicados, ao passo que princípios possuem mandamentos de otimização podendo sofrer flexibilização no caso concreto. Em situação de conflito entre regras, resolve-se pela técnica de subsunção. Por outro lado, se houver conflito entre princípio, resolve-se por sopesamento.

A despeito de valores a doutrina assevera que estes fazem parte do nível axiológico haja vista que podem ser objeto de valoração (ALEXY, 2017, p. 149). Assim os valores se distinguem à medida que os critérios de valoração se contrapõem.

Como princípio tem caráter ontológico tem a vantagem de que o seu conceito suscita menos interpretações equivocadas que o conceito de valor.

Quando um princípio diverge de outro, a ideia de sopesamento entra em cena, isso porque de acordo com a lei de colisão, dos enunciados de preferências condicionadas decorrem regras, que diante de certas condições, cominam a consequência jurídica do princípio prevalente.

## **5. Conclusão**

Atualmente, a Constituição não é só vista como uma carta do Estado, mas como uma carta da sociedade, de maneira a reconciliar o indivíduo com o Estado e com a sociedade.

A nova hermenêutica constitucional permite maior controle do Poder Judiciário frente as políticas públicas, o que não era possível com os métodos clássicos de interpretação.



Assim, é possível concluir que a interpretação constitucional sob nova hermenêutica trouxe para o intérprete mecanismos ontológicos, bem como axiológicos, para dirimir conflitos aparentes de normas, condensando os direitos fundamentais, especialmente os sociais à máxima constitucional.

A educação inclusiva enquanto direito fundamental de natureza social quando confrontado com outro direito fundamental de 1ª geração, por exemplo, de acordo com a nova hermenêutica, o primeiro deverá prevalecer sobre o outro.

Todas essas observações se fazem necessárias, à medida que a judicialização de políticas públicas aumenta cada vez mais. Prova disso, é ADI nº 5357 que fora ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) requerendo a inconstitucionalidade do parágrafo primeiro do artigo 28 e *caput* do artigo 30 da Lei nº 13.146/2015, em que pese o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), de forma unânime, ter julgado constitucionais tais normas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia curso de direito constitucional jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

TAVARES, André Ramos. *Curso de direito constitucional*. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

**DISCUTINDO POSSÍVEIS CAMINHOS  
ENTRE MORFOLOGIA E TEXTO:  
A IMPORTÂNCIA DA GRAMÁTICA  
COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO<sup>59</sup>**

*Vitor de Moura Vivas* (IFRJ)

[vitorvivas@yahoo.com.br](mailto:vitorvivas@yahoo.com.br)

*Felipe da Silva Vital* (UFRJ)

[felipe.vital02@hotmail.com](mailto:felipe.vital02@hotmail.com)

*Wallace Bezerra de Carvalho* (UFRJ)

[wallacebcarvalho@gmail.com](mailto:wallacebcarvalho@gmail.com)

*Carlos Alexandre Victorio Gonçalves* (UFRJ)

[carlexandre@bol.com.br](mailto:carlexandre@bol.com.br)

*Tiago Vieira de Souza* (IFRJ)

[tiago.vieiras@hotmail.com](mailto:tiago.vieiras@hotmail.com)

*Daniel Araujo Conceição* (IFRJ)

[araujo.danielconceicao@gmail.com](mailto:araujo.danielconceicao@gmail.com)

**RESUMO**

Apresentamos a proposta do projeto de pesquisa 2017-2018 assumido pelo grupo "Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português". Depois de aplicar questões acadêmicas pesquisadas em morfologia ao ensino médio no projeto de 2016-2017, é necessário olhar para a morfologia sob a ótica do texto. Em 2017-2018, pretendemos, através do estudo de teorias de ensino e do texto, tornar possíveis propostas de ensino de morfologia integradas ao texto. Nesse sentido, temos como objetivo elaborar um material que seja relevante também para a academia, propondo atividades que articulem seções da morfologia a questões de produção de sentido e interpretação no texto. Como bibliografia para questões de ensino, fundamentamo-nos em autores como Carlos Franchi (2006) e Renato Miguel Basso e Roberta Pires de Oliveira (2012). Já para a análise do texto, seguimos Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2003; 2008); Leonor Werneck dos Santos (2015); Leonor Werneck dos Santos & Mônica Magalhães Cavalcante (2012). Carlos Franchi (2006) e Renato Miguel Basso e Roberta Pires de Oliveira (2012) evidenciam a importância de considerar aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre língua e gramática. O aluno precisa observar os diferentes efeitos de sentido que as expressões podem apresentar. É fundamental considerar a criatividade do aluno no ensino de língua. Segundo Renato Miguel Basso e Roberta Pires de 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. Defendemos o ensino de tópicos de gramática de maneira científica já no nível médio. 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

---

<sup>59</sup> Agradecemos ao IFRJ e ao CNPq pelo apoio.

**texto, utilizaremos, na pesquisa, autores que abordam a referenciação. Pretendemos pesquisar a relação entre estratégias morfológicas de formação de palavras e referenciação, tanto na retomada de elementos como na criação de novos referentes.**

**Palavras-chave: Morfologia. Ensino. Texto.**

## **1. Introdução**

Este artigo aborda questões que serão investigadas pelo grupo de pesquisa morfologia e uso: por novas perspectivas no ensino de português. Desse modo, apontamos mais questões, caminhos do que repostas. Verifica-se, muitas vezes, no ensino, um 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.

A relação entre morfologia e texto não foi discutida amplamente no âmbito acadêmico. Desse modo, pretendemos estudar essa relação e, assim, contribuir não só para o ensino como também para as pesquisas na área. Acreditamos que há um caminho frutífero para ser descoberto na interface entre uso de marcas morfológicas e produção/leitura de textos. Dentre as possibilidades a serem investigadas, estão presentes: a relação entre tempos verbais e estratégias de argumentação, narração e descrição; o uso de determinadas classes morfológicas (com seus respectivos afixos) em mecanismos de retomada textual etc. Processos de formação de palavras atuam não só na retomada de elementos como também na explicitação de novos referentes no texto e no mundo. Existem padrões de interface morfologia-texto que precisam ser investigados e apresentados no ensino. Há expedientes morfológicos (afixos; processos de formação 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.

Elucidaremos possibilidades existentes de relacionar morfologia e texto, evidenciando a importância do uso de expedientes morfológicos

tanto para estratégias de leitura como para a criação de sentido dentro dos textos. É fundamental investigar que processos de formação de palavras e que afixos ocorrem em diferentes gêneros textuais, demonstrando as causas/motivações para esses usos. Além disso, é importante o uso de certas estratégias morfológicas a contextos sociais: há certos expedientes utilizados para que o falante se identifique como pertencente a determinado grupo social; há estratégias que evidenciam pontos de vista expressos pelo falante e ainda é possível fazer uma crítica a uma norma vigente através do uso de um afixo ou de determinado processo. Todas essas questões serão pensadas no contexto do ensino de morfologia para alunos do ensino médio tanto na abordagem teórica como na aplicação em sala para os alunos do IFRJ.

## **2. Tópicos a investigar em morfologia**

Não há produções acadêmicas em morfologia voltadas diretamente para a questão do texto. Pretendemos utilizar aporte teórico das áreas do ensino e do texto para abordar tópicos de morfologia. Abordaremos, na nossa pesquisa, as seguintes áreas da morfologia: flexão verbal; processos de formação de palavras e classes de palavras focalizando a importância e a produção de sentido de cada estratégia morfológica. Pretendemos propor uma abordagem científica, criteriosa de morfologia no Ensino Médio, pautando-se no uso e tendo como foco o texto.

No âmbito acadêmico, diversos aspectos da morfologia têm sido abordados de forma criteriosa e científica. Com relação à abordagem de formação de palavras focalizando aspectos semânticos, são grandes referências trabalhos de Margarida Maria de Paula Basílio (1987, 2010, 2011), Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2012; 2016), Carlos Alexandre Victório Gonçalves, Andrade & Almeida (2010), Carlos Alexandre Victório Gonçalves & Almeida (2014). No estudo de processos de formação de palavras não-concatenativos, destacam-se Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2013); Alves & Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2014); Thamy da Silva & Lima (2011); Vialli (2013). Quanto aos novos enfoques sobre a flexão verbal, podemos citar Vítor de Moura Vivas (2010; 2011; 2014; 2015); Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2005; 2011); Joan L. Bybee (1985; 2010) e Geert Booij (1995; 2006). No estudo de classes, são grandes referências os trabalhos de Joaquim Matoso Câmara Jr. (1970) e de Maria da Aparecida de Pinilla (2007).

Todos esses trabalhos são de extrema relevância acadêmica e precisam ser considerados para discutir os fenômenos abordados na nossa pesquisa. Nos projetos anteriores, em 2015-2016 e 2016-2017, 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 e focadas no significado. 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.

Esse trabalho de análise crítica gerou como frutos, além de diversas apresentações de trabalhos em congressos, alguns materiais bibliográficos como os artigos “Novas perspectivas para o ensino de morfologia”; “Problemas no ensino de composição, derivação e processos não-concatenativos: a necessidade de um ensino de morfologia criterioso e pautado no uso”; o livro *Atuais Tendências em Formação de Palavras*; dois capítulos de livro, entre outros materiais bibliográficos.

Depois de tentar aplicar questões acadêmicas pesquisadas em morfologia ao ensino médio, temos a convicção de que é necessário olhar para a morfologia sob o viés do texto. Em 2017-2018, pretendemos, através do estudo de teorias de ensino e do texto, tornar palpáveis propostas de ensino de morfologia integradas ao texto. Nesse sentido, temos como objetivo elaborar um material que seja relevante também para a academia, propondo materiais bibliográficos que articulem seções da morfologia a questões de produção de sentido e interpretação no texto. Com relação aos textos de ensino, pautamo-nos em autores como Carlos Franchi (2006) e Renato Miguel Basso e Roberta Pires de Oliveira (2012). Já com relação às teorias do texto, utilizamos a abordagem de Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2003; 2008); Leonor Werneck dos Santos (2015); Leonor Werneck dos Santos & Mônica Magalhães Cavalcante (2012).

Tanto Carlos Franchi (2006) como Renato Miguel Basso e Roberta Pires de Oliveira (2012) evidenciam a importância de considerar aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre língua e gramática. Demonstram a importância de fazer o aluno observar os diferentes efeitos de sentido que as expressões podem apresentar, evidenciam uma necessidade de abrir espaço para a criatividade no ensino de língua. Segundo Renato Miguel Basso e Roberta Pires de Oliveira (2012), muitas vezes, no ensino não só de português, mas de diversas disciplinas, abor-

da-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.

### 3. *A relação entre morfologia e texto: uma breve análise*

Nas teorias do texto, optamos por autores que abordam a referenciação. Há um caminho frutífero para ser analisado entre estratégias morfológicas de formação de palavras e referenciação, tanto na retomada de elementos como na criação de novos referentes "objetos-de-discurso". Abaixo, citamos um exemplo do sufixo *-ção* atuando na retomada de um elemento do discurso:

- (01) Embora a banda AEROSMITH não *tenha* ainda *divulgado* a sua tour atual como uma tour de despedida, pelo menos um detalhe da *divulgação* leva a crer que a banda fará seus últimos shows por aqui. Veja abaixo a frase "LAST TIME SÃO PAULO" na divulgação do show que a banda fará em 15 de outubro<sup>60</sup>.

O sufixo *-ção* atuou, portanto, na coesão referencial, já que a palavra "divulgação" retoma ideia presente em "tenha divulgado". Este é um exemplo de um processo de formação de palavras por derivação que ocorreu no texto exercendo a retomada de elementos.

Outro processo de formação de palavras, a composição, além de retomar elementos no texto, traz em si a característica de nomear e descrever, de forma simples e espontânea, podendo configurar-se como um poderoso elemento de rotulação descritiva. Assim, percebemos o uso dessa estratégia no seguinte exemplo:

- (02) O ex-presidente da Câmara dos Deputados foi condenado na Ação Penal 470, o Mensalão do PT, com voto de *Gilmar*. No último dia 10, foi perdoado por unanimidade do pleno da Corte — também com voto do *professor-ministro*.<sup>61</sup>

Em (02), "professor-ministro" não só retoma "Gilmar", mas também acrescenta informações e ainda as coloca em posição de extrema relevância para o contexto. Os compostos, então, parecem atuar no nível

---

<sup>60</sup> Disponível em: [http://whiplash.net/materias/news\\_791/242578-aerosmith.html](http://whiplash.net/materias/news_791/242578-aerosmith.html)

<sup>61</sup> Disponível em: <http://opiniaoenoticia.com.br/brasil/aposta-das-grandes/>

textual de maneira a mesclar diferentes domínios semânticos e criar novos significados / novos referentes. Processos marginais de formação de palavras, também parecem possibilitar a criação de novos referentes; verificamos isso em palavras como “paitrocínio”, “macarronese”. Fundamentando-se em Ingedore Grunfeld Villaça Koch, poderíamos chamar esses referentes criados de novos objetos-de-discurso. Pretendemos verificar como estratégias morfológicas podem auxiliar na construção/reconstrução/recategorização de objetos-de-discurso.

Essa breve análise tem como objetivo demonstrar que é possível relacionar morfologia e texto. Pretendemos alcançar os futuros objetivos, na pesquisa atual, 1) abordar não só a utilização de processos de formação de palavras na retomada de elementos e na criação de novos referentes, como também 2) analisar a possibilidade de expor expressividade (positiva e negativa) através de afixos e processos; 3) evidenciar estratégias de identificação de alguém como pertencente a um grupo social através de uma estratégia morfológica; 4) relacionar usos de marcas de flexão, processos de formação ou afixos derivacionais em determinados gêneros e tipos textuais; 5) verificar diversas possibilidades de significado de afixos 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. Necessitamos entender gramática “como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação”. (FRANCHI, 2006, p. 99)

#### 4. *A justificativa e os objetivos da nossa pesquisa*

Na pesquisa, pretendemos preencher lacunas de articulação entre morfologia e texto. Tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) como *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.

Visamos fornecer produções bibliográficas que relacionem plenamente texto e morfologia. Essa articulação será fundamental para novas pesquisas em morfologia e para pesquisas que se direcionem ao tex-

to. Pretendemos aplicar essas propostas nas turmas do IFRJ e, através do material bibliográfico produzido, possibilitar o acesso ao material por docentes de outras instituições de ensino. Desse modo, queremos alcançar uma relevância nos âmbitos da pesquisa e do ensino. Dentre as questões atuais que são abordadas pelo grupo de pesquisa, podemos citar 1) a relação entre gramática e texto nos PCN e nos DCN; 2) o ensino de gramática contextualizado; 3) a integração entre a morfologia e o texto.

Pretendemos discutir relações possíveis entre morfologia e texto nos âmbitos da formação de palavras (por afixação, composição ou por uso de processos chamados marginais), flexão verbal e na abordagem das classes morfológicas. Assim, há o objetivo de propor novas estratégias / métodos que efetivem uma integração entre expedientes morfológicos e produção de sentido/interpretação. Apresentaremos novas possibilidades para a abordagem de morfologia na escola relacionando conhecimentos de morfologia a pesquisas de ensino e texto. Dentre os aspectos subjacentes a esse objetivo central, podemos citar: identificar os gêneros textuais em que determinados processos de formação de palavras ocorrem e associar o uso de certas estratégias morfológicas a determinados textos; fazer um levantamento de que tempos verbais ocorrem em diferentes gêneros e tipos textuais; verificar a importância do uso de processos de formação de palavras e de formas verbais flexionadas na produção de sentido e na interpretação em cada texto; criar um corpus de texto para análise morfológica; levantar a relação entre gramática (morfologia) e texto nos PCN e nos DCN, entre outros.

### **5. *Objetivos específicos***

- a) Levantar os processos de formação de palavras a serem analisados na correlação com o texto;
- b) Selecionar as formas verbais flexionadas que serão abordadas;
- c) Relacionar estratégias morfológicas a gêneros e tipos textuais;
- d) Apontar a produção de sentido de processos e marcas morfológicas no nível macro e microtextual;
- e) Estudar a relação entre morfologia e texto nos PCN e nos DCN;
- f) Investigar as marcas morfológicas de grau na produção de sentido expressiva (positiva ou negativa) no texto;



- g) Examinar modos de o falante se identificar como pertencente a uma classe através da morfologia;
- h) Pesquisar a criação de novos afixos na língua (*fofíneo*; *falsiane*) e evidenciar a relação destes com a indicação de expressividade;
- i) Associar classes morfológicas a gêneros e tipos textuais;
- j) Apontar a produção de sentido das classes de palavras nos níveis micro e macrotextual;
- h) Pensar maneiras de expedientes morfológicos auxiliarem em estratégias de leitura/interpretação;

### **6. Metodologia a ser implementada**

Inicialmente, analisaremos os problemas de não relacionar texto e morfologia no ensino. Para isso, além da experiência acadêmica e profissional dos professores pesquisadores envolvidos, faremos a avaliação daquilo que é proposto para a área de morfologia em livros didáticos e gramáticas. Após chegarmos a conclusões sobre aquilo que precisa ser melhorado no ensino com relação à integração entre morfologia e texto, passaremos a investigar quais expedientes morfológicos de formação de palavras e de flexão verbal serão utilizados na pesquisa.

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; além disso, os estudos desses materiais servirão à produção acadêmica bibliográfica nossa 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 como uma que está sempre em construção e entendem o aluno como aquele que deve sempre refletir sobre a língua.

Por sabermos que há diversas subáreas para serem observadas, pretendemos atribuir cada aspecto a ser olhado no trabalho a um aluno envolvido. Desse modo, um aluno deve centrar-se mais especificamente nos processos de formação de palavras concatenativos (por acréscimo de afixos), na flexão verbal e na criação de novos afixos na língua. Escolhemos essas áreas, porque, na maior parte dos casos, são indicadas por acréscimo de afixos; defendemos a hipótese de que essa semelhança

formal faz com que cumpram papéis semelhantes e correlacionados nos diversos textos. O outro bolsista focalizará a composição e abordagem das classes de palavras no texto. Esta opção não é por acaso. Na proposta de referenciação, nosso foco central será nos substantivos e a composição tem como função principal criar tal classe morfológica; então, o estudo desses dois temas será bastante frutífero e correlacionado.

Um terceiro aluno, o colaborador, analisará os processos não-concatenativos (cruzamentos vocabulares; substituições sublexicais; duplicações; truncamentos). É importante ressaltar que todas as áreas da pesquisa serão observadas sob o viés da produção de sentido e da interpretação. Ao fim da pesquisa, pretendemos delimitar muito bem as “funções textuais” de todos esses expedientes morfológicos. Nossas reuniões são feitas no IFRJ (Campus Rio de Janeiro) e na UFRJ (Faculdade de Letras). Há, por enquanto, três alunos da UFRJ envolvidos na pesquisa: Felipe da Silva Vital; Wallace Bezerra de Carvalho; Tiago Vieira de Souza e um aluno do IFRJ, Daniel Araujo Conceição.

Depois de cada aluno decidir quais marcas morfológicas e processos serão selecionados, nas suas respectivas áreas, será efetuada a pesquisa das correlações possíveis com a produção de sentido micro e macrotextual, além da observação de como o conhecimento desses expedientes morfológicos pode auxiliar nas estratégias de leitura/interpretação. Quando a pesquisa de cada aluno estiver bem fundamentada, discutiremos, em conjunto, a conexão entre gramática e texto nos PCN e nos 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 nos DCN e nos PCN.

Após todo esse percurso, elaboraremos exercícios e atividades, aplicando-as nas turmas de segundo período do IFRJ. Pretendemos 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***

As propostas na área da morfologia devem estar relacionadas a questões de articulação entre texto e gramática abordadas nos PCN e nos

DCN. Esperamos, ao fim da pesquisa, apresentar propostas de mudanças para o ensino de morfologia indicando novas estratégias aos professores. A produção científica futura deve sugerir novos caminhos para a pesquisa de morfologia levando em conta o ensino. Pretendemos chegar a generalizações teóricas que não só se vinculam ao estudo de morfologia no ensino médio, mas também sirvam para pensar a abordagem de morfologia na própria universidade. Há como objetivo elaborar estratégias palpáveis de articulação entre morfologia e texto, gerando inovações na pesquisa e no ensino.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Regina Simões; GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. O processo de formação de palavras com os *splinters -nese, -nejo e -tone*. *Entretextos*, vol. 14, p. 27-42, 2014. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/14674/15217>>

BASÍLIO, Margarida Maria de Paula. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. *Linguística*, vol. 6, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wp-content/uploads/2011/12/Abordagem-gerativa-e-abordagem-cognitiva.pdf>>

\_\_\_\_\_. O papel da metonímia na morfologia lexical. *ReVEL*, vol. 9, n. 5, p. 99-117, 2011. Disponível em:

<[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_5\\_o\\_papel\\_da\\_metonimia\\_na\\_morfologia\\_lexical.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_o_papel_da_metonimia_na_morfologia_lexical.pdf)>

BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. FEYNMAN, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, vol. 19, n. 30, p. 13-40, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22619>>.

BOOIJ, Geert. Inherent versus contextual inflection and the split morphology hypothesis. In: Booij, Geert; MARLE, Van. (Eds.). *Yearbook of Morphology 1995*. Dordrecht, Kluwer, 1996, p. 1-16. Disponível em:

<<https://geertbooij.files.wordpress.com/2014/02/booiij-1996-inherent-and-contextual-inflection-yom.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Inflection and derivation. In: BROWN, Keith et al. (Eds.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed., vol. 5, Oxford, Elsevier, p. 654-661, 2006.

BRITO, Eliana Vianna. *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

BYBEE, Joan L. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University, 2010.

\_\_\_\_\_. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. 1. ed., vol. 9, Amsterdam; Philadelphia, John Publishing Company, 1985.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SANTOS, Leonor Werneck dos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 12, n. 3, p. 657-681, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a02v12n3.pdf>>.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. Compostos neoclássicos: estrutura e formação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, vol. 9, n. 5, p. 6-39, 2011. Disponível em:

<[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_5\\_compostos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_5_compostos.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. *SIGNUM: Estudos de Linguagem*. Londrina, vol. 15, p. 169-199, 2012. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/10721/11171>>.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Katia Emmerick; ALMEIDA, Maria Lucia Leitão. Se a macumba é para o bem, então é boacumba: análise morfoprosódica e semântico-cognitiva da substituição sublexical em português. *Linguística (Rio de Janeiro)*, vol. 6, p. 64-82, 2010. Disponível em:

<<http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wp-content/uploads/2011/12/Se-a-macumba-e-para-o-bem.pdf>>.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Maria Lucia Leitão. Morfologia construcional: principais ideias, aplicação ao português e extensões necessárias. *Alfa: Revista de Linguística*, vol. 1, p. 165-193, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n1/07.pdf>>.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Revista Investigações*, vol. 21, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446>>.

\_\_\_\_\_; CORTEZ, Suzana Leite. A construção de objetos-de-discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del discurso*, p. 7-27, 2003. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/d2ee1e769b32a398e9b14e2e225b073f.pdf>>.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística textual e PCNS de língua portuguesa*. Associação Brasileira de Linguistas. Brasília, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, vol. 20, 2002.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 169-184.

SANTOS, Leonor Werneck dos. ReVEL na Escola: Referenciação. *ReVEL*, v. 13, n. 25, 2015. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/725acb4415e9ddbde01a657826817ec3.pdf>>.

SILVA, Neide Higino da. Agri- e agro-: a produção no campo do continuum composição-derivação. *Cadernos do NEMP*, vol. 3, p. 43-68, 2012. Disponível em: <<http://www.nemp.com.br/images/pdf/neide%20higino%20da%20silva.pdf>>

SILVA, Hayla Thami da; LIMA, Bruno Cavalcanti. Processos não-lineares de formação de palavras: os mal-comportados do português. *Revista Souza Marques*, ano XI, n. 24, p. 71-94, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/190304395/Revista-Lingua-Portuguesa-n%C2%BA-24-SM>>

VIALLI, Luciana de Albuquerque Daltio. *Reduplicação de base verbal: uma análise pela morfologia construcional*. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 2013. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/VialliLAD.pdf>>.

VIVAS, Vítor de Moura. A instabilidade categorial do particípio passado: uma visão cognitivista. In: ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de et al. *Linguística Cognitiva em Foco: morfologia e semântica do português*, capítulo 4, Rio de Janeiro, Publit, 2010.

\_\_\_\_\_. *Novos enfoques sobre a flexão verbal em português: abordagem formal e semântica do mecanismo fusão*. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 2011. Disponível em:

<<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/VivasVM.pdf>>

\_\_\_\_\_. Análise de padrões não-flexionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, vol. 8, p. 231-242, 2014. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/7344/5803>>.

\_\_\_\_\_. *Abordagem de padrões derivacionais nas marcas de modo-tempo-aspecto e número-pessoa: por uma visão gradiente da morfologia do português*. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 2015. Disponível em:

<<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/VivasVM.pdf>>.

## EDIÇÃO DE TEXTOS IMPRESSOS: ASPECTOS CULTURAIS DA BAHIA

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)  
[conceicaoreis@terra.com.br](mailto:conceicaoreis@terra.com.br)

### RESUMO

Pretende-se, na presente comunicação, tecer considerações sobre o trabalho filológico desenvolvido almejando o resgate e a edição dos textos literários e não literários veiculados em *O Conservador*. Acredita-se que com esta atividade singular da Filologia – tornar um conjunto de textos lavrados em tempos pretéritos acessíveis ao leitor contemporâneo – estar-se-ia contribuindo para a preservação do patrimônio escritural que se encontrava relegado ao esquecimento.

**Palavras-chave:** Filologia. Resgate cultural. Periódicos.

### 1. Introdução

As sociedades fixaram, por meio da escrita, os traços do passado, a lembrança dos mortos ou a glória dos vivos e todos os textos que não deveriam desaparecer. Os suportes nos quais podia ser inscrita a memória dos tempos e dos homens foram fornecidos pela pedra, pela madeira, pelo tecido, pelo pergaminho e pelo papel.

Os arquivos públicos e privados estão repletos de documentos nos quais repousam enunciados mortos, acumulados de maneira amorfa, como documentos do passado e reduzidos a testemunhos da memória de uma cultura. Esses documentos estão em constante perigo: podem ser vítimas do esquecimento, podem sofrer à ação predatória do homem, podem ser destruídos, queimados, incinerados, descartados.

Entendendo o valor dos documentos escritos para a nossa história social, cultural e linguística, e conhecendo a ameaça de destruição a que estão sujeitos, temos nos dedicado ao resgate e edição de textos veiculados em periódicos baianos na tentativa de darmos nossa contribuição para a preservação do nosso legado cultural herdado dos nossos antepassados.

Na esteira de alcançarmos nossas pretensões desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado *Edição e estudo dos textos literários e não literários publicados em periódicos baianos*, contamos com Ediane Brito Andrade Schettini e Nair Caroline Santos Ramos, bolsistas de iniciação

científica, que trabalharam no resgate e edição de textos literários veiculados em *O Conservador*. Uma se dedicou ao resgate dos textos veiculados entre 1912 e 1920 e a outra entre 1921 e 1922.

No presente texto, almejamos tecer algumas considerações sobre esse trabalho de resgate e edição dos textos literários veiculados no periódico *O Conservador*, que circulou na cidade de Nazaré (BA) no período de 1912 a 1945, especialmente o exercício filológico desenvolvido pelas bolsistas de iniciação científica.

## **2. O jornal impresso e a publicação de textos literários**

Uma leitura dos manuais da literatura brasileira especialmente aqueles que abordam o seu nascer e florescimento nos revelará que, no início da nossa história literária, quase todos os grandes romancistas do nosso país utilizam-se dos periódicos para divulgar as suas produções, em capítulos, nas páginas que alguns jornais reservavam para os folhetins.

Segundo Reis (2004), tal prática não era exclusividade de nossos escritores. No século XIX, praticamente inexistiam editoras interessadas em publicar livros em função das próprias limitações da tecnologia e da falta de público leitor. Ocorreu também na França no último quartel do século XVIII. Naquele país, toda a ficção da segunda metade do século XIX foi essencialmente difundida através do romance-folhetim. Segundo Antonio Hohlfeldt (2003, p. 20), a democratização educacional, mediante o acesso à leitura, e o significativo desenvolvimento tecnológico e o consequente barateamento dos produtos advindos das tipografias refletiam sobre a produção jornalística e livresca.

No Brasil, a divulgação de romances em folhetim inicia-se com o Romantismo e se estende até o Naturalismo. Tânia Rebelo Costa Serra (1997, p.20) aponta 1839 como o marco inicial da chegada do romance-folhetim e do romance em folhetim aos jornais brasileiros. Entretanto, Antonio Hohlfeldt (2003, p. 27) afirma que o primeiro romance-folhetim de autor nacional, divulgado nas páginas do *Jornal do Comércio*, foi um texto anônimo, denominado *A Ressurreição de Amor*, subtítulo Crônica Rio-grandense, editado nos dias 23, 24 e 25 de fevereiro de 1839.

Entre nós essa prática gradativamente foi generalizando-se em diversos jornais que circulavam em várias cidades, principalmente nos



grandes centros. Os nossos periódicos se encarregavam de publicar os textos de autores nacionais e traduções de romances estrangeiros.

Há de se destacar que, até o início do século XX, o verso, em relação à prosa, gozou de mais prestígio entre os nossos escritores. As razões dessa preferência devem-se à maior facilidade de sua divulgação. Gêneros textuais mais compactos como um poema, um soneto, por exemplo, adequa-se melhor ao espaço reduzido de uma coluna ou um rodapé de jornal. Em uma época de escassez de veículos de comunicação, os escritores privilegiavam o gênero, adaptando-o às modalidades disponíveis.

Fundaram-se vários periódicos, com a finalidade de abrigar os escritores. Esses periódicos eram, para os intelectuais da época, o único meio de difundir seus romances, contos e novelas. Esse meio de divulgação dos textos em prosa terminou por levar os escritores a desenvolver uma técnica de narração adequada ao padrão folhetinesco, que era a de apresentar características de romance impressionantes e sensacionalistas. A descrição pormenorizada certamente provocava muito interesse nos leitores do folhetim do período, que era basicamente constituído de estudantes e senhoras da sociedade.

Quanto à situação do estado da Bahia em relação à publicação de romances em folhetim, Lizir Arcanjo Araújo Alves (1986, p. 199) diz que desde os primeiros decênios do século XIX novelas e romances na Bahia não têm a mesma relevância encontrada nas demais regiões do país.

Essa falta de prestígio do texto em prosa levou Aloysio de Carvalho Filho (1923) a se perguntar se os baianos teriam fracassado no romance. Na há dúvidas, conforme constatamos nas buscas empreendidas nos periódicos da época, que desde os primeiros anos do século XIX as novelas e os romances são produzidos em solo baiano.

Nessa direção, Pedro Calmon (1949, p. 218) afirma que a Bahia teve um número expressivo de romancistas “alguns com desenganada vocação para o gênero, porém todos [...] estranhamente limitados à sua área de produção, quer pela modéstia das tentativas, quer pelo desfavor ou incúria dos editores que as não encorajava”. Afirma ainda que em uma relação de romancista baianos deveria figurar os nomes de “Manuel Carijé, Sérgio Cardoso, Cirilo Eloi, Ana Ribeiro de Góis Bittencourt, Amélia Rodrigues, o sertanejo João Gumes”. (CALMON, 1949, p. 218)

### 3. *O Conservador: difusor da produção literária em Nazaré (BA)*

*O conservador*, periódico semanal, circulou em Nazaré (BA) entre os anos de 1912 a 1945. Era um jornal de pequeno porte contava apenas com quatro páginas, nas quais figuravam, inicialmente, cinco colunas, depois, passou a seis colunas.

A sua pequenez em quantitativo de páginas não o impediu de tornar-se o principal meio de comunicação da cidade de Nazaré (BA) e difusor, transmissor, propagador da produção intelectual local. Logo se tornou o único material impresso que chegava às mãos das pessoas para ser lido, consumido como bem cultural, especialmente porque a população de menor poder aquisitivo, além de não ter recursos financeiros para adquirir livros, os produtos da indústria livresca demoravam muito para chegar aos rincões mais afastados dos grandes centros urbanos.

Em um período onde praticamente inexistiam editoras interessadas em publicar a produção regional, intelectuais de várias cidades do interior baiano reuniam-se em agremiações fundando jornais e revistas para divulgar as suas criações literárias. O *conservador* foi um desses periódicos que se encarregou de veicular as criações literárias dos autores da região.

Do trabalho sistemático com o referido periódico, constatamos que vários escritores utilizaram *O Conservador* para veicular seus textos.

A bolsista Nair Caroline Santos, trabalhando com as coleções referentes aos anos de 1912 a 1925, resgatou 130 textos literários, recuperando a produção de 49 autores diferentes.

Dentre os autores resgatados destaca-se Anísio Melhor, Luiz de Salles, Eugenio Gomes, A. Ferreira Gomes, Joaquim Embiruçu, Honarina Galvão Rocha e Amelho, Santos, Chocano, Francisco Mangabeira, Octavio Ferreira Santos, Mello Barreto Filho, Narciso Pitanga, Max-Linder, M. Theotonio Soares, Francelino Marques, Placido & Manso, Haydée Meirelles, Zé Pangolim, João de Brito, Kilkerry, Marcilio Lima, Sabino Campos, Francisco de Mattos, Camilo de Souza, Antônio Nobre, André Monteiro, Chrispiniano Sande, Monteiro Lobato, Ulysses Plácido, Lydio Santos, Mario M. Sant' Anna, Alvaro Duarte, Ferreira da Cunha, Coelho Neto, Leandro Zam, Edgar Rodrigues, Pedro Tavares, Adalberto Nazareth, Egberto de Campos Ribeiro, Evandro C. Silva, Mario R. Costa, Pedro Ramos, Castellar Sampaio, Maria dos Santos Matta, Israel Embiruçu, D'Annuzio, Assuero de Theres, Lyrio Agreste e Jocinio.

Ediane Brito Andrade Schettini empreendeu buscas às coleções de 1912, 1917 a 1921 e localizou textos de vários escritores. Dado ao quantitativo de textos, dedicou-se ao resgate e edição dos textos de Anísio Melhor. Resgatou 111 textos dos quais selecionou as crônicas e cartas de Anísio Melhor para ser seu objeto de estudo, resultando na dissertação de mestrado intitulada *Crônicas e Cartas de Anísio Melhor em O Conservador: Edição e Estudo do Vocabulário*, defendida em 2016.

Do trabalho das duas bolsistas, podemos inferir que em *O Conservador* circularam tanto texto em prosa como texto em versos. Dedicaram-se à prosa, por exemplo, Antônio Trindade Dantas, Antônio Ferreira Santos e Anísio Melhor. Enveredaram pela poesia Euricles de Matos, Flávio Andrade e Antônio Ferreira Santos, por exemplo.

A título de ilustração, apresentamos a seguir o quadro 1 no qual dispomos o quantitativo de produções organizadas por ano (1921-1925) e gênero (prosa e verso) resgatadas e editadas por Nair Caroline Santos Ramos e Maria da Conceição Reis Teixeira.

Ano/ Gênero	1921	1922	1923	1924	1925
PROSA	1	6	2	28	12
VERSOS	21	20	14	13	13

**Quadro1: Produções entre 1921 a 1925: gênero prosa/versos**

Reproduzimos, também de caráter ilustrativo, um dos textos resgatados, editado pela referida bolsista.

**Deixar-te?**

E queres que eu te deixe?... Então nunca sentiste  
 Uma centelha de amor?  
 Nunca o teu coração palpitou com veemência  
 Arrebatado em ardor?...

E queres que eu te deixe!... Acaso achas possível  
 O que eu adoro esquecer?  
 Não sabes q' esse amor é toda a minha vida,  
 E que sem ti irei morrer?...

E queres que eu te deixe?... Oh! Não! É impossível  
 Perder o teu meigo olhar!  
 Porque torturas tanto assim um coração  
 Que só a ti quer amar?...

Que culpa tenho enfim, se uma fatalidade  
 Já de ti me aproximou?  
 E então os meus e os seus olhares se encontraram  
 E o meu coração te amou!..

E queres que eu te deixe, estrela tão fulgente  
Que brilha ao azul dos céus?!  
Nunca! Só a ti quero e por ti vivo e morro  
Eu te juro aqui por Deus!  
Bahia, - 18-2-915

(Haydée Meirelles)

#### 4. *Considerações finais*

Conforme vimos anteriormente, durante as primeiras décadas do século XX, *O Conservador* foi um dos principais órgãos de comunicação de massa e de difusão cultural do Recôncavo Baiano. Seu subtítulo “*Semanario, Noticioso, Litterario e Popular*” deixava explícito três finalidades: noticiar/informar, divulgar a produção literária, atingir a grande massa, o leitor comum, não erudito. Suas páginas tinham espaço reservado para a veiculação de crônicas, poemas, contos e romances folhetins.

O trabalho de resgate empreendido com auxílio de bolsistas de iniciação científica permitiu recuperar um quantitativo significativo de textos literários produzidos por autores diferentes entre 1912 a 1945, em Nazare (BA).

Acreditamos que esse trabalho de resgate contribui para a preservação do patrimônio escritural que se encontrava relegado ao esquecimento e na eminência de ser destruído tendo em vista a falta de políticas para a conservação dos nossos legados culturais produzidos pelos nossos antepassados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lizir Arcanjo. *Poesia e vida literária na Bahia de 1890 a 1915*. 1986. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRADE, Ediane Brito. *Da Vida, de Antônio Ferreira Santos: uma proposta de edição*. 2012. Monografia (TCC). – Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Departamento de Ciências Humanas. Salvador.

CALMON, Pedro. *História da literatura bahiana*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

CARVALHO FILHO, Aloysio de. A Bahia no romance brasileiro. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, jul. 1923, p. 99-101. Edição especial do centenário da Independência.

HOHLFELDT, Antonio. *Deus escreve direito por linhas tortas: o romance-folhetim dos jornais de Porto Alegre entre 1850 a 1900*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *História da literatura brasileira: prosa de ficção, de 1870 a 1920*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1973.

RAMOS, Nair Caroline Santos; TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Composições poéticas de Joaquim Embiruçu em *O Conservador*: uma proposta de edição interpretativa. *Revista Philologus*, ano 21, n. 61 – Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2015. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/61supl/036.pdf>>.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O flamboyant, mulungu e o supremo desejo, de Eugênio Gomes: resgate de escritores baianos em *O Conservador*. *Cadernos do CNLF*, vol. XVII, n. 03. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/cnlf/03/11.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/03/11.pdf)>.

SALLES, David. *Primeiras manifestações da ficção na Bahia*. Salvador: UFBA, 1973.

SCHETTINI, Ediane Brito Andrade. *Crônicas e cartas de Anísio Melhor em O Conservador: edição e estudo do vocabulário*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Disponível em: <[http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2016/05/schettini\\_ediane.pdf](http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2016/05/schettini_ediane.pdf)>.

SERRA, Tânia Rebelo Costa. *Antologia do romance-folhetim: (1839 a 1870)*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

**EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA DE OFÍCIOS:  
DOCUMENTOS HISTÓRICOS  
E A DEFESA DA BAHIA NO SÉCULO XVIII**

*Adriana dos Santos Silva* (UFBA)

[adrianassmts@hotmail.com](mailto:adrianassmts@hotmail.com)

*Eliana Correia Brandão Gonçalves* (UFBA)

[elianabrand7@gmail.com](mailto:elianabrand7@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho tem por finalidade apresentar notícias sobre a edição da tipologia documental ofícios do Conselho Ultramarino que registram o processo de construção de defesa da Bahia do século XVIII, por meio de fortificações militares. Apesar de ser uma cidade fortificada, Salvador apresentava-se vulnerável quanto aos ataques estrangeiros, sendo necessária a organização de defesa da cidade. Assim, os ofícios do Conselho Ultramarino são entendidos como instrumentos oficiais de comunicação entre autoridades e subalternos e entre os órgãos públicos e os particulares (BELLOTTO, 2002), que documentam parte da história militar da Bahia setecentista. Para tanto, parte-se da leitura filológica do ofício de Manuel Pimentel ao secretário do Conselho Ultramarino André Lopes de Lavre. O documento, datado de 27 de janeiro de 1712, foi catalogado pelo Projeto Resgate, em 2009, e está disponível no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, e no acervo digital da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro. Portanto, serão apresentados os resultados iniciais com a edição semidiplomática do documento e uma breve elucidação acerca da importância do texto para a história da Bahia colonial. Nesse contexto, conclui-se que o trabalho da Filologia por meio da pesquisa e da edição de documentos históricos vai reescrevendo histórias, ressignificando sujeitos e reconstruindo “novas” memórias.

**Palavras chave:** Edição. Ofício. Defesa da Bahia.

**1. Introdução**

Este artigo se propõe a apresentar notícias sobre a pesquisa com a edição do ofício de Manuel Pimentel ao secretário do Conselho Ultramarino André Lopes de Lavre, datado de 27 de janeiro de 1712, que está disponível no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, e no acervo digital da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro.

A pesquisa supracitada tem por objetivo geral realizar o mapeamento, em forma de inventário documental, seguido da leitura paleográfica de ofícios relativos à Capitania da Bahia, referenciados nos catálogos elaborados pelo Projeto Resgate, em 2009, constantes no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, e que fazem referência à história da Bahia, principalmente durante a vigência do sistema de Capitânias Hereditárias.

A pesquisa é desenvolvida no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, com o auxílio de bolsa PIBIC-UFBA e está vinculada ao grupo de pesquisa *Studia Philologica* e ao projeto de pesquisa *Guerras, revoltas e contextos de violência em documentos de arquivos histórico-culturais: edição e estudo linguístico*, coordenado pela Profa. Dra. Eliana Brandão. O referido projeto pesquisa tem por objetivo realizar a edição de diversos documentos históricos sobre a Bahia, disponibilizados em acervos de instituições arquivísticas, nacionais e estrangeiras, como os documentos da Capitania da Bahia constantes no Arquivo Histórico Ultramarino, além de documentos do vasto acervo documental da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e do Arquivo Público do Estado da Bahia, que façam referência à história das guerras, revoltas e contextos de violência na Bahia. O projeto de pesquisa também dialoga com outros projetos de pesquisa locais e nacionais que têm promovido a recuperação da memória sobre a Bahia, por meio de edições de textos do português escrito datados entre os séculos XVII ao XIX, disponibilizando *corpora* de documentos escritos que futuramente possam servir de base para o desenvolvimento de análises linguísticas de cunho léxico-semântico.

Outrossim, fora selecionado como *corpus* para a leitura paleográfica o ofício (1712) de Manoel Pimentel (cosmógrafo-mor de Portugal) ao secretário do Conselho Ultramarino André Lopes de Lavre, no qual ele o comunica acerca do recebimento das cartas de Pedro Vasconcellos, o governador-geral do Brasil à época, sobre a construção de trincheiras para evitar outra invasão estrangeira, tendo em vista que a Bahia já tinha sido invadida pelos holandeses em 1624, sendo necessária a organização de defesa da cidade.

Salienta-se que, o Conselho Ultramarino foi um órgão fundado por regimento em 14 de julho de 1642 na cidade de Lisboa, porém só começou a funcionar no ano de 1643. Sua criação se deu devido à ausência de um tribunal que se ocupasse dos assuntos da coroa Portuguesa referentes aos territórios colonizados e ocupados por Portugal, dentre eles o Brasil, e todas as demais partes ultramarinas. No que pese as suas competências destacam-se: “a administração da Fazenda, a decisão sobre o movimento marítimo para a Índia, definindo as embarcações, a equipa-

gem e as armas, o provimento de todos os ofícios de Justiça e Fazenda e a orientação dos negócios tocantes à guerra”.<sup>62</sup>

Destarte, o Arquivo Histórico Ultramarino guarda em seu acervo documentações referentes às áreas que foram colonizadas pelos portugueses, ou ainda, daquelas em que se registrou sua presença. No que tange a documentação da Bahia, o Projeto Resgaste publicou em 2009, documentos manuscritos avulsos catalogados e inventariados, presentes em dois volumes, nos quais se tem o registro de 19.610 textos que estão no dito Arquivo.

Destacamos assim, que transcrever e editar o ofício de Manuel Pimentel (1712) vai para além de reconhecer e reproduzir os caracteres deste, ao contrário, a partir de uma leitura crítica e exposta por meio da edição, o filólogo, que atuará de forma inter, multi e até transdisciplinar, dará a conhecer o texto, explicitando por muitas vezes aquilo que não está tão perceptível, evidenciando não só o conteúdo, mas o documento em toda sua extensão, ressignificando-o e reafirmando-o como um patrimônio social, histórico e cultural. Isto é, o filólogo será o mediador dos tempos e por meio da crítica textual irá reconstituir o texto *ad corpus*.

## **2. A construção de fortificações na capital do estado do Brasil: uma estratégia para a defesa da Bahia no século XVIII**

A história da Bahia, em seu início, muito se confunde com a história do Brasil, pois em 22 de abril de 1500, em uma tentativa fracassada de descobrir uma nova rota para as Índias, chegam ao sul do atual estado da Bahia, os portugueses. E assim “depois de navegar por dez léguas ao longo da costa, fundearam numa baía a que se deu o nome de Porto Seguro” (DEL PRIORE & VENANCIO, 2010, p. 18). É fato, que com a invasão e a ocupação dos portugueses das terras brasileiras, que até então eram habitadas pelos índios, o Brasil é subjugado a uma colônia de Portugal, o qual ficou responsável por controlá-lo administrativa, política e economicamente até a independência do Brasil.

A fundação da cidade do Salvador é o resultado direto da expansão da economia europeia que, saída do feudalismo desde o século XIV, experimentava um período de consolidação do capitalismo mercantil, fortalecido pelo estabelecimento de novas rotas com destino à Ásia e ao litoral oriental africano,

---

<sup>62</sup> CU\_Conselho Ultramarino\_1663/1803.História administrativa/biográfica/familiar. Arquivo Nacional do Tombo. Disponível em: <<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4167269>> .



visando o comércio de especiarias e posteriormente através do domínio e exploração de terras recém descobertas na América. (ANDRADE & BRANDÃO, 2009, p. 27)

Sendo assim, Portugal encontrava-se em uma situação financeira e econômica muito precária, até os meados do século XVII, atuando como explorador do Brasil e restringindo-se, *a priori*, a facha litorânea. Destaca-se que o Brasil era muito rico em madeira e sua terra era fértil para o plantio da cana-de açúcar, o que gerou muita cobiça por parte de países estrangeiros e riquezas para Portugal, que se ocupou principalmente da extração do pau-brasil e cultivo da cana de açúcar.

No entanto, para uma melhor administração, tendo em vista que, geograficamente Portugal era muito distante do Brasil, o que fora um óbice para uma administração mais eficaz, o território brasileiro fora dividido em 15 faixas horizontais e doadas a fidalgos portugueses em 1532, surgindo às chamadas capitanias hereditárias, primeira forma de organização político-administrativa do Brasil. Tal bônus veio acompanhado com um ônus: aqueles que fossem donatários de capitanias que cultivassem cana, moinho e fosse fazenda, obrigatoriamente, deveriam construir fortificações para defendê-las: “e as ditas pessoas se obrigarão a fazer cada uma em sua terra uma torre ou casa forte de feição e grandura [...]”<sup>63</sup>. Substituindo o sistema das capitanias hereditárias, no dia 29 de março de 1549 com a chegada de Tomé de Souza em terras brasileiras é instalado o Governo Geral, se tornando a Bahia a primeira capital do Brasil, a qual perdurou por 214 anos.

Como parte dos esforços para garantir a manutenção do domínio português nas terras do Novo Mundo e manter a paz necessária à permanência das rentáveis atividades econômicas já consolidadas, o rei D. João III ordenou ao fidalgo Tomé de Souza, ainda em 1548, a construção de uma fortaleza e povoação grande na Baía de Todos os Santos (descoberta por Américo Vespúcio no dia 1º de novembro de 1501, data comemorativa do dia de Todos os Santos), além de designá-lo Governador das terras do Brasil e Capitão da fortaleza. Em inícios de 1549, a expedição comandada por Tomé de Souza desembarcou na praia do Porto da Barra, nas proximidades da Vila Velha, erguida pelo donatário Francisco Pereira Coutinho em 1536, com o que viria a ser o efetivo de população inicial de Salvador, formado por militares de terra e mar, colonos, degredados e funcionários, além do jesuíta Manuel da Nóbrega, primeiro bispo da Colônia e do mestre de obras Luís Dias, responsável pela planta da cidade. (ANDRADE & BRANDÃO, 2009, p. 27)

---

<sup>63</sup>REGIMENTO do Governador e Capitão General Tomé de Souza dado em Almeirim, Portugal, a 17 de dezembro de 1548. Salvador: FGM, 1998, p.15. Transcrição modernizada do original. Cf. Oliveira (2004, p. 177)

As faixas de terras ainda continuaram denominadas capitânicas, e no que diz respeito à Capitania da Bahia, Tavares aduz que “na segunda metade do século XVIII, com a incorporação das capitânicas hereditárias dos Ilhéus e de Porto Seguro à capitania da Coroa, a da Bahia era descrita compreendendo quatro comarcas: Bahia, Recôncavo, Sertão Baixo e Sertão de Cima”. (TAVARES, 2008, p. 95)

Para Gonçalves (2017), desde os primeiros momentos da povoação da Capitania da Bahia, sentiu-se a necessidade de criação de uma cidade fortificada.

O sistema militar português era baseado nas Ordenanças, que obrigavam a população a manejar armas para sustentar o patrimônio da Coroa. E se por um lado, as fortificações defendiam a cidade do Salvador de invasões e de ataques, por outro lado, os conflitos dos colonos com as ordens coloniais, demandavam motins. (GONÇALVES, 2017, p. 212)

Todavia, um muro, primeira estratégia de defesa de Salvador, não era suficiente para a proteção da cidade, pois além de sua estrutura geográfica Salvador participava de diversos negócios nacionais e internacionais, “o que lhe dava uma posição estratégica no aporte e circulação de mercadorias extremamente valorizadas naquele momento histórico” (ANDRADE & BRANDÃO, 2009, p. 42-43). Logo, fez-se necessário a construção de outras formas de fortificações como torres, fortes e redutos.

Conquanto, a situação financeira e econômica de Portugal impedia um investimento maior na capital do Brasil, todavia, Portugal não hesitava em buscar especialistas, como a exemplo a solicitação dos serviços do cosmógrafo-mor de Portugal Manoel Pimentel, o qual em seu ofício (1712) relata a presença de dois engenheiros em Salvador, especializados na construção de fortificações militares. Isto é, em uma breve análise do ofício de Manoel Pimentel, nota-se que os dois engenheiros, de fato eram especialistas, haja vista que o cosmógrafo não hesita em dar-lhes liberdade para aconselhar ao governador geral.

Ressalta-se que, a deficiência da defesa de Salvador contribuiu para que os holandeses nela entrassem com a maior facilidade em 1624, sendo esses responsáveis por assenhorearem praças, fortificá-las, limpar os campos de tiro em torno da cidade, os quais eram cercados por matos, demolir alguns imóveis, fazer fortes de terra na ermida de S. Pedro e no outeiro do Barbalho, bem como organizar defesas no Santo Antônio, em suma, tornando sua área desenvolvida para um espaço de guerra e ocupação.

Quanto à invasão holandesa, vejamos o que aborda Nunes (2013)

Em 1624, foi preparada uma esquadra holandesa de 26 naus comandada por Jacob Willekens e PieterHeyn, sob a chefia Militar de Johan van Dorth. Dirigindo-se à região do Recôncavo baiano, ocuparam a cidade do Salvador, que era o porto onde se reunia todo o açúcar da região do Recôncavo para ser exportado. Avisados na cidade da sua vinda, o governador d Brasil Diogo de Mendonça Furtado (governou de 1621 a1624), reuniu os moradores baianos, mas esperam muito tempo sem que a esquadra holandesa aparecesse. [...] Conhecedores da navegação da baía de Todos os Santos, quando finalmente chegaram, os holandeses entraram tranquilamente nela, passando ao largo do alcance dois canhões de Santo Antônio da Barra, único existente na ocasião a defender a entrada da Baía. Tomaram sem dificuldades a Vila Velha e se dirigiram para Salvador. (NUNES, 2013, p. 144)

Com isso, muitos moradores que habitavam aquela área ficaram desamparados e se refugiaram primeiro na Aldeia do Espírito Santo e posteriormente, se aproximaram de Salvador, se organizando em um arraial denominado Rio Vermelho; e quanto ao Governador Geral Diogo Furtado, este foi enviado preso para Holanda, fatos estes facilmente comprovados nos relatos do Governador Geral Pedro Vasconcellos em suas cartas. Cabe ressaltar ainda que apesar de não ser o governador titular na época da invasão, Pedro Vasconcellos afirma em sua carta (1711), anexa ao ofício, que se apressava em construir e melhorar as trincheiras que se encontravam no Rio Vermelho, bem como aumentar o seu poder de fogo, solicitando artilharias e baluartes.

Destarte, por estar a uma légua do Santo Antônio da Barra, por onde desembarcaram os holandeses, o Rio Vermelho ganha, em aproximadamente 1635, seu primeiro fortim, chamado Fortim do Rio Vermelho que serve como um vigia, para sinalizar a presença de barcos que vinham do Norte em busca da Baía de Todos os Santos. Segundo Oliveira (2004, p. 239) para sua defesa fora ordenado que se construísse ao menos uma pequena trincheira de terra, a qual não foi muito significativa, pois não foi fruto de arrolamento por Bernardo Ravasco em 1960.

No que diz respeito a sua conservação, esta era feita pela milícia de Garcia D'Avila Pereira, responsável pela limpeza de parapeitos e faxina (OLIVEIRA, 2004; p. 239). No entanto, Pedro Vasconcellos, governador geral, em uma de suas visitas em novembro de 1711, deixa claro em sua carta direcionada a Manoel Pimentel, que tanto o pessoal como o armamento neste fortim são insuficientes e que apesar de terem mandado demolir as casas que faziam parte do mesmo perímetro, onde situava-se o Fortim, essas em nada lhe ofereciam prejuízo, ao tempo em que demonstra a importância de se construir outros fortins. Oliveira (2004, p.

240) traz a planta deste novo reduto, já no final do século XVIII, o qual recebe fortes críticas, por ser julgado inútil, uma vez que os invasores poderiam desembarcar no Santo Antônio da Barra sem qualquer oposição, não se arriscando a um enfrentamento direto.



**Fig. 1 - Reduto do Rio Vermelho na sua versão final do século XVIII.**

Fonte: Oliveira (2004, p.240)

No entanto, contrariando todas as críticas, Manoel Pimentel cosmógrafo-Mor de Portugal, em seu ofício escrito em janeiro de 1712, objeto de análise desse trabalho, deixa claro seu parecer favorável para que

se construa uma fortificação na praia do Rio Vermelho como estratégia de defesa, visando auxiliar o Forte de Santo Antônio da Barra.

Entretanto, não acredita ser necessário demolir as casas que ali jazem, uma vez que essas não apresentam nenhum risco à fortaleza ou gasto demasiado para Coroa Portuguesa. E ainda enfatiza que, se necessário for, a fortificação poderá ser construída fora do sítio, porém condiciona o seu parecer ao dos engenheiros que já estão na cidade de Salvador, o que de fato aconteceu posteriormente (como se observa na figura n.1). Ademais, por poderem opinar com maior clareza acerca do assunto e por serem, também especialistas, solicita que o governador geral com eles se aconselhe.

O ofício de Manuel Pimentel (1712) é de suma importância para a demonstração de uma estratégia militar muito utilizada por Portugal para a defesa da Bahia, principalmente nos séculos XVII e XVIII: a construção de trincheiras e fortificações. Por esse motivo fora selecionado como corpus para uma edição semidiplomática. Ademais, a partir da análise deste tipo documental se perceberá que para além duma espécie documental muito utilizada no ramo administrativo, o ofício permite a compreensão das práticas efetuadas pela Administração Pública, bem como medidas políticas adotadas e etc., ratificando o documento escrito como um patrimônio histórico, cultural, memorial e sócio-político.

### 3. *Do gênero ao tipo documental: o ofício e sua gênese*

A diplomática é a ciência que, *ab initio*, ocupa-se com a estrutura formal dos textos escritos e em uma ampliação da sua atuação em uma perspectiva coletiva, a sua funcionalidade. Conquanto, não serão objeto da diplomática todos os textos escritos, mas aqueles de origem governamental ou notarial. Aduz Heloísa Liberalli Bellotto (2002) que:

A diplomática, por definição, ocupa-se da estrutura formal dos atos escritos de origem governamental e/ou notarial. Trata, portanto, dos documentos que, emanados das autoridades supremas, delegadas ou legitimadoras (como é o caso dos notários), são submetidos, para efeito de validade, à sistematização imposta pelo direito. Tornam-se esses documentos, por isso mesmo, eivados de fé pública, que lhes garante a legitimidade de disposição e a obrigatoriedade da imposição, bem como a utilização no meio sociopolítico regido por aquele mesmo Direito. Assim sendo, não é possível dissociar a diagramação e a construção material do documento do seu contexto jurídico-administrativo de gênese, produção e aplicação. (BELLOTTO, 2002, p. 13)

É a diplomática que auxilia a compreender a espécie ofício, uma vez que como gênero esse advém de uma espécie de carta. Maria Inez Matoso Silveira (2005, p. 12) afirma que “no que respeita ao ofício<sup>64</sup>, especificamente, verifica-se que esse gênero é de uso muito constante nas atividades administrativas” e, portanto, para estudar este gênero, convém partir-se da carta enquanto “unidade funcional da língua, empregada em situações características – ausência de contato imediato entre emissor e receptor”. (PAREDES SILVA, 1997, p. 119, *apud* SILVEIRA, 2007)

Todavia, diferente das cartas pessoais, o ofício seria uma carta profissional, com caráter, estrutura e funcionalidade própria diferente das cartas. Ainda nas palavras de Maria Inez Matoso Silveira (2007, p. 1455)

O ofício é um tipo de correspondência oficial que se presta a vários propósitos comunicativos, os quais estão geralmente circunscritos a ações corriqueiras na administração pública, visando à comunicação e ao intercâmbio entre instituições públicas e também entre estas e as instituições privadas.[...] Obviamente, a diversidade de propósitos confere uma certa heterogeneidade aos ofícios, mas, ainda assim, o caráter institucional das audiências, o formato, a formalidade da linguagem, o tratamento retórico, a estrutura textual-discursiva e as expressões formulaicas resguardam a sua identidade como gênero exclusivo da burocracia administrativa.

Mas então, o que seria um ofício? Segundo Heloísa Liberalli Belotto (2002), o ofício como espécie documental é um

documento não-diplomático, informativo. Meio de comunicação do serviço público. Forma padronizada de comunicação escrita entre subalternos e autoridades, entre os órgãos públicos e entre estes e os particulares, em caráter oficial. Entidades privadas não expedem ofícios e sim cartas. É pelo ofício que se mantém o intercâmbio de informações a respeito de assunto técnico ou administrativo, cujo teor tenha caráter exclusivamente institucional. Embora não seja um documento diplomático, o ofício tem sua redação mais ou menos padronizada. (BELLOTTO, 2002, p. 76-77)

Assim sendo, fica evidente a natureza do ofício como um gênero textual administrativo, que serve como meio de comunicação para administração pública, de forma ascendente, descendente ou horizontal, o qual

---

<sup>64</sup> No vocábulo *Ofício* a autora traz a seguinte nota de rodapé: 4. Convém assinalar algumas definições de *Ofício* (como gênero da língua escrita) que aparecem nos dicionários: “Carta formal, escrita em papel timbrado, de uma entidade pública ou privada” (BIDERMAN, Maria Tereza. C. *Dicionário Didático de Português*. S. Paulo, Ática, p.671); “Forma de correspondência no serviço público oficial, entre entidades da mesma categoria, ou de inferiores a superiores hierárquicos” (HOUAISS, Antônio, *Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse*. Rio de Janeiro, Editora Larousse do Brasil S.A., p. 599); “Documento formal que estabelece a comunicação entre secretarias ou autoridades”. (BORBA, Francisco da S. *Dicionário de Usos do Português do Brasil*. São Paulo, Ática, 2002. p. 1116).

por ter um caráter oficial exige do seu escritor uma formalidade na escrita e na estrutura textual, ainda que não seja um documento, em regra, diplomático.

No entanto, por ser de categoria informativa, em seu conteúdo visa opinar, enunciar acerca de algo, buscando esclarecer questões contidas em outros documentos. Geralmente, em sua relação institucional, não veicula internamente, apenas entre instituições, uma vez que o tipo documental para comunicação interna é o memorando. Todavia, o ofício não poderá ser compreendido apenas como gênero e espécie documental, ou seja, faz-se necessário para esse trabalho, analisá-lo não só como espécie documental, isto é, quanto a sua estrutura, mas como um tipo documental, pois será considerada também sua atividade/funcionalidade.

Afinal, um documento precisa, para que de fato contribua para uma história *in totum*, ser compreendido como um documento/monumento, ou seja, em sua completude, tendo em vista que faz parte de um todo, de uma memória coletiva, na qual estão impressos valores e desígnios da época em que foram escritos. O texto deverá ser percebido em seu contexto, em consonância com sua funcionalidade. No entanto, não basta apenas depreender o documento de forma mais ampla, ou transformá-lo em dado, é imperioso, para que lhe seja atribuída uma autenticidade, submetê-lo a uma crítica rigorosa. Quanto tal crítica, Jacques Le Goff (1990) destaca:

Iniciada na Idade Média, consolidada no início do Renascimento, enunciada pelos grandes eruditos do século XVII, aperfeiçoada pelos historiadores positivistas do século XIX, a crítica do documento tradicional foi essencialmente uma procura da autenticidade. Ela persegue os falsos e, por consequência, atribui uma importância fundamental à datação. (LE GOFF, 1990, p. 468)

É, portanto, a crítica que vai atribuir ao documento o título de autêntico ou não, afastando toda e qualquer falsidade que possa comprometer as memórias que ali são encontradas. Para tanto, é necessário se estabelecer as regras e os instrumentos de edição. Outrossim, após comprovada sua autenticidade, tais documentos poderiam figurar bibliotecas e acervos para que pudessem servir de consultas e de memória coletiva da humanidade.

Nesse contexto Eliana Correia Brandão Gonçalves (2017) afirma:

Esses interrogantes nos possibilitam o exercício da crítica filológico-lingüística, com contribuições interdisciplinares, visto que a prática filológica tenta não apagar os estágios da memória dos textos, mas escavá-la, deixando e consignando os rastros e as pistas, da documentação recolhida sobre o sujeito-

escritor e sobre o texto-documento, por variados estudos, de cunho linguístico, do contexto ou modos de produção e de recepção dos textos, viabilizando a possibilidade de que o sujeito/público-leitor possa fazer, ao seguir esse percurso, suas próprias leituras. Considerando esse viés, a pesquisa com documentos histórico-culturais tem vocação para o diálogo multidisciplinar, fazendo uma mediação e conciliação entre as diversas abordagens filológicas e as abordagens dos estudos históricos, culturais, linguísticos e discursivos. (GONÇALVES, 2017, p. 194)

Ademais, o documento, traz em sua essência uma carga valorativa do escritor, seu local de fala, haja vista que se trata de uma narrativa pessoal, condizente ao seu contexto, é um testemunho “consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. Afinal o documento é um instrumento de poder. (LE GOFF, 1990, p. 547)

#### **4. A edição semidiplomática do ofício (1712) de Manoel Pimentel**

Editar um documento histórico e desenvolver os melhores métodos para explorá-lo não é uma tarefa tão fácil, pois

O documento histórico é raramente “dócil”, “aberto” ou “fácil”. Como escreveu o já citado Ginzburg, o método histórico aproxima-se muito do método de um detetive ou de um médico que, à força de esforços titânicos, deve extrair coisas que só aparecem de forma indireta. Paradigmas indiciários são mais familiares ao historiador experiente do que uma clara informação documental adaptada de forma harmônica a sua hipótese de trabalho. (KARNAL & TATSCH, 2011, p. 17-18)

A crítica textual propicia uma restituição da forma genuína do texto, tornando-o público e legível e quando atua em conjunto com outras áreas que também se ocupam do texto escrito como a ecdótica e a diplomática, contribui não só para a recuperação e preservação do documento/monumento como um patrimônio histórico-cultural, mas permite um conhecimento mais aprofundado acerca deste. Com isso, o que se pretende aqui não é apenas se desenvolver uma edição semidiplomática, a qual de acordo com Rosa Borges e Arivaldo Sacramento de Souza (2012, p. 32) “situa-se entre a interpretativa e a diplomática, sendo sua prática marcada pela ação menos interventiva que a interpretativa e mais interventiva que a diplomática”, desenvolvendo-se apenas as abreviaturas, mas, propõe-se uma leitura filológica, nas quais são evidenciados al-



guns outros aspectos perceptíveis no documento ao se realizar a crítica textual.

Em síntese, opta-se por uma edição semidiplomática, para que se conservem os aspectos dos documentos, facilite sua leitura, uma vez que as abreviaturas atuam como “nós” na tessitura do texto, ao tempo que possibilite, posteriormente, sua utilização para estudo de diversas outras áreas que tenham interesse. As intervenções realizadas serão mínimas, apenas no desenvolver das abreviaturas e no tipo caligráfico que de manuscrito passará a ser impresso. No que concerne à fronteira de palavras, acentuações ou quaisquer alterações ou atualizações da grafia, bem como da concordância e coesão textual do manuscrito, não serão estabelecidas nesta edição.

#### **4.1. Critérios para edição do documento**

Dessa forma elencamos como critérios para edição semidiplomática do referido ofício:

- 1) A transcrição será conservadora;
- 2) As abreviaturas, alfabéticas ou não, serão desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas nas abreviaturas, respeitando, sempre que possível, a grafia do manuscrito, ainda que manifeste idiosincrasias ortográficas do escriba;
- 3) Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver;
- 4) A pontuação original será rigorosamente mantida. No caso de espaço maior intervalar deixado pelo escriba, será marcado [espaço];
- 5) A acentuação original será rigorosamente mantida, não se permitindo qualquer alteração;
- 6) Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original;
- 7) Letra ou palavra não legível por deterioração justificam intervenção do editor na forma do item anterior, com a indicação entre colchetes: [ilegível];
- 8) A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição;

- 9) A indicação da numeração do fólío é feita na parte superior do texto, indicando se recto ou verso, ||1r.||;
- 10) Na edição, as linhas serão numeradas de cinco em cinco a partir da quinta linha. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor;
- 11) As assinaturas simples ou as rubricas serão sublinhadas.

#### 4.2. Edição semidiplomática e fac-símile e do officio (1712) do Arquivo Histórico Ultramarino

||1r.||

Vi as cartas do *gouernador* geral do estado do Brasil, e no que toca á trincheira que propoem hauer se de fazer na praya do Rio Vermelho distante huã legua da Cidade

5 me parece conueniente fazerse para impedir aos inimigos poder desembarcar por aquella parte. Mas como na Bahia estaõ dous *Engenheiros* e cá de tão longesenaõ pode discorrer com tanto acerto como á uista dos sitios, deuese ordenar ao *gouernador* geral siga o parecer

10 dosdítos *Engenheiros*.

[espaço] No tocante a haueremse de derrubar as Igrejas de *Nossa Senhora da Piedade* dos Capuchinhos, e a matriz de *Santo Antonio* com alguás casas terreas, sou de parecer que se hajão de conseruar em todo o caso ainda que

15 seja promouendo a fortificaçaõ mais fora se o sitio o permitir, e que só se deue chegar á resolução de derrubar estas Igrejas quando o dano for manifesto, e o prejuizo *grandissimo* em se conseruarem. Mas tambem nesta parte me sogeito ao parecer e uoto dos

20 *Engenheiros* com os quaes o *gouernador* se deue aconselhar.

*Lixboa* 27 de laneiro 1712

Senhor Andre Lopes de Laure

Manoel Pimentel rubrica

As cartas do g.<sup>o</sup> geral do Estado do Brazil, e no  
 que toca a trincheira que propoem fazer de fazer  
 na praia do Rio Vermelho diante sua legua da C.<sup>o</sup>  
 me parece conueniente fazerse para impedir aos ini-  
 migos poder desembarcar por aquella parte. Mas co-  
 mo na Bahia estão dous Engenh.<sup>os</sup> e cá de tão longe  
 não pode discorrer com tanto acerto como a vista  
 dos sitios, deuse ordenar ao g.<sup>o</sup> geral siga o parecer  
 dos d.<sup>os</sup> Engenh.<sup>os</sup>

No tocante a dauente de derrubar as Igre-  
 jas de N.<sup>o</sup> da Pied.<sup>o</sup> dos Capuchinhos, e a matriz  
 de S. Ant.<sup>o</sup> com algumas casas de casas, sou de parecer  
 que se não se deue de continuar em tudo o caso ainda que  
 seja promovendo a fortificação mais fora de o sitio  
 o permitir, e que só se deue deegar a restituição de  
 derrubar estas Igrejas quando o dano for manifesto  
 e o prejuizo grandis.<sup>o</sup> em se conseruarem. Mas tam-  
 bem nesta parte me soube ao parecer e voto dos  
 Engenh.<sup>os</sup> com os quaes o g.<sup>o</sup> se deue aconselhar.  
 L.<sup>a</sup> 27 de Jan.<sup>o</sup> 1712



Ante Andre fozes de faure



Manoel Pimentel

### 4.3. Comentários paleográficos

O ofício, em análise, é um manuscrito, escrito em papel, datado 27 de janeiro de 1712. No que tange a sua descrição física foi escrito à tinta, em Lisboa, o qual não apresenta escritura no verso, apenas no recto. Conquanto, é possível observar no verso a passagem da tinta presente no recto. O documento é disposto em apenas um fólio, com 22 (vinte e duas) linhas, com a mancha escrita à direita do documento, com exceção do endereçamento que é feito na parte inferior à direita da mancha e à esquerda do leitor. No que tange a paragrafação, apresenta dois parágrafos longos, o primeiro parágrafo está disposto em nove linhas, enquanto o segundo em dez. Ao final do conteúdo do texto há na vigésima primeira linha a data tópica e a cronológica. Existem no documento dois carimbos: um maior que ocupa a margem direita da mancha, de extensão aproximada da 12<sup>a</sup> a 15<sup>a</sup> linha, referente à Biblioteca Nacional de Lisboa e o segundo disposto logo abaixo das datas tópica e cronológica, a margem direita do nome de Manoel Pimentel, o qual diz respeito ao Arquivo Histórico Colonial. Conforme demonstrado abaixo:



No que pese a coloração do papel, dos carimbos, bem como da tinta utilizada, não é possível perceber, pois o documento é uma cópia em preto e branco. No que concerne às abreviaturas, foram encontradas dezessete abreviaturas, desenvolvidas marcando com itálico as letras nelas omitidas, em conformidade com os critérios de edição. Como exemplo: governador (f. ||1r.||, linha 2). Destaca-se que durante todo o texto é recorrente o uso do *u* em detrimento do *v*, por isso, manteve-se na edição a mesma grafia.



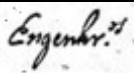


No ângulo superior à direita da mancha e à esquerda do leitor são perceptíveis dois traços na borda do documento, bem como, também na parte superior à esquerda dessa marcação e no centro do documento há outra marcação, a qual não está clara, sendo transcrita como [ilegível].



#### 4.4. Sobre as abreviaturas e a variedade da escrita

A abreviatura é um modo de grafar com omissão de certas letras, que podem ser tanto no meio da palavra quanto no final. Tal recurso estilístico é muito utilizado para economizar tempo e espaço. No ofício de Manoel Pimentel (1712), nota-se que este fez uso por dezessete vezes desse recurso, sendo a grande maioria de abreviaturas com letra sobrescrita. Ressalta-se que a abreviatura <g.<sup>dor</sup>> fora utilizada no texto três vezes, no entanto a abreviatura <Engenhr.<sup>os</sup>>, apresentou dois tracejos diferentes conforme será demonstrado na tabela abaixo. Destarte, conforme a classificação de abreviaturas apresentada por Maria Helena Ochi Flexor (1991, p. 13-14), foram encontradas no ofício em análise três classificações diferentes: abreviatura com letras sobrescrita; abreviatura por contração e sigla simples. Vejamos:

**Tabela 1. Apresentação e Classificação das abreviaturas utilizadas no ofício (1712)**

ABREVIATURA	IMAGEM	DESDOBRAMENTO	CLASSIFICAÇÃO	LI-NHA
g. <sup>dor</sup>		Gouernador	Abreviatura com letra sobrescrita	1r- 2, 9 e 20
cid. <sup>e</sup>		Cidade	Abreviatura com letra sobrescrita	1r- 4
Engenhr. <sup>os</sup>		Engenheiros	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-7
Engenhr. <sup>os</sup>		Engenheiros	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-10 e 20
d. <sup>tos</sup>		Ditos	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-10

N.		Nossa	Sigla simples	1r-12
S. <sup>a</sup>		Senhora	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-12
Pied. <sup>c</sup>		Piedade	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-12
S.		Santo	Sigla simples	1r-13
Ant. <sup>o</sup>		Antonio	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-13
grandiss. <sup>o</sup>		grandissimo	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-18
Lx. <sup>a</sup>		Lixboa	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-21
Ianr. <sup>o</sup>		Ianeiro	Abreviatura com letra sobrescrita	1r-21
Sr		Senhor	Abreviatura por contração	1r-22

No que concerne à variedade da escrita, todo o documento apresentou certa regularidade no traçado das letras, apresentando divergência e variedade nas ilustradas abaixo:

**Tabela 2. Apresentação da variedade de escrita no ofício (1712)**

Letra	Variedades da letra
d minúscula	
s minúsculo	
h minúsculo	

#### 4.5. Análise diplomática

O ofício, no que diz respeito a sua espécie documental, é classificado por Heloísa Liberalli Bellotto (2002) como um documento não diplomático. Conquanto, no texto do discurso de um ofício é possível notar-se uma estrutura já estabelecida, mormente usada em documentos di-

plomáticos, a qual é dividida em três partes: protocolo inicial, o texto propriamente dito e o protocolo final. Segundo Heloísa Liberalli Bellotto (2002, p. 39) o protocolo inicial é constituído por: invocação, titulação, direção ou endereço e saudação; o texto propriamente dito do preâmbulo, notificação, dispositivo, sanção e cláusulas finais; e o protocolo final por subscrição ou assinatura, datação e precação. Salienta-se que nem todas às partes diplomáticas estarão presentes em todos os documentos, bem como a sequência apresentada, também poderá sofrer alguma modificação. Outrossim, analisemos o ofício de Manoel Pimentel (1712), quanto a sua estrutura e a sequência de dados:

**Protocolo Inicial:**

*Senhor* [vocativo]

Andre Lopes de Laure [direção]

**Texto:**

Vi as cartas do *gouernador* geral do estado do Brasil, e no ] [informativo]

No tocante a hauerem se de derrubar as Igre- ] [exposição]

**Protocolo Final:**

*Lixboa* [data tópica]

27 de Ianeiro 1712 [data cronológica]

Manoel Pimentel rubrica [identificação e assinatura]

No tocante, as partes componentes relacionadas ao ofício como: o título abreviado – of. seguido da sigla do órgão expedidor, o número do ofício e o fecho de cortesia, não foram encontrados nesse documento em específico. Todavia, isto em nada interferiu na funcionalidade deste, considerando-se que fora utilizado como um veículo administrativo entre instituições públicas, isto é, o cosmógrafo-mor de Portugal, Manoel Pimentel, o qual ocupava o mais alto cargo da função pública e o secretário

do Conselho Ultramarino André Lopes de Lavre, no qual ocorria um intercâmbio dum assunto técnico-administrativo: a construção de trincheiras como estratégia de defesa da Bahia no século XVIII.

## 5. *Considerações finais*

Outrossim, compreende-se que nos documentos escritos o que estão impressas são as memórias do sujeito que as escreve, tornando-as sociais, e, por conseguinte coletivas, o que permite com o registro dessas memórias nesses documentos que até então eram individuais e inerentes ao sujeito, o armazenamento e a conservação desses vestígios, os quais posteriormente podem ser acessados mesmo sem a presença dele, e uma vez escavados, podem propiciar uma releitura que poderá ser por escolha do historiador, ou ainda, uma herança do passado, afinal

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 1990. p. 462)

Com isso, a vulnerabilidade de Salvador não era uma questão que apenas poderia ser encontrada em plantas, mapas ou cartografias das fortificações da cidade, mas também era explicitada em escritos/narrativas dos especialistas sobre o assunto, principalmente dos militares, engenheiros e arquitetos que a visitaram e nela trabalharam, sendo notória e evidenciada sua propensão a ser uma grande fortaleza desde que se executassem os planos propostos para isso, como foi o caso dos relatos no ofício de Manoel Pimentel (1712) e do governador geral Pedro Vasconcelos (Carta de 1711).

Conclui-se então, que o labor de edição não só dá a conhecer o conteúdo do texto, sua estrutura e funcionalidade, como também permite que novas leituras possam ser feitas, possibilitando o ressurgimento de “novos” sujeitos, os quais por escolha política, social, histórica ou cultural foram esquecidos. Afinal todo documento é monumento, instrumento de poder que faz parte de um todo, de uma memória coletiva, na qual estão impressos valores, e designíos da época em que foram escritos, assim sendo, editar um documento é ressignificá-lo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Adriano Bittencourt; BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. *Geografia de Salvador*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2009.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. Filologia e edição de texto. In: BORGES et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012. p. 15-44.

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

*DOCUMENTOS manuscritos “avulsos” da capitania da Bahia: 1604 – 1828*. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2009. v. 1 e 2. Projeto Resgate de Documentação Histórica “Barão do Rio Branco”/ Arquivo Ultramarino (Lisboa).

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. 2. ed. aum. São Paulo: UNESP/Arquivo do Estado, 1991.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Léxico e história: lutas e contextos de violência em documentos da Capitania da Bahia. *Revista da Abralin*, Associação Brasileira de Linguística, vol. 16, n. 2, p. 191-218, jan./abril de 2017.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 9-27.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad.: Bernardo Leitão et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

NUNES, Antonietta d’Aguiar. *Conhecendo a história da Bahia da pré-história a 1815*. Salvador: Quarteto, 2013.

OLIVEIRA, Mário Mendonça de. *As fortificações portuguesas de Salvador quando Cabeça do Brasil*. Salvador: Omar G., 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Análise dos elementos linguístico-textuais e retórico gramaticais nos ofícios. In: \_\_\_\_\_. *Análise de gênero textual: concepção sociorretórica*. Maceió: UFAL, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise crítica e sociorretórica dos elementos enunciativos do gênero ofício – gênero textual da correspondência oficial. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4, 2007, Tubarão. *Anais...* Tubarão: Universidade de Santa Catarina, 2007, p. 1451-1460.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edunesp; Salvador: Edufba, 2008.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
E A AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE Nº 5357:  
O DISCURSO DO MINISTRO MARCO AURÉLIO  
QUE ACOLHEU PARCIALMENTE  
A INCONSTITUCIONALIDADE DA NORMA DE INCLUSÃO**

*Fernanda Vivacqua Vieira* (UENF)

[fernandavivacqua@hotmail.com](mailto:fernandavivacqua@hotmail.com)

*Nadir Sant'ana* (UERJ)

[nadirsantanna@yahoo.com.br](mailto:nadirsantanna@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo examinar o discurso do ministro Marco Aurélio que votou pelo acolhimento parcial da Ação de Controle de Inconstitucionalidade (ADI nº 5357), movida por representantes de instituições privadas de ensino, passando pelas conexões entre vários discursos jurídicos existentes à época da decisão, utilizando-se, para tanto, teoria da análise do discurso, a partir de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (1990). Retoma, de início, discussões acerca da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro, para depois analisar os fatores discursivos que levaram o douto ministro a se posicionar, parcialmente, em favor da inconstitucionalidade das normas referente à inclusão. O estudo acerca do tema revela-se importantíssimo por envolver a validade de uma norma fundamental (BONAVIDES, 2017).

**Palavras-Chave:** Educação inclusiva. ADI nº 5357. Análise de discurso.

**1. Introdução**

A Lei 13.146 de 2015, conhecida como estatuto da pessoa com deficiência, promoveu a inclusão da pessoa com deficiência condensada na máxima constitucional, levando-se em consideração não só a Magna Carta, mas também vários tratados internacionais aderidos pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Dentre várias mudanças e reforços, a inclusão no âmbito escolar merece destaque, haja vista que a referida lei estruturou de forma mais específica a educação inclusiva.

Com o advento legal passou-se a ser obrigatório nas escolas de ensino regular a construção de estruturas físicas adequadas a pessoas com deficiências, composição de equipe pedagógica capacitada e fornecimento de mediadora para auxiliar todo aluno que precisa no processo aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Apesar do somatório de esforços legais, o tema ainda não deixou de ser complexo, sendo objeto de ação de declaração de inconstitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal, demonstrando-se, de início, portanto, a complexidade da norma frente à realidade social<sup>65</sup>.

O plenário da corte decidiu por unanimidade pela improcedência da ação, exceto o ministro Marco Aurélio que preferiu acolher parcialmente o pedido.

Pela relevância do julgado e pelo voto vencido de um ministro, o presente estudo pretende analisar o que levou o ministro Marco Aurélio decidir acolher parcialmente o pedido de inconstitucionalidade através do método da análise de discurso, para que ao final o leitor consiga refletir sobre o real significado de seu voto.

## **2. Análise de discurso e formação discursiva**

A análise de discurso não trata da língua por si só, e sim do discurso propriamente dito. O discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de movimento. Com o estudo do discurso é possível verificar o homem falando, concebendo a linguagem como ponte necessária entre o indivíduo e a realidade social.

Dessa forma, a primeira observação que deve ser feita é que a análise de discurso trabalha com a língua no mundo, com homens falando, levando em consideração a produção de sentidos. (ORLANDI, p. 16)

Em síntese, Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (1990) assevera que o sentido não se compreende por si só. Na verdade, o sentido é estabelecido pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas podendo, aliás, mudarem de sentido dependendo das posições daqueles que as empregam. (ORLANDI, 42)

## **3. Educação Inclusiva, ADI N° 5357 e o voto do ministro Marco Aurélio sob a análise de discurso**

A Constituição da República elegeu como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e como um dos seus objetivos a

---

<sup>65</sup> Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=297473>

promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Da mesma forma, os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, merecendo destaque a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência ratificado pelo Brasil em 2008, promulgado em 2009 pelo Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Sob este enfoque adveio a Lei 13.146 de 2015 estruturando com mais solidez o direito à educação inclusiva e coibindo qualquer discriminação direcionada a pessoas com deficiência.

Mesmo diante de toda legislação nacional e internacional pertinente ao assunto, o ministro Marco Aurélio votou pelo acolhimento parcial da Ação Direta de Inconstitucionalidade movida pela confederação de instituições de ensino particulares, a partir do seguinte argumento:

[...] O Estado não pode cumprimentar com o chapéu alheio, não pode compelir a iniciativa privada a fazer o que ele não faz porque a obrigação principal é dele [Estado] quanto à educação. Em se tratando de mercado, a intervenção estatal deve ser minimalista. A educação é dever de todos, mas é dever precípuo do Estado”, afirmou (...).

No voto em tela, é perceptível que o douto ministro valorou a autonomia da iniciativa privada frente à educação inclusiva. A questão é saber por quê? Pois bem.

O ministro Marco Aurélio é mestre pelo programa de pós-graduação em direito privado pela Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ) e é autor de vários livros e artigos científicos acerca de assuntos referentes autonomia privada<sup>66</sup>.

Partindo dos ensinamentos do campo de linguagem, a formação ideológica e o contexto social que emite sentidos são elementos determinantes na formação discursiva do indivíduo.

Assim, é de se reconhecer que o posicionamento do membro da suprema corte frutificou a partir de seu conhecimento aprofundado em direito privado e o contexto durante toda a sua formação.

---

<sup>66</sup> Currículo do Min. Marco Aurélio disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/biblioteca/PastasMinistros/MarcoAurelio/DadosDatas/001.pdf> Acesso em: 30-09-2017.

#### 4. Conclusão

No presente trabalho, com intuito de trazer significado ao voto do ministro Marco Aurélio, pretendeu-se demonstrar elementos enquanto fatores discursivos na formação de seu voto que acolheu parcialmente a inconstitucionalidade de dispositivos da Lei 13.146 de 2015, segundo os quais dispõem obrigações às instituições de ensino regular de iniciativa privada para incluir pessoas com deficiência.

Analisando o posicionamento do douto ministro sob a análise de discurso chega-se a conclusão de que o seu conhecimento em direito privado pode ser elemento chave em sua formação discursiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 32. ed., São Paulo: Malheiros, 2017.

BRASIL. *Lei 13.146 de 2015*. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *ADI n° 5357*. Disponível em:  
<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=318570>>

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *Biblioteca*. Disponível em:  
<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaPastaMinistro&pagina=MarcoAurelioCurriculoBiografia>>. Acesso em: 30-09-2017.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1990.

## EM BUSCA DE RESPOSTAS: DEUS EXISTE?

*Ieda Tinoco Boechat* (UENF)

[iedatboechat@hotmail.com](mailto:iedatboechat@hotmail.com)

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UENF)

[chmsouza@gmail.com](mailto:chmsouza@gmail.com)

*Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro* (UENF)

[leilaboechat@yahoo.com.br](mailto:leilaboechat@yahoo.com.br)

### RESUMO

O meio sociocultural influenciado pelo conhecimento dito científico imbuído do pensamento cartesiano busca perscrutar e analisar o objeto de estudo, para encontrar respostas precisas nas quais se possa confiar e se embasar para afirmar verdades absolutas, fundamentos para novas pesquisas. Muitas pessoas estendem este pensamento a (quase) tudo na vida, inclusive em relação a Deus. Assim, este artigo problematiza a seguinte questão: como saber se Deus existe? Com o objetivo de analisar proposições acerca da existência de Deus, o texto investiga, por meio de pesquisa bibliográfica, partindo de uma proposta interdisciplinar, a relação entre arte e eternidade, condição humana e fé, espiritualidade e virtualidade na era pós-moderna, considerando a contribuição de autores existencialistas e os poemas e vivências do poeta Pedro Lyra.

#### Palavras-chave:

Existência como arte. Espiritualidade. Pós-modernidade. Virtualidade.

### 1. Introdução

Na X Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizada na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em novembro de 2015, afirma o preletor da manhã, Pedro Lyra, professor titular de Poética nesta Universidade, que uma questão antecede a crença em Deus: saber se Deus existe. Um encontro acadêmico promove reflexão ou seria inócuo. As aulas de uma Pós-Graduação também. Em 2017, ministrando a disciplina Arte e Representação Social: a arte na pós-modernidade, sempre colocando em diálogo arte e religião, Pedro Lyra (2017) vem incrementando tais reflexões, salientando que a convicção religiosa e a arte são “muito subjetivas”, são “emoções intransferíveis”.

No cenário contemporâneo, acadêmicos, cientistas, cineastas, filósofos, psicólogos, enfim, estudiosos têm-se debruçado sobre essa temática, buscando discutir a possibilidade/necessidade de provas da existência de Deus e, também, da inexistência de Deus.

Este texto parte da provocação lyriana “Como crer em Deus se não se sabe se Ele existe?” para eleger sua questão-problema: Como saber se Deus existe? Na literatura ocidental, a obra que, historicamente, melhor apresenta Deus é a Bíblia Sagrada, mostrando um esforço de Deus no sentido de o homem valorizar menos os dogmas e mais o relacionamento pessoal com Ele, em vez de se colocar como passivo espectador de suas benesses; parece mesmo um convite ao desprendimento de rituais para o movimento em direção a uma relação espiritualizada: “Porque eu quero misericórdia, e não o sacrifício; e o conhecimento de Deus, mais do que os holocaustos” (BÍBLIA, A.T., Os. 6.6, p. 846). A proposta do livro parece ser, assim, a de um relacionamento virtual pessoa a pessoa na mediação de Cristo Jesus.

Entretanto, o homem ocidental resiste à validação das verdades subjetivas, inebriado que se encontra pelo método considerado científico. As pesquisas interdisciplinares não o abolem e se abrem ao arranjo de teorias e métodos, a fim de alargar o conhecimento disciplinar. Desse modo, o conhecimento construído com base no método fenomenológico, no qual se apoiam os existencialistas em suas investigações, entra no diálogo nesse espaço de articulação de saberes.

Este artigo se elabora, então, com base na contribuição de autores como Pedro Lyra (2005), Jean-Paul Sartre (2013), André Lemos e Pierre Lévy (2014). Assim, tem-se uma metodologia qualitativa, quanto ao problema; pesquisa exploratória, quanto aos objetivos, e pesquisa bibliográfica, quanto aos procedimentos técnicos.

## **2. *A arte e a eternidade: o poeta e os existencialistas***

Pedro Lyra (2017) relata ter começado a perder a fé em Deus quando criança. Ele questionava a existência de Deus: se Deus realmente existe, por que as pessoas sofrem tanto? Questionava a professora de catequese: se Deus estava em toda parte, Ele estaria dentro da lata de lixo? Invocando o demônio, o menino Pedro queria respostas. Certa feita, ele perdeu sua “caixinha de contos” – uma caixinha de cigarros que abrigava maços de cigarros estrangeiros planejados, que, nas brincadeiras, funcionavam como “notas de contos de réis”. Muito triste com a perda, ele fez uma novena para Deus fazer reaparecer sua tão estimada e preciosa “caixinha de contos”. No último dia das orações, sua expectativa era a de que acordaria com a caixinha ao lado de sua cama. Isso não aconteceu. Então, começou a questionar se Deus, de fato, existia. Se sim, por que não o te-



ria atendido? Sua professora de catequese respondeu-lhe em termos de merecimento, o que o desapontou ainda mais. Na sua experiência de menino, como Deus não respondera na mesma direção esperada por ele, Pedro dá sua resposta: se Deus existisse, teria atendido às suas orações; Deus não deve existir. Desde criança, ele se coloca no mundo de modo questionador como um *Dasein* de Martin Heidegger (2012), que diferencia o homem dos demais entes, porque ele, diferentemente dos “seres simplesmente dados”, pergunta pelo sentido do ser.

Anos se passaram, nova experiência leva o, agora, poeta a reafirmar sua concepção. Ao se separar de sua segunda esposa, Pedro Lyra (2017) se acomoda em um hotel e deixa sua mala do lado de fora do apartamento. Durante a noite, tem um sonho. Uma voz, numa língua que não identifica, diz-lhe: “Eu salvarei tua casa e teu amor”. Ele acorda, procura pela mala e se surpreende com a mala ainda ali no corredor à porta de seus aposentos. Irritado, pensando “que salvou que nada!”, dessa vez, o poeta decide responder a Deus, escrevendo *Confronto: um Diálogo com Deus*.



No livro, o autor expressa a sua indignação e demonstra sua decepção com um Deus que não responde tal como ele espera, construindo seu poema através de versifrases que quebram a linearidade formal e evidenciam as provocações – verdadeiras confrontações – Àquele que parece se postar indiferente às desgraças da existência humana. Ele não deve mesmo existir. Pedro Lyra (2017) menciona que a obra deveria se chamar *Confronto: diálogos com Deus*, pois Deus, “tema central da condição humana”, é confrontado em relação a diversos pontos de vista sob uma multiplicidade de temáticas: bem e mal, justiça e injustiça, riqueza e miséria, delícias e dores.

Pedro Pedro Lyra, pós-doutor em Tradução Poética pela Universidade de Paris-III / Sorbonne Nouvelle (2005), considera que a arte torna tudo mais belo. Segundo Pedro Lyra (2017), a arte cria uma segunda vida superior à vida real, livre e ilimitada na imaginação: a realidade tratada com arte fica superior à realidade comum. Se uma pessoa não deixa uma obra, um feito, uma descendência, cairá no esquecimento, não se eternizará, terá vivido em vão. O poeta afirma que o apelo profundo da arte é superar a morte através de uma vida eterna historicizada na obra do autor, enquanto o da religião é superar a morte através de uma vida eterna espiritualizada pela fé. Ilustra a importância da obra para seu autor com o naufrágio de Luís Vaz de Camões: ali, somente quem não podia morrer era seu poema, pois sua vida e suas emoções estavam nele. O poeta é sua poesia. O artista vive para sempre através de sua obra. Luís Vaz de Camões, eternizado em seu país natal, tem no dia de sua morte um feriado nacional.

No entanto, pensar a eternidade leva a considerar não apenas a vida após a morte. Vida eterna é eterna: era, é e há de ser. Não começa a partir da morte. Para Martin Heidegger (2012), a morte é a oportunidade que o homem tem de se atualizar e realizar autenticamente sua existência, escolhendo existir de modo mais próprio e pessoal. A morte, portanto, traz a urgência pela vida e totaliza o homem, pela possibilidade de ele atualizar o seu poder-ser para vir a ser enquanto existe. Ao se deparar com sua finitude e mortalidade, ele se angustia e considera com mais atenção a constituição de sua essência enquanto existe.

Existência é contingência. Não há certezas e garantias na vida nem na morte. Para Søren Aabye Kierkegaard, segundo Charles Le Blanc (2003), a existência do homem é “mera possibilidade”. Assim, valorizando o instante, vive o “homem estético”, explorando os possíveis e as sensações, sem constituir vínculos duradouros e sem se importar com o amanhã, hedonista e imediatista, assume a figura do “sedutor”. Se ele experimenta o tédio, busca um estilo de vida do “homem ético”, que vive na duração do tempo, engaja-se em projetos e se responsabiliza por compromissos assumidos socialmente, na figura do “esposo”. Se, ainda assim, não se realiza, experimenta o desespero e busca o estilo de viver do “homem religioso”, cujo estado de espírito excede e domina delimitações conceituais, se desprende do já instituído e se lança a despeito de regras sociais, valores morais, costumes e tradições de sua cultura; segue a vida e vive o que precisa viver, a partir de sua relação pessoal com o Todo-

Poderoso. Ele precisa de uma verdade pela qual valha a pena viver ou morrer.

Cabe esclarecer que tais estágios – atitudes humanas fundamentais influenciadas e modificadas por sentimentos – não são compreendidos como subsequentes, o que contrariaria a proposta de Søren Aabye Kierkegaard, já que para ele a existência humana não se encaixa em um sistema, porque um sistema não abarca a realidade humana: “O sistema é abstrato, a realidade é concreta. O sistema é racional, a realidade é irracional. A realidade é tudo menos sistema [...] ‘A subjetividade é a verdade, a subjetividade é a realidade’” (KIERKEGAARD, *apud* PENHA, 2001, p. 16).

### 3. *A condição humana e a fé*

Na concepção de Søren Aabye Kierkegaard, conforme elucidada Charles Le Blanc (2003), a existência do homem é concreta e, no confronto com os possíveis, ele conforma sua singularidade, em um embate de alternativas que se aliam ao desconhecido da possibilidade para promoverem hesitação em escolher, gerando angústia na relação do homem com o mundo, um sentimento de mal-estar experimentado por ele ante a sua existência. “Cada decisão mobiliza a pessoa integralmente: este é o segredo do poder paralisante da existência como possível”. (LE BLANC, 2003, p. 51)

Na sua relação consigo mesmo, o homem experimenta o desespero, já que as possibilidades são infinitas, mas as suas próprias são limitadas. “O desespero consciente de sua existência se revela de duas formas: uma na qual se deseja desesperadamente ser si próprio; outra na qual não se deseja desesperadamente ser si próprio” (FEIJOO, 2000, p. 63). Na primeira, prossegue a autora, o homem, apaixonado pela ilusão de ser o que não é, aspira ser um outro que não é; com sua passividade, vive no irrefletido, percebendo o desespero como externo; por não reconhecer o seu eu, inquieta-se quanto à morte, questionando se a imortalidade é uma realidade. Na segunda, não mais esquecido de si próprio, o homem toma o desespero como ação, reconhecendo que este vem dele; mas, reconhecendo tanta fraqueza, continua a querer não ser si mesmo, sem, no entanto, esquecer-se de si próprio.

Na sua relação com Deus, o homem experimenta o paradoxo. “Ele sente-se, portanto, paradoxalmente, tanto mais atraído para Deus quanto

maiores forem seu erro e sua culpa” (LE BLANC, 2003, p. 74). “O homem, por sua natureza pecaminosa – ou seja, lançado às possibilidades – vive na intranquilidade. O pecado original, que implica a liberdade de escolha, traz a consciência da culpabilidade, o sofrimento e a angústia” (FEIJOO, 2000, p. 67). Se o homem aceita a condição humana, ele se desprende do desacordo do encontro entre a finitude e a consciência (religiosa) da eternidade ao tomar consciência do limite da condição humana e experimenta o paradoxo na sua relação íntima e pessoal com Deus – uma relação possível, não necessária, sabedor de que

A fé não oferece qualquer certeza intelectual, certamente, mas oferece mais para aliviar a condição humana: ter fé é *assumir os riscos* que derivam das possibilidades da existência. Ora, aqui está a verdadeira escolha diante da existência: não é escolher isso ou aquilo, cair na angústia ou no desespero, mas *assumir os riscos da existência* pela fé ou não. A esse respeito, Kierkegaard diz que não se trata de escolher isso ou aquilo, mas “escolher querer”, ou seja, em primeiro lugar assumir uma responsabilidade (LE BLANC, 2003, p. 51-52, grifos do autor).

A fé kierkegaardiana é decisão, é decidir crer e assumir a responsabilidade pela decisão. A fé é portadora de angústia, a fé é paradoxo; ela leva o homem além da razão e de toda possibilidade de compreensão. O homem pode assumir uma posição na existência em que a fé tenha sentido e importância.

A fé não apazigua a consciência, não garante ao crente que ele será tocado pela graça – o homem está em um estado de pecado –, e sim lança-o em incertezas que alimentam tanto mais sua angústia quanto o desafio é a beatitude eterna de sua alma, sua Salvação. Mas é nessa situação que o homem, na incerteza e no pecado, pode entrar como *Indivíduo* em relação absoluta com o Absoluto: é pelo pecado de fato que o *homem* estabelece uma relação única e pessoal com Deus. (LE BLANC, 2003, p. 76)

Nessa perspectiva, para Søren Aabye Kierkegaard, o “[...] paradoxo da condição humana, caracterizada pela sede absoluta de verdade e pelo pecado, inerente a nossa natureza, é um *escândalo* em si, escândalo do qual o cristianismo pretende ser a expressão” (LE BLANC, 2003, p. 74): o Salvador não se salva, sofre como homem e fala como Deus; o homem pede a Deus fé, sendo esta oração um dom de Deus; Deus manifesta sua onipotência em formas abjetas, como a de um homem martirizado.

Intitulando-se um autor religioso, cujos escritos se dirigem para o cristianismo e o problema do devir cristão, de acordo com Charles Le Blanc (2007), Søren Aabye Kierkegaard polemiza a “monstruosa ilusão” chamada cristandade. Nessa empreitada, diferencia “cristianismo institu-

cionalizado” de “cristianismo paradoxal”. O primeiro abandona o paradoxo para viver uma religião domingueira num banco de igreja, para o qual importa a moral, não a fé, permanecendo do “estágio ético”. O segundo admite o paradoxo, uma fé que implica uma relação pessoal absoluta com o Absoluto, uma verdade não conceitual, mas uma “verdade para mim”, em que o cristão testemunha o cristianismo diariamente e não vive abstratamente sua verdade, mas aceita ser atizado por todas as tempestades: “o *engajamento* da existência do cristianismo paradoxal inevitavelmente entra em conflito com os compromissos da moral mundana, com as falsas aparências da vida social e a mediocridade das semivocações”. (LE BLANC, 2003, p. 77)

Existir é se lançar, substituindo a dialética hegeliana, que é o “processo do consenso”, a evolução na lógica, para viver a dialética kierkegaardiana, que não é feita de sínteses consensuais, mas de rupturas, e que tem a intenção de mostrar o paradoxo, a impossibilidade de conciliar os termos opostos como forma de uma verdade superior, sentindo toda a desproporção da relação com Deus, tal como apresenta Charles Le Blanc (2003). De acordo com Ana Maria Lopez Calvo de Feijoo (2000), Søren Aabye Kierkegaard enfatiza que o “eu” é atividade, eterno movimento, então, cabe ao homem entregar-se ao “movimento dialético do existir” e transitar pelos paradoxos da existência: necessidade/possibilidade; finito/infinito; eterno/temporal. Mas, se isto não acontece, ocorre a “perda do eu”. Se permanece atrelado ao necessário, o homem justifica o não fazer no mundo na ameaça do externo e torna-se determinista e fatalista, não fazendo da possibilidade uma realidade, delegando tudo a Deus, a quem tudo é possível. Mas, preso às possibilidades, esquece-se dos seus limites, pensa que nada pode detê-lo; desvinculado do necessário, torna-se uma abstração; tenta tornar-se algo que não é; não concretiza seus projetos. Perdido no finito, o homem vive eterna repetição das realizações do impessoal; esquece-se de si, de seu nome, não corre riscos; teme ousar ser. Se, no entanto, ele se perde no infinito, atua no imaginário e não realiza, afastando-se de si, desviando-se do regresso a si próprio. O homem, se perdido no eterno, sente-se imortal e especial; tudo pode acontecer com todos menos com ele; não se resguarda e não se previne da morte; vislumbra sempre o futuro e não vivencia o imediato. Porém, se se perde no temporal, faz de tudo para evitar ou adiar sua morte, e tenta controlar o devir, apegado que está ao presente ou ao passado.

Nessa arte de se fazer, a noção de livre arbítrio lhe parece mais uma controversa oportunidade de existir. Mas é justamente no uso desse

livre arbítrio submetido à própria condição humana que o homem promove a guerra e a paz. Nesse sentido, Jean-Paul Sartre (2013) menciona uma “universalidade humana de condição” para se referir a um conjunto de limites que delinham a situação fundamental do homem no universo.

O homem não pode escolher muitas coisas, como suas características genéticas, o momento histórico e a família em que nasce, mas pode decidir quem ele é. “Ele não simplesmente existe, mas decide qual será sua existência, o que ele se tornará no momento seguinte”. (FRANKL, 2008, p. 153)

Nessa arte de se fazer a si mesmo enquanto existe, no uso de seu livre arbítrio, o homem pode escolher incrementar o mal, a injustiça, a miséria e a pobreza ou pode se dedicar a tornar o mundo mais belo, justo, farto e rico. Não é Deus quem o faz escolher ser quem ele é.

Uma aproximação do fenômeno – a existência humana – para deixar que ele se mostre, tal como se mostra, tal como ele é, é a proposta do Método Fenomenológico husserliano, aplicado à clínica psicológica por Martin Heidegger, que se utiliza da interpretação hermenêutica para compreender o homem em seu modo de se colocar no mundo, mantendo-se, assim, no sentido que ele traz, afirma Ana Maria Lopez Calvo de Feijoo (2000). Numa concepção husserliana, Yolanda Cintrão Forghieri (2002) pontua que a consciência é intencional, ou seja, dirige-se a algo, atribuindo-lhe um significado e um sentido orientador.

Diferentemente do método científico, portanto, o método fenomenológico não busca verdades absolutas baseadas em leis gerais para todos os homens, mas busca compreender o modo de existir de cada um. “Instaurar a racionalidade pela redução do óbvio da razão preconcebida, eis o objetivo da fenomenologia” (AUGRAS, 1986, p. 17). Talvez uma biografia possa elucidar os louros deste método de investigação da vivência.

Mel Gibson (2016) conta a história de Desmond Doss no filme *Até o Último Homem*. Adventista, adepto, em especial, do mandamento “não matarás”, Desmond Doss decidiu nunca mais tocar em uma arma quando, impedindo que seu pai atirasse em sua mãe, toma-lhe a arma, aponta-a para ele, mas consegue conter-se. Convocado intimamente para lutar por seu país na II Guerra Mundial, marcado por sua história familiar e convicto de sua religiosidade, Desmond Doss alista-se decidido a ir para o *front*, literalmente, desarmado para salvar homens e não matá-los. Disposto a transitar pelos paradoxos da existência, ele transgrediu ordens, subverteu o processo e, considerado “Objetor de Consciência”, foi

levado à Corte Marcial. Absolvido, serviu seu país como médico: Desmond Doss encontrava um soldado mutilado, encorajava-o, aplicava nele morfina e, sozinho, arrastava-o até conseguir colocá-lo em segurança por cordas Cordilheira abaixo; em seguida, ele pedia a Deus “mais um homem”. Assim, na Batalha de Okinawa, Desmond Doss salvou 75 soldados, dentre os quais um soldado japonês. Seus preceitos religiosos – não matar e guardar o sábado –, antes motivos de humilhação e punição passaram a ser respeitados por seus companheiros e superiores. Desmond Doss, no movimento dialético do existir, descumprindo um dogma religioso para atender a uma gentil solicitação do Sargento de voltar ao campo de batalha no dia seguinte, um sábado, para que os demais soldados pudessem fazê-lo, já que eles não iriam sem ele.

Decidir naquela complexa realidade da guerra o que era justo ou injusto não estava em questão para Desmond Doss, isso ele não podia fazer, ele não se colocava no papel de juiz. Ele podia escolher-se: ele serviu ao seu Deus, estabelecendo com Ele uma relação pessoal virtual, e serviu a seu país, mantendo uma relação física com seus iguais. No uso de seu livre arbítrio, ele foi o primeiro Objeto de Consciência da história norte-americana a ser condecorado com a Medalha de Honra do Congresso.

Não apenas a relação com Deus é virtual e divide eras na História da humanidade. Há uma outra espécie de virtualidade que vem demarcando os prenúncios da pós-modernidade.

#### **4. *As mídias digitais: marco da era pós-moderna***

A era pós-moderna se delineia por novidades que se apresentam no cenário contemporâneo, mesclada por tendências diversas e marcada por controvérsias. Na opinião de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2009, p. 448),

Os principais postulados do pós-modernismo são:

- Não é possível haver uma interpretação verdadeira de uma obra;
- Uma obra de arte não é boa nem tem propriedades formais intrínsecas; o mérito artístico é função das contingências históricas e culturais;
- A arte e os produtos culturais humanos, em geral, moldam a cognição humana de tal maneira que se torna impossível ir além das narrativas, textos, discursos, “vocabulários” ou paradigmas dominantes a fim de estabelecer sua verdade e, desse modo, sua adequação (ARANHA & MARTINS, 2009, p. 448)

Zygmunt Bauman (2003) parece caracterizar a pós-modernidade referindo-se à “modernidade líquida”, em que as mudanças que a sociedade moderna atravessa vão do individualismo até as relações de trabalho, alcançam as famílias e a comunidade, promovendo mudanças também em relação ao tempo e ao espaço, que deixam de ser concretos e absolutos para serem líquidos e relativos. Zygmunt Bauman (2004), acreditando na fragilidade dos laços humanos, fala do “homem sem vínculos”, enfatizando a liquidez dos relacionamentos humanos, que pode ser vista nas frágeis e breves relações que se estabelecem por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, como o namoro on-line.

De fato, a velocidade da circulação da informação pelos computadores, internet e satélites, para Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2009), colabora para surgir uma estética adequada às condições de vida da “época de pós-tudo”, o pós-modernismo, iniciado na década de 50 na arquitetura italiana.

Da arquitetura, passa para as artes plásticas (*pop-art* dos anos 1950 e 1960), a literatura (o novo romance francês) e o teatro, com os *happenings* [espetáculos teatrais sem texto construídos pela interação atores-público], as *performances* [espetáculos de teatro, música ou artes visuais que se utilizam de várias linguagens artísticas], até chegar às intervenções [manifestações artísticas que interferem na vida da cidade]. (ARANHA & MARTINS, 2009, p. 447)

Mas, quando efetivamente começa a pós-modernidade, Pedro Lyra (2017) considera uma questão polêmica que divide opiniões. No entanto, Pedro Lyra também (2009) alude às mídias digitais e as coloca como um marco da era pós-moderna. Para o poeta, seria inconcebível pensar a Pós-modernidade apenas como simples aprimoramento de instrumentos da Modernidade; a primeira se implanta plenamente e se distingue da segunda pelo desenvolvimento tecnológico nas culturas mais desenvolvidas. Surge, assim, um novo tempo, uma nova era: a era da informática, com a Internet que conecta o mundo por um teclado, revolucionando as noções de espaço e tempo a um custo mínimo. “Como todas as grandes épocas da história, ela criou algo de específico: um espaço virtual – espaço não-geográfico, onde fatos e coisas podem se apresentar antes de acontecerem no espaço social ou físico, ou mesmo sem precisar atingi-lo”. (LYRA, 2009, s/p)

Nesse sentido, consoante André Lemos e Pierre Lévy (2014), as tecnologias e redes sem fio imprimem novas transformações sociais, práticas culturais e desenho no espaço urbano e as cidades entram na era da comunicação ubíqua e móvel. As mídias possibilitam uma conversação



de alteridades, em que povos, religiões e saberes diferentes se põem em diálogo, que se estabelece conectando universos de sentidos diferentes, um diálogo que se baseia na não objetividade da significação, pois os sentidos são construídos culturalmente no entrelaçamento dos espíritos humanos, que interpretam de modos diferentes os mesmos fatos, a partir de sua singularidade e trajetória.

“As mensagens são transmitidas por redes técnicas, mas a significação só existe no espírito” (LEMOS & LÉVY, 2014, p. 233). Afirmamdo que o mundo virtual é absolutamente físico e real, Pierre Lévy (2013) acrescenta:

O que é virtual, o que não é físico, o que é imaterial é a significação. O mundo da significação, que é o verdadeiro mundo virtual, podemos dizer, é um mundo que começa com a linguagem, não é um mundo que começa com os computadores.

Como percebido, o virtual não se opõe ao real, mas ao físico. Nessa perspectiva, Pedro Lyra (2009) prefere chamar de não concreto o que é virtual; contrariamente ao que versa essa era pós-moderna, virtual não se opõe ao real, mas simplesmente está destituído da concretude da coisa palpável, como um *e-book* que expõe seu conjunto de signos evanescentes na tela que pode se dissipar por um clique equivocado. O virtual, pois, tem sua realidade, termo que se origina do latim *res* e tem por sinônimo “coisa”, logo, tem seu modo próprio de existência. Na opinião do autor, a acessibilidade do *e-book* é infinitamente maior que a do livro, pois aquele está ao alcance de qualquer receptor, em qualquer parte do planeta, em qualquer tempo.

Albert-Laszlo Barabási (2009), no entanto, questiona essa acessibilidade do ambiente virtual, apontando que todas as informações podem estar disponíveis no ciberespaço, mas não necessariamente acessíveis, o que dependeria do número de cliques do usuário naquele *link* que leva a determinado *site* ou informação.

Outrossim, a virtualidade da espiritualidade não é física e está disponível a todos, mas não necessariamente acessível. Depende da intencionalidade do “usuário”. A divindade, Deus é não-físico e a relação com ele é virtual. Tal como os dados armazenados na memória mundial digitalizada, Deus está disponível, mas não necessariamente acessível. É preciso decidir estar nessa relação. Mas, como saber sobre Deus, crer em Deus, saber se Deus existe?

##### 5. *Virtualidade e espiritualidade: uma questão de autoria*

Há autores que escrevem por pseudônimos e, ainda assim, estudiosos conseguem afirmar que tais e tais obras foram escritas por determinado autor. Segundo Charles Le Blanc (2003), Søren Aabye Kierkegaard escreveu por pseudônimos pela necessidade de exposição que encarnasse diferenças psicológicas que não poderiam ser representadas por um só autor e para indicar a distância do autor de sua obra, ao deixar as proposições dos personagens seguirem sua lógica sem necessariamente expressar o ponto de vista do autor.

Por um verso, não se apreende a poesia; por uma poesia, não se apreende a obra; por uma obra não se apreende o autor. Mas, a partir do estudo de todas as obras, mantendo-se a interpretação no sentido que o autor traz, tem-se uma noção da cosmovisão, das políticas (porque nenhuma música ou poesia, livro ou tese, tela ou obra de arte se cala ante a história) e dos propósitos do autor. Portanto, os estudiosos foram capazes de identificar as obras de Søren Aabye Kierkegaard e compilá-las, resguardando a intenção do filósofo, oferecendo delas uma leitura orgânica.

Mas, algumas vezes, não há como saber se uma obra é de determinado autor, não há como provar se ela se trata de plágio ou apropriação indevida da obra de outro autor. Dizem que a Bíblia é a palavra de Deus. Como sabê-lo? Talvez uma leitura desprentensiva a partir de uma interpretação hermenêutica possa permitir compreender o “espírito da coisa”, para se desprender do literal e buscar nas mensagens transmitidas pela tecnologia (virtual) a significação que só existe no espírito, pois pela coerência e coesão da coletânea, sabe-se de seu autor: “O qual nos fez também capazes de ser ministros de um novo testamento, não da letra, mas do espírito; porque a letra mata, e o espírito vivifica”. (BÍBLIA, N.T., II Co. 3.6, p. 208)

Vir a ser quem se pretende ser é arte. “Somos para nós próprios nossa própria obra de arte” (SARTRE, 1943, *apud* ERTHAL, 2010, p. 79). Religião é arte, na medida em que ela permite a pessoa se tornar quem ela pretende ser contando com a interação com Alguém especial, uma participação não necessária em seu “destino”. Segundo João Augusto Pompeia e Bilê Tatit Sapienza (2004, p. 169), o destino do homem é seu desenvolvimento: “[...] somos destinados a nos desenvolver na direção do horizonte para o qual caminhamos”.

Enquanto Søren Aabye Kierkegaard não questiona a existência de Deus por saber-se religioso; Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger, por en-

tendimentos distintos, dizem que Deus não existe. Joao da Penha (2001), mostrando que existir refere-se ao devir humano, ao lançar-se no mundo, ao movimento para fora, explica que Martin Heidegger afirma que Deus não existe, simplesmente porque Ele é; o homem se faz essência enquanto experiencia sua existência e esse não é o caso de Deus. Segundo Jean-Paul Sartre (2013), se se admitir que Deus existe, ter-se-ia que admitir para o homem uma essência que o define *a priori*, pois ele seria um produto que Deus fabrica conforme está em Sua mente, seguindo uma definição e uma técnica; logo, estariam todos os homens, possuidores de uma natureza humana, encaixados em uma mesma definição e com as mesmas qualidades básicas. Diferentemente disso, para Jean-Paul Sartre (2013), o homem é como ele se quer e como se concebe a partir da existência. Portanto, o existencialismo não se empenha para demonstrar que Deus não existe; a questão central é esta: mesmo que Deus existisse nada mudaria, pois não poderia livrar o homem de sua condição humana. “O homem precisa encontrar-se ele próprio e convencer-se de que nada poderá salvá-lo de si mesmo, mesmo que houvesse uma prova incontestável da existência de Deus”. (SARTRE, 2013, p. 61-62)

Assim como na vida não há certezas e garantias, na morte também não. A única certeza é a resposta vivencial, aquela que não prescinde a conceitual e racional, mas que as articula na vivência, em que é encontrada. Nesse sentido, uma “certeza” do que se vivenciará na vida após a morte pode se construir e ser afirmada pela certeza do que se vivencia em vida: a relação pessoal com Deus, uma relação que, tal como as relações virtuais no ciberespaço, está disponível, mas não necessariamente acessível, pois depende de uma decisão responsável e é uma questão de autoria: vida eterna historicizada em sua “própria obra de arte” e espiritualizada pela fé, hoje, aqui e agora, eternamente.

Autor de sua história e de suas poesias, Pedro Lyra mostra-se um profundo sabedor da condição humana, da desproporção da relação Deus-homem, dos paradoxos da existência, da virtual relação como o Todo-Poderoso e do próprio Deus, o que se revela de modo contundente ao longo de sua obra *Confronto: Um Diálogo com Deus*, tornando um dilema escolher dentre tantas algumas citações que o fundamentem. Da humana condição experimentada pelo “humano ser” em uma “humana peripécia”, aponta Pedro Lyra (2005, p. 50): (Miserável condição: / todos estamos aptos para todas as baixezas, / não para todas as nobrezas.).

Conhecedor, também, da desproporção da relação Deus-homem, Pedro Lyra (2005, p. 66-67) confronta:

Fizeste-o mesmo assim, plena consciência,  
ou apenas, de longe, toleras o resultado?  
Mas somos nós que o aturamos.  
Então não poderia ser diverso.  
Mas pode!  
O poder de criar inclui o de destruir, recriar.  
Se não queres mudá-lo, nós iremos  
acabar usurpando as tuas prerrogativas.  
Dispões de todas,  
mas nos bastam três:  
retraçar as órbitas  
– a corrigir os climas;  
rever os genes  
– a deter as perversões;  
clonar os seres  
– a anular a morte.  
E recriar a vida,  
ao gosto dos viventes!

O poeta Pedro Lyra (2005, p. 58) conhece, ainda, os paradoxos da existência e deles fala com propriedade.

Precisamos chegar a tempo – só temos pernas.  
Entender a passagem – só temos cérebro.  
Desvendar o mistério – só temos olhos.  
Isso,  
que falta,  
talvez seja exatamente o que bastava.

Ou nos manténs assim, insatisfeitos, para nos manter vivos?

Ao dedicar sua obra à virtualidade – não aquela das mídias digitais, mas aquela espiritual da relação homem-Deus – Pedro Lyra (2005, p. 42) descreve o próprio Deus com intimidade e irreverência.

Eterno, Infinito, Perfeito – teu Ser  
escaparia ao lince de nossa mente, tão acanhada.  
Mesmo assim, tão acanhada,  
o que lhe escapa não é o Absoluto  
(pois que até a minha, mais acanhada ainda, consegue nomeá-lo):  
é apenas ilógico  
– o Inominável.

Não seria um paradoxo descrever com tal propriedade algo que se diz não saber existir? Outros (quase) “paradoxos” também parecem ser encontrados na pessoa do poeta. Reconhecido internacionalmente em vida, despoja-se da imponência de seus títulos para se colocar acessível na humildade de um professor, um ícone da poesia brasileira na simplicidade de um igual. Livre para confrontar Deus em sua “passiva expectativa”

e enredado pela intolerável e “animalesca condição” humana, o poeta apela sucessivas vezes por Sua volta, tanto mais “atraído para Deus” quanto maior sua indignação, provocando-O na intenção de receber Sua tão ansiada réplica, cuja ausência o castiga: “E julgo / que devas prezar mais aqueles que Te inquires / do que aqueles que apenas dizem *sim*. / E, no lugar de castigo, por que não uma resposta?” (LYRA, 2005, p. 154, grifo do autor).

## 6. Conclusão

Sendo a vida humana uma obra de arte para seu autor, parafraseando Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2009), o mérito artístico obedece a contingências históricas e culturais, de modo que não se pode ter dela uma interpretação verdadeira nem ir além de paradigmas dominantes para lhe estabelecer sua verdade e adequação. O existente se faz essência enquanto existe. Sem a visão sistêmica da complexa realidade fenomênica que é a sua existência, consumido pela angústia de conceber Deus, angustiado pela inaceitável condição humana e indignado por ter de escolher em que(m) crer e assumir as consequências dessa decisão, o homem rejeita a noção de livre arbítrio. Influenciado pelo paradigma cartesiano, o homem precisa de uma síntese hegeliana que lhe responda se Deus existe.

Nessa arte de se fazer na fluida e líquida era pós-moderna, a virtualidade da comunicação ubíqua e móvel que agora pode se dar entre os homens também através das mídias digitais que conectam o mundo na Internet – marco dessa nova era – é uma novidade, mas não a virtualidade própria da espiritualidade que desde sempre pode acontecer com Deus. Mas como saber se Deus existe? Há como saber se Deus existe?

O saber para um poeta e para os existencialistas não se prende a uma verdade apenas conceitual e racional oferecida pela literatura, mas se abre para crescer a esta um saber que se constrói na vivência, que só é possível na ousadia da experiência e na abertura para fazer dialogar o conhecimento construído com base no método científico com o conhecimento embasado no método fenomenológico. Nesse sentido, uma resposta vivencial pode ser alcançada se uma pessoa se dispuser a experienciar a relação com Deus; caso contrário, ela não saberá se Ele existe.

A questão que deflagra esta discussão sugere que a dificuldade de o homem aceitar sua condição humana que o confronta em sua ilusão de

ser quem não é parece fazê-lo sentir-se alijado dos tão almejados cuidados de Deus, tornando-o, assim, paradoxalmente, ávido por uma relação pessoal com esse Deus. Aceitando ou não sua condição, ela é fato. Então, há a possibilidade de o homem se permitir ousar encontrar suas respostas vivenciais, colocando-se “em situação”, o que vai exigir-lhe transitar pelo conhecimento racional e conceitual de Deus, visitando literatura específica – Sua obra –, e pelo conhecimento empírico, em uma relação pessoal virtual de reciprocidade que guarda reverente hierarquia, para com Ele conviver sabendo, no entanto, que apesar de nunca poder definir o Inconcebível poderá estar certo de sua fidelidade. “Porque desde a antiguidade não se ouviu, nem com os ouvidos se percebeu, nem com os olhos se viu um Deus além de ti, que trabalha para aquele que nele espera” (BÍBLIA, V.T., Is. 64.4, p. 702).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

*ATÉ o último homem*. Direção: Mel Gibson; Roteiro: Andrew Knight, Robert Schenkkan; Elenco: Andrew Garfield, Ben O'Toole, Benedict Hardie, Firass Dirani, Goran D. Kleut, Hugo Weaving, James Mackay, Luke Bracey, Luke Pegler, Matt Nable, Milo Gibson, Nathaniel Buzolic, Ori Pfeffer, Rachel Griffiths, Richard Roxburgh, Robert Morgan, Ryan Corr, Sam Worthington, Teresa Palmer, Vince Vaughn; Produção: Bill Mechanic, Brian Oliver, Bruce Davey, David Permut, Paul Currie, Terry Benedict, William D. Johnson; Fotografia: Simon Duggan; Montador: John Gilbert; Gênero: Biografia; Duração: 131 min; cor; Distribuição: Diamond Films; EUA, 2016.

AUGRAS, Monique. *O ser da compreensão*: fenomenologia da situação de diagnóstico. Petrópolis: Vozes, 1986.

BARABÁSI, Albert-Laszlo. *Linked*: a nova ciência dos *networks*. São Paulo: Leopardo, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

*BÍBLIA sagrada*. Trad.: João Ferreira de Almeida. 76ª reimpr. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1993.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. *A escuta e a fala em psicoterapia: uma proposta fenomenológico-existencial*. São Paulo: Vetor, 2000.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FRANKL, Viktor Emil. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 25. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 6. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2012.

LE BLANC, Charles. *Kierkegaard*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

LE MOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Paulus, 2014.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* 2013. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sMyokl6YJ5U>>. Acesso em: 30-04-2017.

LYRA, Pedro. Apontamentos em aula na disciplina *Arte e Representação Social: a arte na pós-modernidade*. Uenf, março a junho de 2017.

\_\_\_\_\_. *Confronto: diálogo com Deus*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2005.

\_\_\_\_\_. Um novo espaço para a cultura. *Revista Tempo Brasileiro: A cultura no ciberespaço*, n. 179. Rio de Janeiro, out.-dez., 2009.

PENHA, Joao da. *O que é existencialismo*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

POMPEIA, João Augusto; SAPIENZA, Bilê Tatit. *Na presença do sentido: uma aproximação fenomenológica a questões existenciais*. São Paulo: Educ, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

**EM CENA, A NOVA MULHER:  
QUESTÕES DE GÊNERO, CONSUMO,  
E O DISCURSO DE EMPODERAMENTO FEMININO  
NA PUBLICIDADE**

*Telma Regina Esteves Lanini*

[telmalaninimkt@gmail.com](mailto:telmalaninimkt@gmail.com)

*Joaquim Humberto Coelho de Oliveira*

[jhumbertoo@uol.com.br](mailto:jhumbertoo@uol.com.br)

*Daniele Ribeiro Fortuna*

[drfortuna@hotmail.com](mailto:drfortuna@hotmail.com)

**RESUMO**

Muito se ouve falar em empoderamento feminino. O termo parece que caiu no gosto popular, e tornou-se um estímulo para campanhas publicitárias que vinculam o “querer” ao “poder”, e principalmente ao “poder ter”. As conquistas femininas na sociedade desenharam uma evolução também do consumo feminino. As mulheres hoje trabalham, assumem papéis e atividades multitarefas, estudam e coordenam suas lutas diárias por equidade e respeito. Cada vez mais bem informadas, rejeitam discursos que possam corromper sua história ou menosprezar suas conquistas. A publicidade lançou mão do empoderamento feminino como discurso fomentador do consumo, e vem provocando um movimento que convida o mercado publicitário a uma reflexão sobre gênero. O objetivo deste estudo é analisar brevemente o papel da publicidade como fomentador do consumo através de discursos baseados nas relações de empoderamento feminino. A pesquisa para tal estudo, será de cunho bibliográfico, e também será realizada por meio de análise midiática, utilizando-se de propagandas e peças publicitárias que tenham como abordagem o discurso do empoderamento feminino e o usem como estratégia de fomento ao consumo.

**1. Introdução**

Autonomia, liberdade, igualdade e outras tantas lutas vêm nortear a história das mulheres, que antes eram valorizadas pelas habilidades domésticas e domiciliares, e hoje são desafiadas a buscar equilíbrio entre tarefas múltiplas e multifacetadas. É fato que a condição social da mulher mudou, especialmente após a chamada Revolução Feminista da década de 1960. Direitos que, ao mundo de hoje, soam tão naturais, como estudar, trabalhar fora do lar, votar etc., embora representem conquistas femininas (ou feministas), são frutos, na verdade, de conjunturas históricas específicas, que estarão presentes na fundamentação teórica deste artigo.



Neste contexto, o grau de exigência em relação às mulheres tornou-se maior nos discursos dominantes da sociedade: se antes, vista como perfeita, era a mulher que habilmente cuidava bem da família e do lar, hoje é esperado que ela se destaque também profissionalmente, que tenha independência financeira e, obviamente, sem descuidar das questões anteriores. Mas, também, deve atender a questões como padrão de beleza, saúde, corpo, estética e felicidade. Seriam essas exigências uma visão ainda androcentrista, resistente e residente em nossa atualidade?

Conquistas foram adquiridas através da evolução da mulher na sociedade. Ainda que a passos lentos, difíceis e ainda almejados em questão de equidade, o poder da mulher é percebido como fruto de sua inserção no mercado de trabalho e do acúmulo de múltiplas funções.

A mulher hoje tem representatividade no quesito tomada de decisão de compra, e as condições femininas são simultaneamente alvo e flecha para o discurso com foco em consumo.

A imagem da mulher foi se transformando, embalada pela velocidade da era da informação e do conhecimento. Os movimentos feministas ganharam vez e voz nos veículos de comunicação e mídias sociais, e na representatividade simbólica de um mercado ávido por conquistar a simpatia e a tomada de decisão de compra do público feminino.

A comunicação de marketing entra nesse cenário com toda a relevância, articulando as representações e imagens que habitam nosso cotidiano e nosso imaginário. A publicidade tem se movimentado ativamente, colocando em cena a “nova mulher”, propondo novas abordagens de gênero e promovendo discursos de empoderamento feminino. Estratégias de comunicação vêm ganhando corpo, forma e notoriedade no quesito igualdade de gênero, com peças publicitárias premiadas e mundialmente divulgadas.

Mas o tão discutido “empoderamento” é realidade percebida no cotidiano feminino ou uma oportunidade bem aproveitada pela publicidade para motivação ao consumo, que atende aos objetivos de mercado e menospreza o contexto histórico da mulher na sociedade?

Este artigo tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa "Em cena, a nova mulher: questões de gênero, consumo, e o discurso de empoderamento feminino na publicidade". A proposta de analisar o papel da publicidade como fomentador do consumo através de discursos baseados nas relações de empoderamento feminino pretende contribuir com co-

nhecimento aplicável sobre os seguintes questionamentos: Como o empoderamento feminino é percebido através da publicidade e como e associado ao comportamento de consumo? O que representa atualmente o empoderamento feminino como discurso e ferramenta de comunicação na publicidade?

## **2. *O feminino e as questões de gênero***

Ao contextualizar historicamente a evolução da mulher na sociedade, reportamo-nos às convenções do início do século, que reservavam às mulheres o estigma de dona do lar, submissa à luz de que o marido era o provedor, e que lhe era adequada e suficiente a vida que este pudesse lhe oferecer. Na falta dos provedores, pai ou marido, deveriam conseguir sustento com atividades domésticas, como costuras, confecção de doces, aulas de música, mas mesmo assim, tais atividades não eram recebidas com bons olhos pela sociedade da época.

Com as I e II Guerras Mundiais, a ida dos homens para as batalhas destinaram as mulheres a assumirem os negócios das famílias, e também posições no mercado de trabalho, que antes eram predominantemente masculinas.

A consolidação do sistema capitalista, no século XIX, conferiu às mulheres alguns benefícios legais e constitucionais, benefícios estes que de maneira alguma representavam igualdade salarial ou valorização social em relação aos homens.

Mas a discussão proposta por este artigo está para além do contexto histórico do papel da mulher na sociedade. A compreensão do homem e da mulher como sujeito e objeto, e a interpretação das perspectivas que nos levam a transcender as possibilidades do binarismo, conduzirão os passos relevantes para a investigação da lógica do empoderamento feminino:

O privilégio que o homem detém, e que se faz sentir desde sua infância, está em que sua vocação de ser humano não contraria seu destino de homem. Da assimilação do falo e a da transcendência, resulta que seus êxitos sociais ou espirituais lhe dão um prestígio viril. Ele não se divide. Ao passo que à mulher, para que realize sua feminilidade, pede-se que se faça objeto e presa, isto é, que renuncie a suas reivindicações de sujeito soberano. É esse conflito que caracteriza singularmente a situação da mulher libertada. Ela se recusa a confinar-se em seu papel de fêmea porque não quer mutilar-se, mas repudiar o sexo seria também uma mutilação. O homem é um ser humano sexuado: a mulher só é um indivíduo completo, e igual ao homem, sendo também um ser se-

xuado. Renunciar a sua feminilidade é renunciar uma parte de sua humanidade (BEAUVOIR, 2016, p. 452)

Aspectos sociais, econômicos, culturais, e biológicos permearão este estudo sob as óticas de autores que tratam a discussão de gênero através de abordagens distintas, mas que corroboram para a desconstrução da heteronormatividade, para a investigação da lógica da libertação e do poder feminino.

### 3. *Ambiguidades do empoderamento feminino*

Estudando os movimentos pela libertação da mulher, encontraremos nos movimentos feministas muitas contribuições para as discussões de gênero, mas principalmente, este estudo nos levará a questões relevantes quanto às ambivalências do feminismo, e quanto às heranças patriarcais.

Se antes feministas criticavam uma sociedade pós carrearismo, agora aconselham as mulheres a se envolver mais nas carreiras. Um movimento que antes priorizava a solidariedade social e agora celebra empreendedores femininos. Uma perspectiva que antes valorizava o “cuidado” e a interdependência e agora encoraja o crescimento individual e a meritocracia. (FRASER, 2017)

Igualitarismo ou Viva as diferenças? Seja qual for o discurso, o feminismo emergiu clamando por uma mulher livre, empreendedora, carreirista e... empoderada. O termo *empoderamento* é constantemente utilizado nos movimentos feministas para indicar mudanças no comportamento, conquistas e novos posicionamentos sociais.

Por apresentar uma vasta possibilidade de empregos da palavra, alguns valores hoje são atribuídos às mulheres e chamados de “empoderamento”, se confundem no real conceito deste e se fundem em fatores como posição social, status, poder, sucesso e condição financeira. A amplitude do conceito vai desde a origem do termo *empowerment*, na língua inglesa, passando por contextos históricos, como os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos, nos anos 1970, e nos chega até à ONU Mulheres do Brasil (2017),<sup>67</sup> que sintetiza que “empoderar mulheres e promover a equidade de gênero em todas as atividades sociais e da econo-

---

<sup>67</sup> A ONU Mulheres e o Pacto Global criaram os Princípios de Empoderamento das Mulheres, que são um conjunto de considerações que possibilitam a comunidade empresarial a incorporar em seus negócios valores e práticas que visem à equidade de gênero e ao empoderamento de mulheres. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres>>. Acesso em: 25-06-2017.

mia são garantias para o efetivo fortalecimento das economias, o empoderamento dos negócios, a melhoria da qualidade de vida de mulheres, homens e crianças, e para o desenvolvimento sustentável”. As relações sociais encontraram no comportamento de consumo uma ferramenta de expressão desses valores, principalmente quando se trata dos papéis femininos.

Esta pluralidade de percepções conceituais sobre empoderamento feminino, advém das interpretações históricas do poder na sociedade. Pierre Bourdieu (1998) defende que a cultura androcêntrica e a consequente “dominação masculina” estão de tal maneira arraigadas em nós, que as tomamos como naturais e evidentes, deixando de notar o caráter historicamente construído. Esta mesma dominação feminina é vista por Michelle Perrot (1989) como fator possibilitador de mais conquistas, ao mesmo tempo que atribui aspectos ligados a estereótipos sobre o gênero feminino. Ambos os autores, com ênfases distintas, são importantes para a compreensão do contexto histórico de “poder”.

A proposta de trazer para este estudo a interpretação do empoderamento feminino, se desdobra quando questionamos o que representa o empoderamento feminino como discurso? De que forma ele é comunicado?

#### **4. O feminino e o consumo na publicidade**

Mulheres empoderadas, cumpridoras de multitarefas, fruto de lutas e conquistas. Todas são convocadas diariamente a “exercer o seu poder” em jornadas duplas, triplas, nos lares, no mercado de trabalho, na vida acadêmica, no mundo globalizado. O convite é feito sob a forma de mensagens publicitárias, que alinham à subjetividade do empoderamento feminino a evidência desse poder através de motivações para o consumo. O potencial de compra das mulheres movimentou o mercado publicitário num crescente empenho criativo com abordagem efetiva voltada para o feminino. Estratégias de comunicação como o *Femvertising*<sup>68</sup> despontam como indicadores desse movimento publicitário, e os adeptos já disputam

---

<sup>68</sup> Segundo a agência especializada no assunto, Think Eva, *femvertising* é uma junção de *feminism* e *advertising*, sendo que *feminism* remete ao movimento feminista e os conceitos defendidos nele, e *advertising* à publicidade. Na prática, são trabalhos publicitários que tratam do empoderamento da mulher, e que remetem a realidade e diversidade do gênero feminino, fazendo quebra de paradigmas e estereótipos. (THINK EVA, Apud POLGA e SILVA, 2015, p.15)

premiações importantes como a Cannes Lion Glass<sup>69</sup>, que tem uma das categorias nomeada como “Igualdade de gênero”.

Mas como se dá a relação do corpo feminino com a alma da publicidade? Os pilares são fundamentados em valores como ética e responsabilidade ou trata-se apenas de um bom e lucrativo negócio? Como se dá a articulação da publicidade que adota o empoderamento feminino como discurso e ferramenta estratégica de comunicação?

Os estudos sobre o comportamento do consumidor contemplam pensamentos, sentimentos e ações dos consumidores, bem como as influências sobre eles durante o processo de compra. Colin Campbell (2001) nos aponta como sendo o desejo social pelo consumo excedente e supérfluo, de forma insaciável e de constante insatisfação pessoal, a característica da Sociedade de Consumo. Dentro dessa perspectiva, a satisfação da primeira necessidade de consumo gera uma nova necessidade, tornando o consumismo o motor de novas relações de consumo e de tomada de decisão de compra.

Estímulos internos e externos produzem as necessidades que culminarão em uma decisão de compra. Gilbert A. Churchill e J. Paul Peter Jr. (2012) destaca as influências sociais, as influências de marketing e as influências situacionais sobre o comportamento do consumidor, desta forma:

- Influências sociais: Cultura (incluindo tendências econômicas e sociais), Subcultura, Classe Social, Grupos de referência e Família (inclui-se nestes ciclos de vida familiar, onde as necessidades mudam ao longo dos estágios da existência familiar).
- Influências de Marketing: Produto, Preço, Praça e Promoção
- Influências situacionais: Ambiente físico, Ambiente social, Tempo, Tarefa e Condições momentâneas.

O poder do consumo para o gênero feminino está associado à sua capacidade de escolhas, à autonomia nas suas tomadas de decisão de compra e de relacionamento social. E não podemos ignorar que este po-

---

<sup>69</sup> O Festival Internacional de Criatividade de Cannes lança o prêmio especial Glass Lion: The Lion for Change. A iniciativa do Festival que visava acelerar a carreira das mulheres criativas na publicidade. Disponível em: [www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2015/04/02/festival-de-cannes-lan-a-glass-lion.html](http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2015/04/02/festival-de-cannes-lan-a-glass-lion.html). Acesso em: 25-06-2017.

der é comercialmente impulsionado pela comunicação de marketing, amparado pelas mídias digitais e compartilhado pelas redes sociais.

A relação da publicidade, por exemplo, como estímulo para o consumo, vai além da motivação para a compra. A comunicação persuasiva combinada a estímulos diários de conceitos, tendências, crenças e valores, impacta no imaginário feminino no que tange a papéis e significações.

Ainda segundo Gilbert A. Churchill e J. Paul Peter Jr. (2012), outra forma de pensar em motivação é em termos de satisfação das necessidades hedônicas, relacionadas ao desejo de prazer e autoexpressão e das necessidades utilitárias, relacionadas a funções básicas e benefícios materiais.

Para além das questões de consumo, este estudo se desdobra em mais um questionamento: por que o mercado hoje aceita a teoria feminina da igualdade?

## **5. O discurso do empoderamento**

Inegavelmente, as mulheres, atualmente, são mais exigentes em relação ao que consomem, mais informadas sobre os aspectos sociais relacionados ao gênero feminino, e mais articuladas quanto a se expressarem e a protestarem contra aquilo que não concordam.

Este estudo, em seus desdobramentos, se propõe a analisar peças publicitárias e investigar se a condição feminina representada através do discurso de empoderamento significa avanço ou retrocesso para as questões de gênero na publicidade.

A nova mulher na publicidade passa da posição de espectadora à protagonista. Ganhou espaços, assumiu funções, adotou papéis, assumiu posições profissionais. Mas o que mudou então nessa relação?

Segmentos, como por exemplo o cervejeiro, sempre utilizaram o corpo feminino como “atrativo” para seu principal público-alvo: homens sedentos por cerveja e com o imaginário alimentado pelo estímulo sexual.

Na campanha com o tema “Com Skol tudo fica redondo”, realizada pela agência F/Nazca Saatchi & Saatchi em 2006, a sequência das várias peças publicitárias utilizadas evidencia essa proposta:



Fig. 1 Se o cara que inventou o provador bebesse Skol, ele não seria assim.  
=> Seria assim

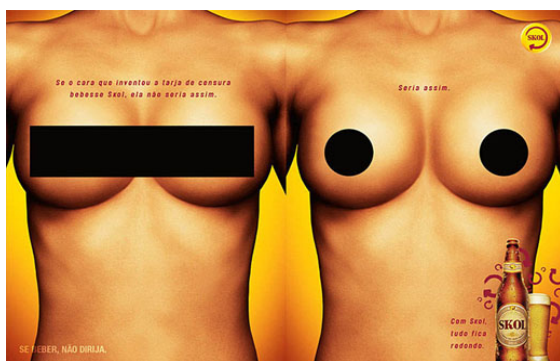


Fig. 2. Se o cara que inventou a tarja da censura bebesse Skol, ela não seria assim.  
=> Seria assim

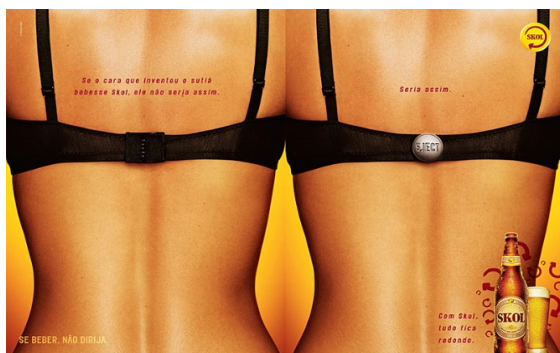


Fig. 3. Se o cara que inventou o sutiã bebesse Skol, ele não seria assim. => Seria assim



Fig. 4. Se o cara que inventou a Skol tivesse inventado a gorjeta, ela seria assim.

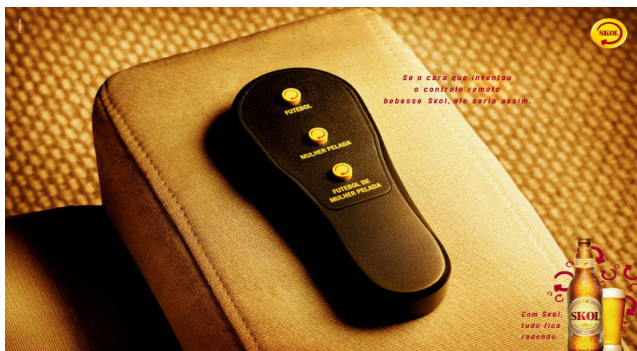


Fig. 5. Se o cara que inventou o controle remoto bebesse Skol, ele seria assim.

Na figura 5, reuniu-se numa única peça três estereótipos do imaginário masculino: o controle remoto, o futebol e a mulher pelada.

A mesma Skol, após assar por maus bocados em sua campanha publicitária no Carnaval de 2015 com o tema Viva Redondo, cujas peças publicitárias incitavam a um carnaval livre de limitações e frases como “Esqueci o Não” e “Topo antes de perguntar”, que provocaram reclamações e protestos nas redes sociais. A campanha sofreu a acusação de apo-



logia ao estupro, sendo notificada ao CONAR,<sup>70</sup> e levando a Ambev, responsável pela marca Skol, a se pronunciar e a substituir algumas peças da campanha.



Fig. 6 – O cartaz Esqueci o não em casa, a peça original que causou polêmica.



Fig. 7. A substituição da peça por uma proposta de respeito no Carnaval.

Desde então, a marca vem abraçando uma comunicação mais inclusiva. Mas nada tão assertivo como em março de 2017, quando a Skol fez um pedido de desculpas público, assumindo seu passado machista e

<sup>70</sup> CONAR -Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária. Atua com foco na ética na publicidade.

ressaltando a importância das mulheres. Na campanha, a marca convida ilustradoras para recriarem anúncios do passado e reconhece que a objetificação feminina não irá representá-la mais. A campanha intitulada “Redondo é sair do seu quadrado” foi lançada em sua página no Facebook e ganhou rápida e ampla repercussão. Consistia em um “Reposter<sup>71</sup>”, que convidou seis artistas plásticas para reconstruir peças publicitárias de campanhas passadas nas quais os corpos femininos eram usados como atrativos e verdadeiros chamarizes para a exposição da cerveja.



**Fig. 8. A página da Skol Reposter, que dá acesso aos novos pôsteres recriados para a campanha Redondo é sair do seu quadrado.**

O segmento cervejeiro já se posicionou quanto aos esforços em conquistar o público feminino, que hoje representa uma fatia consumidora considerável do seu produto no mercado, antes dominado pelo público masculino. Porém, nem sempre tem conseguido conquistar a simpatia ou a representatividade percebida pelo público feminino, como foi o caso da marca Proibida, que lançou em janeiro de 2017 a cerveja para as mulheres. O discurso do empoderamento foi utilizado no lançamento do novo produto, quando anunciado como uma cerveja feita especialmente para as mulheres, almejando assim o destaque da mulher num segmento no qual sempre a comunicação de seus produtos foi dedicada aos homens. Porém, na campanha publicitária, o discurso foi trabalhado com uma abordagem dúbia: “Proibida Puro Malte Rosa Vermelha Mulher, uma cerveja delicada e perfumada, feita especialmente para você mulher”. A indignação e a ironia tomaram conta da página do Facebook da marca, em comentários que destacavam detalhes utilizados como o rótulo cor de

<sup>71</sup> Disponível em: <http://www.skol.com.br/reposter/#home>. Acessado em: 25/06/2017.

rosa, condenavam a escolha do sabor que deveria agradar paladares e não gêneros e rejeitavam a comunicação que foi criticada, como “o machismo nosso de cada dia”.



Fig. 9. A campanha de lançamento da Cerveja Proibida, criada para a mulher.

Segmentos de saúde e beleza exploram o consumo de seus produtos como pré-requisito de evidência do empoderamento feminino: o poder feminino está sempre bem acompanhado de perfumes, maquiagem, pele bem cuidada e cabelos que expressem a personalidade da nova mulher. O poder feminino na publicidade está presente em qualquer segmento, qualquer marca.

A marca O Boticário utiliza desde 2005 o discurso do empoderamento feminino em toda a sua linha de produtos. Com o slogan “Você pode ser o que quiser”, a presença do maravilhoso poder feminino era retratada através de modernas princesas, e os pontos positivos do uso do produto eram destacados como atributos para ser bela e conquistar seu “príncipe encantado”. Uma abordagem sedutora, na qual o discurso do empoderamento feminino mostra que, ao usar O Boticário, você pode realizar seus desejos e exercer seu poder. O discurso produzia simbolicamente sentidos e significados para as mulheres, que “empoderadas” por seus produtos eram representadas na publicidade como belas, livres, ou-sadas, independentes e felizes.



**Fig. 10. Você pode ser o que quiser – Gabriela vivia sonhando com seu príncipe encantado, mas, depois que ela passou a usar O Boticário, fora os príncipes que perderam o sono**



**Fig. 11. Você pode ser o que quiser – Um belo dia, uma linda donzela usou O Boticário. Depois disso, o dragão que ela tanto temia ficou mansinho, mansinho, e nunca mais saiu de perto dela.**

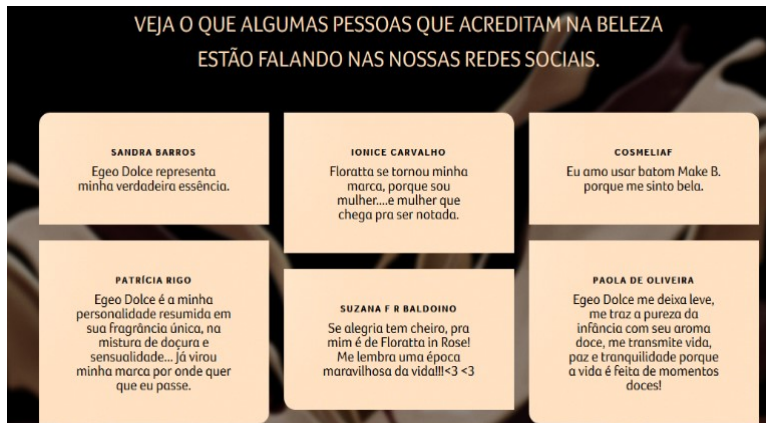


**Fig. 12. Você pode ser o que quiser – Era uma vez uma garota branca como a neve, que causava muita inveja não por ter conhecido sete anões, mas vários morenos de 1,80m.**



**Fig. 13. Você pode ser o que quiser – A história sempre se repete, todo Chapeuzinho Vermelho que se preze, um belo dia, coloca o lobo Mau na coleira**

Atualmente, a marca o Boticário trabalha diversificadamente a campanha “Acredite na beleza”, slogan que substituiu em 2008 o “Você pode ser o que quiser” e mantém o discurso do empoderamento feminino, o qual destaca que a mulher chega para ser notada e que deve viver linda – usando os produtos O Boticário, é claro.



**Fig. 14. Acredite na Beleza – O Boticário em sua página da campanha traz depoimentos femininos que relacionam seus produtos a elementos simbólicos de poder, emoções e sentimentos.**

## **6. Considerações finais**

Percebemos nas peças publicitárias analisadas, que, seja em qualquer segmento de mercado, o discurso do empoderamento feminino reflete como objeto simbólico – seja através de um slogan ou de uma robusta campanha publicitária – produz sentidos e constitui significados e representatividades para o público.

O discurso fomenta o consumo, através das influências sociais, de Marketing e situacionais, de forma que as necessidades de “ter” se fundem às necessidades de “ser”.

O movimento de *banalização* que, sob a diversão furta-cor do espetáculo, domina mundialmente a sociedade moderna, domina-a também em cada ponto em que o consumo desenvolvido das mercadorias multiplicou na aparência os papéis e os objetos a escolher. (DEBORD, 1997, p. 39)

A análise de discurso do empoderamento feminino na publicidade, neste estudo, pretende também corroborar para futuras pesquisas e ações voltadas ao comportamento do consumidor, de forma a canalizar o poder de comunicação do marketing e da publicidade para a geração de influências responsáveis e construtivas. Desta forma, contribuir para o debate da ética no marketing e suas diretrizes para a uma comunicação promocional que seja embasada e pautada em respeito e verdade às questões de gênero e condições sociais.

Consideramos, então, que o discurso do empoderamento feminino que hoje fomenta o consumo como evidência simbólica de poder e de ter também está movimentando a publicidade numa onda de reflexão social voltada às questões de gênero, e pode fazer ainda muito mais progressos quanto à construção da consciência coletiva de igualdade de gênero e respeito ao consumidor.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*, vol. I. Trad.: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*, vol. II. Trad.: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad.: Maria Helena Kuhnner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAMPBELL, Colin. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CHURCHILL, Gilbert A; PETER Jr. J. Paul. *Marketing: criando valor para o cliente*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad.: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FRASER, Nancy. *Três ciladas para o feminismo*. <<http://outraspalavras.net/outrasmidias/capa-outras-midias/nancy-fraser-tres-ciladas-para-o-feminismo-e-como-evita-las>>. Acesso em: 25-06-2017.

MCCRACKEN, Grant. *Cultura & Consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e atividades de consumo*. Trad.: Fernando Eugênio. Rev. técn.: Everardo Rocha. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

O BOTICÁRIO: *Acredite na beleza*. Disponível em: <<http://vivalinda.boticario.com.br/interativo/acredite-na-beleza>>. Acesso em: 11-07-2017.

ONU Mulheres. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/referencias/principios-de-empoderamento-das-mulheres>>. Acesso 23/01/2017.

PERROT, Michelle. Práticas de memória feminina. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 9, n. 18, ago./set. 1989.

POLGA, Gláucia Helena Prestes; SILVA, Ivana Almeida da. *Femvertising*: empoderamento feminino na publicidade contemporânea. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Caxias do Sul, 2017.

*PROIBIDA: Cerveja para mulher*. Disponível em:  
<<http://www.proibida.com.br>>. Acesso em: 17-07-2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

*SKOL*: Com Skol tudo fica redondo. Disponível em:  
<<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/02/acusada-de-apologia-ao-estupro-skol-irar-trocar-frases-de-campanha.html>>. Acesso em: 11-07-2017.

*SKOL: Redondo é sair do seu quadrado*. Disponível em:  
<<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2017/03/09/skol-assume-passado-machista-e-ressalta-a-importancia-de-evoluir.html>>. Acesso em: 11-07-2017.



**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA  
NA PERSPECTIVA DA ORALIDADE:  
A ACEITAÇÃO DO “INTERNETÊS”  
COMO ALIADO DO PROFESSOR  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA**

*Maria Goretti de Araújo Boudens (UFU)*  
[mgorettiboudens@gmail.com](mailto:mgorettiboudens@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo visa promover uma reflexão a respeito do uso do “internetês” como ferramenta para se trabalhar a oralidade nas aulas de língua portuguesa. No ambiente escolar, faz-se necessário reconsiderar uma visão crítica em relação ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, reformulando estratégias para lidar com essa realidade, a fim de ampliar as concepções linguísticas de professores e de alunos, combatendo o preconceito linguístico. A abordagem desse tema está fundamentada em pressupostos teóricos de autores tais como Luiz Antônio Marcuschí (2001), Magda Soares (2002), Josué Geraldo Botura do Carmo (2003), Michele Mitsuy Tangi e Teresinha Preis Garcia (2007), Sirio Possenti (2010), Antonio Carlos dos Santos Xavier (2014), Maria Flor de Maio Barbosa Benfica (2014), Marise Adriana Mamede Galvão e Josilete Alves Moreira de Azevedo (2015). Entende-se que compete à escola apresentar as regulamentações do uso da língua portuguesa, mas também reconhecer outras formas praticadas pelos falantes nas situações do cotidiano, nos contextos sociais do seu convívio, de maneira que não se crie um distanciamento entre o real e o ideal, já que a língua se ajusta às mudanças decorridas na sociedade e passa por transformações. Diante dessa constatação, questiona-se se o professor pode permanecer indiferente às exigências de estudantes que são “nativos digitais” (XAVIER, 2014, p. 168). Por isso, propõe-se uma sequência de atividades para o professor trabalhar a oralidade com o “internetês”, apresentado por Antonio Carlos dos Santos Xavier (2014) como um dialeto escrito com efeito oral. Espera-se, com a discussão dessa problemática, sugerir um norteamento para se enfrentarem problemas na abordagem da linguagem virtual dentro da sala de aula, o que pode contribuir para o entendimento das relações entre as modalidades oral e escrita.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua portuguesa.  
Modalidade oral. Modalidade escrita. Internetês.

**1. Considerações iniciais**

Desde que começa a se apropriar da linguagem e a desenvolvê-la, a criança tem acesso aos recursos da língua no que concerne à organização das ideias e ao conjunto de palavras e de expressões recorrentes no seu primeiro contexto social: a família. Posteriormente, interage no ambiente da sua comunidade (vizinhança, círculo de amigos, igreja). Ao

ingressar na escola, tem início o processo de alfabetização, que normalmente parte da modalidade escrita da língua.

No currículo escolar obrigatório, além de outras disciplinas a serem estudadas, há aulas de língua portuguesa. Ela conhece, então, a existência da gramática normativa, a qual preconiza o uso do idioma de forma mais rígida e diversa do uso diário que se faz dele.

Muitas vezes, inclusive, os exemplos utilizados para ilustrar regras desse tipo de gramática são textos (ou parte deles) de escritores consagrados da literatura nacional, os quais nem sempre são conhecidos por muitos estudantes brasileiros. A partir daí, torna-se frequente ouvir esses mesmos alunos dizerem que não sabem português, ou que português é muito difícil.

Em virtude dos avanços tecnológicos, da inserção de uma coletividade constituída em grande parte pelos “nativos digitais” (XAVIER, 2014, p. 168), a linguagem corrente é o português usado nesse mundo virtual. É a linguagem também utilizada por aqueles aderiram às tais práticas e por aqueles que estão em processo de letramento digital<sup>72</sup>. Portanto, fez-se necessário que a linguagem empregada para esse tipo de comunicação apresentasse estruturas próprias, caracterizando uma diamesia<sup>73</sup>, uma vez que os fenômenos tecnológicos, linguísticos, culturais e sociais são bastante efêmeros.

E essa linguagem, em virtude de apresentar estruturas diferentes da língua portuguesa na variedade culta, ainda divide opiniões no cenário educacional: alguns professores defendem que ela atrapalha e que prejudica a escrita dos alunos, enquanto outros julgam pertinente reconhecer o valor linguístico dela. De fato, não se pode negar o uso dessa linguagem e muito menos fingir que ela não existe. Apenas tecer críticas negativas ao “internetês” não vai fazê-lo deixar de ser utilizado. Ao contrário, o adolescente e o jovem, no meio virtual, escrevem muito, frequentemente.

---

<sup>72</sup> Letramento digital é “a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital [...] envolve também habilidades para construir sentidos a partir de textos multimodais, [pois] mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície [...] inclui a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente”. (CARMO, 2003, s/p)

<sup>73</sup> Segundo Berruto (1993, p. 8), a diamesia é “a esfera da variação linguística no que se refere ao meio físico-ambiental e canal através do qual a língua[gem] é usada.

Se, por um lado, as características desse sistema organizado de troca de informações levam ao errôneo entendimento de que se trata de uma linguagem sem normatização, desorganizada, por outro, pode-se observar que, por meio dele, o contato, a conversação, a troca de informações proporciona mais interação com grande eficiência comunicativa, conforme atesta Antonio Carlos dos Santos Xavier (2014).

Para Magda Soares (2002), as telas (de diferentes aparelhos) que permitem o acesso aos ambientes digitais são “um novo suporte para a leitura e escrita; um novo espaço de escrita” que “trazem mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento”. (SOARES, 2002, s/p)

Encontra-se, em Antonio Carlos dos Santos Xavier (2014), o posicionamento de que o “internetês” é um “dialeto escrito com efeito oral” (XAVIER, 2014, p. 170), uma vez que, na escrita, são reproduzidos elementos típicos e recorrentes da oralidade. E, dessa forma, apresenta elementos próprios de qualquer outro idioma: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. O autor observa que “[...] esse gênero simula uma conversa espontânea, face a face, mas diferenças e as limitações desse gênero digital em relação à conversa oral real são notáveis”. (XAVIER, 2014, p. 170)

Acredita-se ser mais plausível considerá-la uma “linguagem”, porque não fere princípios dialetológicos, mas também não a reduz à mera utilização de recursos informativos. Na visão da autora deste artigo, o “internetês” é uma expressão linguística organizada com base em princípios semióticos<sup>74</sup> (signos linguísticos, símbolos, sinais, imagens e suas significações).

Por essa linguagem possuir uma estrutura organizada, defende-se que o uso do “internetês” pode ser adotado como uma das estratégias para se discutir a utilização da modalidade oral e da modalidade escrita da língua portuguesa nas aulas, de forma prática. Essa sugestão está pautada, principalmente, nas recomendações contidas nos *Parâmetros Curri-*

---

<sup>74</sup> Semiótica é a “esfera do conhecimento que revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca. É a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado (a semiose)”. [...] “ela lida com os conceitos, as ideias, estuda como estes mecanismos de significação se processam natural e culturalmente. [...] não reduz suas pesquisas ao campo verbal, expandindo-o para qualquer sistema de signos - Artes visuais, Música, Fotografia, Cinema, Moda, Gestos, Religião, entre outros” (SANTANA, 2010, s/p).

culares Nacionais, para que seja levado em consideração o uso atual da língua e suas variações na sala de aula. Compete ao professor mostrar ao estudante as variações da língua portuguesa, bem como a importância de saber utilizá-las, de maneira adequada, nas diferentes situações e nos diversos contextos de uso.

Dessa forma, pretende-se, com as ideias apresentadas neste artigo, promover uma reflexão a respeito do uso do “internetês” como ferramenta para se trabalhar a oralidade nas aulas de língua portuguesa, discutir o enfoque centrado na valorização da modalidade escrita da língua em detrimento da oral e, por fim, sugerir um norteamento para se enfrentarem problemas na abordagem da linguagem virtual dentro da sala de aula.

## **2. *Questões teóricas: a validação da modalidade oral nas aulas de língua portuguesa***

Ao tomar como inspiração o pensamento de Luiz Antônio Marcuschi (2010), vale lembrar que, para estabelecer contato com o seu semelhante, o integrante de uma comunidade social dispõe da linguagem oral, mas que nem sempre está representada por meio da escrita. A escrita é uma invenção surgida da vontade de um povo deixar registrada sua história, da necessidade de estabelecer relações comerciais com outros povos, fruto das relações de poder. Ela também é suporte para a memória, constitui registros e constrói um vínculo arbitrário entre a fala e a escrita, entre o som e a grafia, ou seja, uma espécie de tratado. Toda escrita é uma convenção. (BEILKE, 2016)

Roxane Rojo (2006, p. 17) explica que as pessoas não escrevem da mesma forma como falam, porque “[...] a escrita é um processo de representação e não de transcrição [...]”. Além disso, essa autora lembra que não é válida a afirmação de que a fala e a escrita são desorganizadas, porque ambas obedecem a um formato apropriado ao gênero textual e ao contexto.

Conforme Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 36), “[...] o homem é um ser que fala e não um ser que escreve”. Entretanto, não há como se alegar que existe uma superioridade da oralidade em relação à escrita e nem que a segunda derivou da primeira. Não se pode restringir a definição da escrita a uma mera reprodução da fala, já que nem sempre é possível simular traços específicos da fala, tais como a prosódia, a entonação, por meio de sinais gráficos. Faz-se necessário considerar que há uma

distância entre a fala e a escrita, pois, conforme Silva Veloso Beike Beike (2016), a grafia não consegue apreender toda a complexidade da fala.

Considerando-se os traços distintivos de cada uma, as duas modalidades de uso da língua não são adversas entre si. Nos dois casos, tem-se a possibilidade de construir mensagens bem estruturadas, elaboradas de forma coerente e coesa, a fim de que se consiga conquistar o objetivo primordial de se estabelecer o contato eficiente com o outro.

A fala se desenvolve socialmente a partir da capacidade que os seres humanos têm para a cognição da linguagem, a qual é usada para promover a reflexão, para a expressão das emoções, para a interação e para a manutenção das relações sociais. Ela é fruto de um processo interativo, resultante das relações estabelecidas em determinado ambiente. Para Michael Alexander Kirkwood Halliday e Christian Matthias Ingemar Martin Matthiessen (2014, p. 7), a linguagem se desenvolve como fala na vida humana.

Segundo Roxane Rojo (2006, p. 17), a escrita pode ser definida, de maneira geral, “[...] como a representação visual da linguagem por um sistema de signos gráficos adotados convencionalmente por uma comunidade”. No processo de aprendizagem da escrita, o indivíduo necessita conhecer o sistema de regras que a norteia, o que acontece gradativamente, em geral, em um contexto mais formal – a escola. Como destacou Emília Ferreiro (1986), “[...] a escrita elege alguns sinais gráficos para representar alguns aspectos (sons, pausas, entonações da fala), mas não outros”. (FERREIRO, *apud* ROJO, 2006, p. 17)

Com a utilização constante dos meios eletrônicos de comunicação, observa-se que se tem valorizado mais a escrita “[...] em favor da significação que pode emergir do texto escrito ele próprio, como discurso que se põe em relação com outros discursos de outros autores”, de acordo com Roxane Rojo (2006). Por conseguinte, ocorreu uma fundição entre a fala e a escrita, o que refletiu no processo de apropriação de uma e de outra modalidade pelo aprendiz. Principalmente para a geração atual, os textos se apresentam com uma configuração diferente. A esse respeito, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) dizem que

Não existe “o oral”, mas “os orais” sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender [...] como também podem estar mais distanciados [...]. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria funda sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da

escrita, e são essas práticas que podem se tornar objeto de um trabalho escolar. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 135)

A fala e escrita estão presentes nas práticas sociais dos indivíduos nos vários contextos que ele integra, uma vez que os objetivos que norteiam a escolha de uma ou de outra modalidade variam. Portanto, variam também as formas de representação dos enunciados, levando-se em conta, inclusive, o veículo de comunicação em que circularão.

## 2.1. O internetês

Acredita-se que o “internetês” seja resultante do desenvolvimento de um código de comunicação e de uma forma de registro usado de maneira ativa e frequente. Ou seja, trata-se de uma nova linguagem em que se recorre ao emprego de símbolos, de representações gráficas, de neologismos. Esses elementos facilitam a transmissão de mensagens, a troca de informações. Ele é utilizado para as conversas em ambientes virtuais, sem que haja o contato físico, pessoal. Assim, torna-se possível estabelecer comunicação com várias pessoas ao mesmo tempo e participar de um número maior de interações.

Nesse tipo de conversa, os falantes procuram recursos gráficos com a intenção de que possam reproduzir a fala, deixando o texto escrito o mais próximo possível da conversa oral. Dessa forma, os elementos linguísticos presentes no texto revelam muito a respeito dos interlocutores: o grau de familiaridade entre eles, a faixa etária, o ambiente social do qual fazem parte. É claro que, para que haja integração e interação, os códigos utilizados devem ser de conhecimento de ambos os participantes.

Antonio Carlos dos Santos Xavier (2014, p. 170) afirma que “A presença de *emoticons* e de *winks* anexados ao texto verbal confirma que estamos diante de dum ‘dialeto escrito’ da língua portuguesa”. Nesse aspecto, há que se discordar desse autor, porque essa linguagem não surgiu de um contexto natural de interação social direta, mas do desenvolvimento de uma diamesia, com base em outras linguagens e línguas pré-existentes. O “internetês” não tem sintaxe própria e nem se distancia muito da normatização prescritiva da língua, mas se baseia na língua natural utilizada pelos internautas. É a partir dela que são criados os símbolos e os elementos inovadores adaptados para o meio virtual, criados ou adaptados de palavras e de expressões já existentes.

Na verdade, essa linguagem recorrente no ambiente digital possui elementos próprios, que se incorporam à estrutura de um idioma, com adaptações gráficas, morfológicas, semânticas. Essas mudanças são promovidas de modo acelerado pelo avanço tecnológico. A teoria defendida pela autora deste artigo encontra respaldo na fala do linguista Sírio Possenti (2010), quando ele define o “internetês”: “Trata-se da grafia utilizada por certos usuários dos computadores, em geral, jovens adolescentes que passam horas teclando, isto é, trocando mensagens por escrito. Em resumo, trata-se apenas de grafia, nada mais de grafia” (POSSENTI, 2010, p. 60). Ele acrescenta que “[...] não passa de uma variação de grafia, estando longe de ser uma nova língua”. (POSSENTI, 2010, p. 60)

Reconhece-se que é uma linguagem específica, não podendo ser apenas considerada como reprodução gráfica da fala. O “internetês” apresenta peculiaridades do contexto de uso, porém, não chega a constituir um dialeto ou uma nova língua, haja vista que as simbologias empregadas na rede mundial ultrapassam o âmbito de uma língua só: os *emojicons*, por exemplo, são empregados por falantes de inglês, do português, do alemão.

Pode-se constatar que ela é uma variação da(s) língua(s), visto que seu uso está diretamente ligado a fatores que promovem o surgimento de maneiras diferentes de se manifestar. Considerando-se esse aspecto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, encontra-se a seguinte explicação:

A língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente ele é capaz de perceber que formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriadas para certas circunstâncias, mas não para outras. (BRASIL, 1998)

Quanto às características dessa linguagem, busca-se respaldo na descrição apresentada por Antonio Carlos dos Santos Xavier (2014), quando ele alega que o “internetês” é “a representação gráfica mais próxima e fluente da forma natural de conversar”. Concorde-se com o autor quando ele alega que há uma proximidade entre essa linguagem e a fala; entretanto, não se pode afirmar taxativamente que um seja uma forma de representação da outra.

No intuito de estabelecer os parâmetros linguísticos que caracterizam o “internetês”, Antonio Carlos dos Santos Xavier (2014) apresenta alguns aspectos recorrentes nessa linguagem. Em relação à fonologia, o autor destaca o alongamento de algumas vogais com a intenção de enfa-

tizar o sentido de determinadas palavras ou para revelar a emoção do falante; a omissão da consoante “r” no final de palavras; a substituição de vogais finais com o intuito de reproduzir a sonoridade de maneira mais próxima da realidade. No que concerne à morfologia, ele destaca alterações na grafia de certas palavras, seja na redução delas, seja com a supressão de vogais e de consoantes, seja na modificação da escrita oficial das letras. Segundo ele, esses recursos são utilizados com a intenção de reproduzir a sonoridade das palavras. Já a respeito da semântica, há uma constante mudança na classe gramatical de palavras.

Na construção de uma mensagem utilizada nesse contexto, não se recorre à voz nem aos gestos corporais, mas ao teclado. Desse modo, a escrita passa por um processo de reconfiguração da grafia das palavras e da ressignificação de alguns sinais diacríticos. Para tanto, o usuário dispõe de recursos, que lhe permitem transmitir a informação desejada: *emojis*, *emoticons*, *winks*, acrônimos, abreviações.

Os *emojis*<sup>75</sup> têm sua origem no Japão, na década de 90, e foram criados por Shigetaka Kurita. São símbolos predeterminados, que compõem uma biblioteca de figuras prontas.

Os *emoticons*<sup>76</sup> são símbolos utilizados para representar emoções, sob a forma de caracteres tipográficos. Foi criado em 1982, por Scott Fahlman, professor assistente de pesquisa de ciência da computação da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos.

Por *winks*<sup>77</sup>, compreendem-se os desenhos com animação que substituem palavras e até frases inteiras, os quais são inseridos em conversas feitas sob a forma de mensagens instantâneas.

Os acrônimos são palavras que se constroem pela junção das primeiras letras ou das sílabas iniciais de um grupo de palavras, de uma expressão. Eles se distinguem das siglas, por permitirem a pronúncia como uma palavra.

---

<sup>75</sup> Informações obtidas nos sites: “tecmundo” e “significados”. “A palavra *emoji* foi construída com a junção das expressões japonesas “e” (imagem) e “moji” (personagem), significando, em português “pictograma”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/emoji/>> e <<http://www.tecmundo.com.br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

<sup>76</sup> Informação obtida em “tecmundo”. “A palavra *emoticon* foi criada a partir das palavras inglesas “emotion” (emoção) e “icon” (icone). Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

<sup>77</sup> Do inglês piscadas, porque trata-se de imagens em movimento e de curta duração.



Quanto às abreviações, elas devem ser entendidas como reduções, conforme a ABL – Academia Brasileira de Letras<sup>78</sup> –, quando são mais ou menos estáveis e comuns e abreviaturas quando são mais ou menos episódicas. A partir do Século XIX, as abreviações passaram a se referir às reduções feitas especificamente para uso em certas obras especializadas.

## 2.2. A abordagem da oralidade em sala de aula: questões fundamentais

Segundo Michele Mitsuy Tangi e Teresinha Preis Garcia (2007), o tema da oralidade no ensino desperta controvérsias, pois essa modalidade da língua já fora “ora rejeitada como sendo ‘popular e vulgar’ e não merecedora de estudos, ora vista como a ‘expressão natural da linguagem’ e, portanto, merecedora de estudos aprofundados para a compreensão da linguagem humana” (TANGI & GARCIA, 2007, p. 1856). Assim, acredita-se que atualmente a oralidade tem recebido enfoque por diversas pesquisas, com abordagens aprofundadas acerca da sua importância para a compreensão dos fenômenos linguísticos e para o ensino de línguas.

A respeito do trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa, Marise Adriana Mamede Galvão e Josilete Alves Moreira de Azevedo (2015) destacam

[...] a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências linguístico-discursivas por meio de diferentes gêneros de textos nas interações da vida cotidiana, tanto nas mais espontâneas quanto nas mais ritualizadas. [...] No trabalho com a oralidade, os professores precisam privilegiar os aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, propiciando aos alunos vivências em atividades pedagógicas que lhe sirvam de subsídios nas práticas sociais da vida cotidiana. (GALVÃO & AZEVEDO, 2015, p. 249-252).

Para as autoras, as atividades possíveis com a oralidade sob a forma de debates, de seminários, de relatos, de entrevistas, de aula expositiva dialogada, de jornal falado, de contação de histórias, sem a sistematização e planejamento não constituem uma “ação didática satisfatória para a realização de atividades com o texto oral”. Elas afirmam que é preciso “entender que as práticas da oralidade devem ser encaminhadas mediante um trabalho intencionalmente organizado, no sentido de enfati-

---

<sup>78</sup> Adaptado a partir da fonte disponível em: <[www.academia.org.br/nossa-lingua/reducoes](http://www.academia.org.br/nossa-lingua/reducoes)>. Acesso em: 05-06-2017.

zar aspectos dos gêneros orais na sua relação com a escrita”. (GALVÃO & AZEVEDO, 2015, p. 264)

As pesquisadoras concluem que se faz fundamental a preparação das atividades, delineando cada etapa do processo, para que o trabalho com a oralidade na sala de aula seja eficiente.

### **3. Atividades sugeridas**

A fim de que se possam utilizar os códigos da comunicação virtual em sala de aula, são propostas atividades de leitura e de produção de texto. Não se pretende apresentar soluções para essa questão do uso do “internetês” nas aulas de língua portuguesa, mas de se mostrarem caminhos possíveis de utilização dessa linguagem como um diferencial efetivo na prática pedagógica.

É preciso que fique claro para o estudante quando a linguagem virtual deve ser usada e quando se torna mais apropriado o emprego da língua na variante culta. Ele deve se tornar apto a fazer as escolhas linguísticas adequadas às situações comunicativas de uso. Assim ele conhecerá, na escola, que existe mais de uma possibilidade de emprego da língua e que isso não confere o status de certo ou de errado a nenhuma das duas, mas que ambas estão coerentes, cada qual segundo o contexto de interação.

Ressalta-se que essas atividades não foram aplicadas pela autora deste artigo, uma vez que a ideia de se elaborar esses exercícios surgiu nas aulas de “Práticas de oralidade”, no curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Elas foram concebidas para serem realizadas por alunos do nono ano do ensino fundamental II, com a previsão de dez horas aula para a realização dos exercícios. Elas estão estruturadas com base na discussão teórica que se fez neste artigo, a fim de que o professor reconheça que o “internetês” pode ser um aliado em sua prática pedagógica.

### 3.1. Sequência de atividades

#### 3.1.1. Leitura do texto

```
GeNti !!! AlgUmAx PeXoAxX TeM MiH AdD
MaIx QdU VoU AxeltAh NaUm CoNxlgUh !!!
ApArEcl Qui EIAX TeM AmlgUx DiMaIx!!!
EnTaUm MiH DiXcUIPeM Xi miH Add I Eo
nAuM XoU XuA MiGuXa..NaUm Eh CuLp@
MinHA! Ok? BjxUx!!!!
```

Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 11-02-2017.

- Estabeleça uma hipótese para a proposição e fundamente o ponto de vista: quem deve ser o autor da mensagem? Considere fatores tais como o gênero, a faixa etária.
  - Qual o assunto abordado pelo autor da mensagem?
  - Houve dificuldade para compreender a mensagem? Se a resposta for afirmativa, explique-a.
  - Quais as características da linguagem virtual mais lhe chamaram a atenção?
  - Que semelhanças existem com a modalidade escrita da língua culta?
- 2) Observação de alguns símbolos (*emojis* e *emoticons*) bem como a lista de acrônimos e a de abreviações que são utilizadas na comunicação virtual.

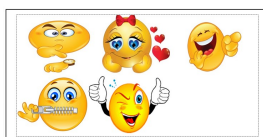


Figura 1: Emojis.

Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 11-02-2017.

:) / =] / =)	felicidade, sorriso
:( / =( / :/	tristeza, decepção
:D / =D / xD	sorriso
8)	óculos ou óculos escuros
;) / =)	piscadela
:* / =*	beijo
:x / =X	boca fechada (segredo) ou insatisfeito
:o / =O	cara de surpreso
:~( / T.T / Y.Y / ='( / :'(	lágrimas
:sz / S2 / <3	coração

Fig. 2: *Emoticons*. Disponível em: <[www.google.com.br](http://www.google.com.br)>. Acesso em: 11-02-2017.

Acrônimo	Significado
VDD	verdade
CTZ	com certeza
LOL ( <i>laughing out loud</i> )	rindo muito
ROTTL ( <i>rolling on the floor laughing</i> )	rolando de rir no chão
OMG ( <i>Oh, my God!</i> )	Oh, meu Deus!
GFTO ( <i>get the fuck now</i> )	vá embora
AMG	amigo
GLR	galera
BRINKS	brincadeira
FIKDIK	fica a dica
-N	não
ORLY ( <i>Oh, really?</i> )	Sério?
MSM	mesmo
CMG	comigo

Fig. 3: acrônimos. Disponível em: <<https://www.dicasparacomputador.com/lista-de-acronimos-abreviaco-es-usadas-na-internet-e-t>>. Acesso em: 11-02-2017.

vc, vs	você
xau	tchau
kbça	cabeça
ñ, naum	não
jg	jogo
hj, oj	hoje
blz, bls	beleza
aki, aqi	aquí
ksa	casa
q	que
eh	é
axo	acho
kkk, shuashuahs	risadas
uas, rrsrrsrs,	
aosksaoks	

Fig. 4: abreviações.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 11-02-2017.

a) Os alunos deverão se reunir com seus colegas e formar grupos de, no máximo, quatro alunos. Empregando os sinais diacríticos próprios do internetês, na modalidade escrita, eles deverão elaborar um diálogo entre duas ou mais personagens. A sequência de falas precisa apresentar coerência entre as ideias e coesão entre as partes constituintes do texto.

b) Depois que o texto estiver pronto, um grupo deverá trocá-lo como o de outro grupo (conforme as orientações do professor). De posse desse novo texto, o grupo deverá efetuar a decodificação dos elementos constitutivos do texto, identificando, juntamente com os colegas, as frases ditas pelas

personagens da história. Observar se houve a compreensão da mensagem.

c) Após a fase da decodificação do texto produzido pelos colegas, deverá ser feita a leitura em voz alta, pelos componentes do seu grupo (segundo as orientações do professor), utilizando os elementos prosódicos necessários ao contexto, a polidez nos momentos adequados, a entonação.

d) Concluída essa etapa, feita a avaliação da atividade pelo professor e pelos alunos, cada grupo receberá de volta o texto que ele produziu. A próxima etapa constituirá na retextualização da história criada pelos integrantes de cada equipe.

#### 4. *Considerações finais*

A sala de aula representa um espaço bastante apropriado para se desenvolver um trabalho focado na oralidade, considerando-se a relevância da linguagem da internet nos dias atuais.

Nas aulas de língua portuguesa, o discente deve ser levado a entender que não existe uma maneira única de se utilizar a língua, mas que existem variações nos usos e que elas dependem da situação comunicativa em que os falantes se encontram. O professor não pode deixar de reconhecer a influência da internet na vida cotidiana dos alunos. Ao contrário, ela pode se constituir uma importante ferramenta para se promover a conscientização da necessidade da adequação linguística aos contextos interacionais.

Para isso, faz-se importante mostrar as características dessa linguagem conhecida como internetês, tais como os elementos textuais, os símbolos gráficos, as abreviações. Dessa forma, a escola não se mostra alienada à realidade social do momento e não se torna excluyente, pois passará a considerar as variações da língua, destacando que todas elas são válidas e legítimas. É importante que o aluno saiba que há uma gama de possibilidades de construções linguísticas, inúmeras possibilidades de combinações, todas elas a seu dispor, desde que elas estejam adequadas à situação comunicativa, considerando-se todos os envolvidos no processo de interação.

Não se deve entender essa linguagem do ambiente virtual como uma inimiga, que faz com que o aluno cometa “erros” de grafia. Ela, a priori, não constitui uma ameaça à escrita do estudante. Se o internetês

for entendido como a reprodução de uma mesma mensagem, só que escrita de outra maneira, será possível criar oportunidades de retextualização, uma vez que a conversão do texto codificado em internetês exigirá desse estudante uma série de procedimentos, tais como a compreensão das ideias, o emprego dos sinais de pontuação, a estruturação sintática das sentenças. Para o aprendiz, será um verdadeiro desafio fazer essa transposição, porque ele precisará identificar os elementos extratextuais implícitos.

Assim, tanto o professor quanto o aluno estarão praticando, de maneira efetiva, o combate ao preconceito linguístico, já que se promoverá o entendimento de que a língua portuguesa é heterogênea e que os usos que se fazem dela são ilimitados, que a língua é dinâmica, varia e muda em todas as diamesias em que esteja ativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEILKE, Silva Veloso Beike. Ciência da fala e arbitrariedade perceptiva dos sons. In: NOVODVORSKI, Ariel; ROSA, Gisele da Cruz; CHAGAS, Lucas Araujo. (Orgs.). *Ensaio em teorias linguísticas*. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 188-198. Disponível em: <[http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ensaios\\_em\\_teorias\\_linguisticas\\_1.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ensaios_em_teorias_linguisticas_1.pdf)>.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Retextualização. In: *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (FaE), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>.

BERRUTO, Gaetano. Le varietà del repertorio. In: SOBRERO, Alberto A. (Ed.). *Introduzione all'italiano contemporaneo: La variazione e gli usi*. Roma: Laterza, 1993, p. 3-36.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. O letramento digital e a inclusão social. *Educação & Literatura*, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2092.htm>>. Acesso em: 05-06-2017.

EDUQUETEC. *O que é letramento digital?* 2012. Disponível em: <<https://eduquetec.wordpress.com/2012/07/19/o-que-e-letramento-digital>>. Acesso em: 05-06-2017.

GALVÃO, Marise Adriana Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, vol. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p249-272>>. Acesso em: 05-06-2017.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edgard Arnold, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, Sirio. *Língua na mídia*. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, Roxane. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor/ Roxane Rojo*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTANA, Ana Lúcia. Semiótica. *Filosofia Infoescola*, 2010. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/semiotica>>. Acesso em: 05-06-2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 05-06-2017.

TANGI, Michele Mitsuy; GARCIA, Teresinha Preis. As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 1850-1857.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. A (in)sustentável leveza do internetês. Como lidar com essa realidade virtual na escola? In: ELIAS, Van da Maria. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade e escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 167-179.

**ENSINO DE MORFOLOGIA:  
PROPOSTAS PARA UM ENSINO CIENTÍFICO  
DE PROCESSOS "MARGINAIS"  
DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS<sup>79</sup>**

*Wallace Bezerra de Carvalho* (UFRJ)

[wallacebcarvalho@gmail.com](mailto:wallacebcarvalho@gmail.com)

*Vitor de Moura Vivas* (IFRJ)

[vitorvivas@yahoo.com.br](mailto:vitorvivas@yahoo.com.br)

*Felipe da Silva Vital* (UFRJ)

[felipe.vital02@hotmail.com](mailto:felipe.vital02@hotmail.com)

*Tiago Vieira de Sousa* (UFRJ)

[tiago.vieiras@hotmail.com](mailto:tiago.vieiras@hotmail.com)

*Carlos Alexandre Gonçalves Victório* (UFRJ)

[carlexandre@bol.com.br](mailto:carlexandre@bol.com.br)

**RESUMO**

Neste trabalho, propomos, em consonância com Renato Miguel Basso e Roberta Pires Oliveira (2012), a concepção científica do ensino de português como língua materna nas escolas brasileiras. Entendemos que essa pode ser uma saída que fomente a autonomia do aluno e sua percepção como um cientista-observador-pesquisador. Tentamos, a partir da revisão da "tradição pedagógica", notar possíveis falhas presentes nessa e propor novas abordagens que elevem o aluno à condição de ser conhecedor do mundo que o cerca, além de possuidor de gramática. Tentamos evidenciar a plausibilidade de nossa proposta a partir de exercícios e aulas ministradas em algumas turmas de primeiro ano de ensino médio (segundos períodos do ensino médio do IFRJ – *Campus* Rio de Janeiro).

**Palavras-chave:** Morfologia. Ensino. Formação de palavras.

**1. Introdução**

Há muito são discutidos os rumos tomados pelo ensino de português como língua materna no Brasil (MATTOS & SILVA, 2004; FARACO, 2008). De fato, tem-se percebido um descompasso entre as expectativas para o ensino e o que de fato está sendo notado como resultados das políticas educacionais, assim como da aplicação da tradição na educação. O projeto do qual este trabalho emerge nasce no contexto relatado.

---

<sup>79</sup> Agradecemos ao CNPq e ao IFRJ pelo investimento nesta pesquisa.



Cabe explicar, então, o que é o projeto "Novos caminhos para o ensino de morfologia: foco no uso e no significado", projeto do qual o presente trabalho faz parte. "Novos caminhos" nasce da percepção de (por falta de palavra melhor) problemas no atual estágio do ensino de morfologia no ensino médio, nas aulas de português como língua materna. O projeto se propõe a datar tais problemas e, em seguida, apresentar possíveis soluções para estes, sempre em consonância com o que se faz de mais atualizado na literatura linguística, assim como nos trabalhos atuais em educação.

"Novos caminhos para o ensino de morfologia: foco no uso e no significado" é dividido em três frentes. Uma delas mais voltada para os problemas encontrados nas descrições da derivação do português, além das proposições que sirvam de resolução a esses problemas. Uma segunda frente do projeto está baseada nos estudos e descrições de processos composicionais, relatando problemas nesses e propostas que visem solucionar tais problemas. Por fim, a terceira frente aborda questões que envolvam processos ditos "marginais" de formação de palavras. O presente texto é fruto da terceira frente discutida.

Este trabalho tem por finalidade discutir não somente os problemas encontrados na chamada "tradição pedagógica" (gramáticas tradicionais e livros didáticos) no que se refere aos processos "marginais" de formação de palavras, assim como apresentar algumas proposições que visem solucionar tais questões problemáticas. Para tanto, este texto se divide em três seções, além desta, introdutória. Em um primeiro momento, descreve-se o projeto "Novos caminhos para o ensino de morfologia: foco no uso e no significado", dando ainda mais ênfase a sua frente em processos "marginais" de formação de palavras. Um segundo passo explicita alguns exemplos de possíveis soluções encontradas, assim como o arcabouço teórico que baseia essas propostas. Por fim, discutem-se os resultados das já observadas soluções, ao passo que novos encaminhamentos são vislumbrados.

## **2. O que já foi feito?**

Como já dito, este trabalho se refere a um braço do projeto chamado "Novos caminhos para o ensino de morfologia: foco no uso e no significado", braço esse voltado para o estudo de processos "marginais" de formação de palavras. O projeto teve como primeiro objetivo a revisão de como são tratados os processos "marginais" de formação de pala-

bras dentro do que chamo "tradição pedagógica", nessa tradição incluem-se gramáticas tradicionais, como as gramáticas de Carlos Henrique da Rocha Lima (2014), assim como Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (1985), além de livros didáticos como Elizabeth Campos, Sílvia Letícia de Andrade e Paula Marques Cardoso (2012).

Antes de pensarmos em quais situações foram tidas como problemáticas na referida revisão, precisamos primeiro definir os ditos processos "marginais" de formação de palavras. Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2016) descreve como processos não concatenativos, não aglutinativos, são descritos muitas vezes na tradição, tanto gramatical quanto científica, como "marginais", por serem muitas vezes entendidos como não sistematizados, não regulares, e, por isso, pouca atenção lhes era reservada. Mas, afinal, o que são tais processos? Esses são processos em que o encadeamento de morfemas está ausente, o que faz com que a linearidade dos elementos morfológicos seja "rompida por reduções, fusões, intercalações ou repetições" (GONÇALVES, 2016 p. 68). Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2016) apresenta, então, três grupos distintos de processos não concatenativos: afixação não linear (reduplicação); encurtamento (truncamento e hipocorização); e fusão (cruzamento vocabular e siglagem).

Podemos exemplificar cada um dos grupos com os exemplos a seguir. Para o primeiro (afixação não linear) temos a reduplicação, vista em casos como "corre-corre" e "bololô", em que segmentos são copiados de forma a transmitir informação morfológica. Já para os processos de encurtamento, no qual encontramos o truncamento e a hipocorização, exemplificados em casos como "Maracanã > Maraca" e "Alexandre > Alê", respectivamente, em que uma base perde segmentos em prol de alguma informação semântico-pragmática. O terceiro grupo (fusão) apresenta casos de cruzamento vocabular ("apertamento") e siglagem ("UPP (Unidade de Polícia Pacificadora)" e UPA (Unidade de Pronto Atendimento)).

Assim sendo, justificando o nome de processos "marginais", pudemos perceber o quanto tais processos são marginalizados dentro da "tradição pedagógica". Foi percebida, a partir da revisão proposta, uma profunda valorização dos processos concatenativos (ainda que problemática) em detrimento dos processos não concatenativos. Muito comumente, os processos aqui focados são ora esquecidos, ora vislumbrados apenas rapidamente, com pouca profundidade, não raro apenas por um ou

dois parágrafos, como é o caso da siglagem em Carlos Henrique da Rocha Lima (2014).

### 3. *Proposições*

#### 3.1. **Arcabouço teórico**

A partir do momento em que as falhas anteriormente relatadas foram encontradas, o projeto tomou um novo rumo. Nesse momento, com a problemática da "tradição pedagógica" já verificada, era preciso propor novas maneiras de tratar os fenômenos, tanto linguisticamente (como análise científica) quanto dentro de sala de aula (como objeto de ensino).

Em um primeiro momento, precisávamos verificar o que já havia sido feito em literatura morfológica. Para tanto, buscamos em Margarida Basilio (1998) um tratamento aos processos morfológicos de maneira geral. A autora aborda fenômenos morfológicos a partir de como se estruturaram, além de propor funções para os processos. Esse é ponto em que o trabalho da autora apresenta maior relevância para as intenções deste artigo em específico.

Em um momento seguinte, buscamos em Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2016) a descrição dos diversos fenômenos observados sob o rótulo de processo "marginal". O autor em seu livro descreve diferentes fenômenos e é baseado em sua descrição que esse trabalho se baseia para o tratamento dos processos não concatenativos aqui focados. Assim, observando a descrição do autor, pudemos propor algumas definições que pudessem ser usadas em sala de aula para o aluno de Ensino Médio, em seu primeiro contato com e em seus primeiros estudos de processos "marginais" de formação de palavras.

Ainda nessa esteira, buscamos em Daniele M. Pizzorno e Katia Emmerick Andrade (2010) descrições de contrapartes semânticas dos processos conhecidos como cruzamento vocabular. A escolha do trabalho não foi fortuita, foi necessário que fizéssemos um recorte dentro dos grupos descritos por Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2016), já que abordar todos os processos "marginais" em apenas algumas aulas se tornaria, não só uma tarefa quase impossível, mas também contraproducente, podendo, inclusive, prejudicar o aprendizado dos alunos. Por conta desses fatores, precisamos decidir por algum dos processos descritos, e cruzamentos vocabulares foram os prestigiados.

Logo após revisamos as descrições científicas referentes aos processos aqui abordados, tomamos como foco principal a elaboração de diferentes atividades e formas de levar tais descrições para dentro da sala de aula. Para isso, três autores diferentes foram utilizados, são eles: Luiz Antônio Marcuschi (2009); Carlos Franchi et al. (2006); Renato Miguel Basso e Roberta Pires Oliveira (2012). Cada um desses trabalhos foi utilizado em diferentes aspectos da abordagem em sala de aula.

O primeiro dos citados, Luiz Antônio Marcuschi (2009), é utilizado por conta de sua descrição da abordagem sociointeracional de aula. Dessa maneira, conseguimos abordar os temas propostos em consonância com experiências e vivências dos alunos. A abordagem justifica-se por conta de trazer o mundo dos alunos para dentro de sala de aula, o que acaba por facilitar o tratamento de processos "marginais", já que muitos desses são utilizados pelos alunos por conta das funções pragmáticas de tais processos.

Carlos Franchi et al. (2006) é utilizado por conta de suas propostas para o tratamento de fenômenos linguísticos dentro de sala de aula. O autor oferece diferentes maneiras de lidar com o ensino de fenômenos linguísticos a partir de diferentes atividades. Dessa forma, o autor acaba por se alinhar a Renato Miguel Basso e Roberta Pires Oliveira (2012) por conta da proposta por um tratamento mais científico da educação no Brasil.

### **3.2. Dois exemplos**

Depois de toda a revisão da "tradição pedagógica", da literatura morfológica e da literatura sobre sala de aula e tratamento linguístico na educação, começamos a formular algumas aulas e atividades em algumas turmas de segundo períodos do IFRJ – *Campus* Rio de Janeiro. A escolha se justifica por conta de o projeto "Novos caminhos para o ensino de morfologia: foco no uso e no significado" ser liderado por um professor do instituto (Prof. Dr. Vítor de Moura Vivas). A escolha de segundo período do ensino médio (que se divide em oito) do Instituto se dá por conta de serem nesses quando os alunos têm contato com processos de formação de palavras nas aulas de língua portuguesa.

Nesse contexto, algumas aulas foram ministradas para diferentes turmas. Neste trabalho, apresentamos duas dessas aulas, descrevendo os diferentes passos pensados para elas. Dessa forma, o primeiro exemplo é

de uma aula que durou em torno de vinte a vinte e cinco minutos, sob a temática “ANIMAIS” e, assim como dito anteriormente, o foco gramatical era a descrição de cruzamentos vocabulares.

Assim, a aula se estruturou em três passos distintos:

- 1º Passo: Aquecimento;
- 2º Passo: Descrição;
- 3º Passo: Aplicação.

No primeiro passo, logo no começo da aula, os alunos foram expostos a imagens de diferentes animais híbridos (misturas entre imagens de dois animais), sem que esses fossem nomeados. Os alunos eram, então, motivados a nomear os diferentes animais. Esse passo foi pensado de maneira que pudesse mobilizar os conhecimentos dos alunos tanto para o tema da aula, “ANIMAIS”. Da mesma maneira, o passo faria com que o conhecimento intuitivo dos alunos sobre cruzamentos vocabulares fosse mobilizado, e foi isso o que acabou por acontecer. Os alunos produziram dados como "ELEPATO", "PATOFAANTE" (ambos da mistura de pato + elefante), "AVIGRE (ave + tigre), "LEÃOOGURU" (leão + canguru) etc.

No segundo passo, era requisitado dos alunos que tentassem dar explicações em relação às motivações que os levaram a produzir os dados produzidos. Assim, explicações funcionais e formais foram oferecidas, em princípio, pelos próprios alunos. Em seguida, oferecemos definições elaboradas por nosso grupo de pesquisa baseadas nas descrições e definições encontradas, principalmente, em Carlos Alexandre Victório Gonçalves (2016). A definição é apresentada em Anexo I.

O terceiro passo da aula foi pensado a servir como rastreador. Buscávamos, com ele, perceber em quais pontos os alunos tiveram mais facilidades e em quais pontos os alunos tiveram mais dificuldades. Esse passo foi dividido em dois exercícios diferentes, um para sala de aula e outro para ser feito em casa.

O segundo dos exemplos possuiu, basicamente, a mesma estrutura da aula verificada no exemplo anterior. Essa aula era também dividida em três passos, porém, consistia de uma aula de quarenta e cinco minutos e nesse contexto não possuía temática além do foco gramatical (novamente cruzamentos vocabulares), apoiando-se mais em gêneros textuais, a saber, notícias de jornais.

O primeiro passo dessa segunda aula consistia na apresentação de diferentes títulos de notícias para os alunos. Tais títulos possuíam, cada, um exemplo de cruzamento vocabular ("patrocínio", "mãedrastra", "showmício"). Mais uma vez, a exposição foi a primeira coisa feita com os alunos, o que os leva a mobilizar tanto conhecimentos sobre, dessa vez, os gêneros e sob o aspecto gramatical, mesmo que não no sentido tradicional. Os alunos eram perguntados quais palavras chamavam a atenção deles, ao passo que a resposta, quase unânime, era mencionar os cruzamentos vocabulares contidos nos títulos das notícias. Em seguida, os alunos eram expostos a outras notícias de jornais, dessa vez com palavras tidas como palavras fontes dos cruzamentos vocabulares apresentados anteriormente ("patrocínio", "madrasta", "comício"). Perguntava-se, então, as palavras similares entre as diferentes notícias. Os alunos então, acusando as palavras similares, eram perguntados sobre as motivações que possibilitaram a criação daqueles cruzamentos vocabulares. Mais uma vez, os alunos, intuitivamente, produziam respostas que se assemelhavam às descrições vistas na literatura morfológica, tanto formal quanto funcionalmente.

Novamente, o terceiro passo da aula foi oferecer aos alunos definições baseadas na literatura morfológica, de forma sempre a amalgamar as produções dos próprios alunos ao já descrita na área. Dessa forma, mais uma vez, os alunos faziam atividades em sala de aula e, em seguida, eram destinados exercícios para serem feitos em casa, entregues na aula seguinte ao professor responsável.

#### **4. Discussão**

Dentro de tudo o que foi exposto, podemos chegar a algumas conclusões. Considerando as respostas dadas nos exercícios feitos em casa no primeiro exemplo de aula fornecido, que possuiu duração de vinte e cinco minutos, podendo notar como a abordagem ofereceu um terreno fértil para a produção dos alunos. Os exercícios respondidos possuíam respostas condizentes com o fornecido em sala, assim como mostravam maturidade dos alunos quanto ao tópico abordado.

Em um segundo ponto, notamos como a proposta de Renato Miguel Basso e Roberta Pires Oliveira (2012), por um ensino mais científico, mostra-se muito produtiva. Os passos do método científico (observação-generalização-hipótese-constatação científica) foram efetivos no

processo de aprendizado dos alunos, oferecendo a eles poder de autonomia para a construção de seu próprio conhecimento.

Além disso, a visão de que os alunos já possuem conhecimentos prévios antes das aulas, inclusive e especificamente gramaticais, ou seja, não os considerar como “tábulas rasas”, faz com que as aulas possam fluir com ainda mais participação dos alunos. Isso se dá por conta de buscarmos nos próprios alunos possibilidades de respostas. Muito disso se percebeu por conta da abordagem sociointeracional, vista em Luiz Antônio Marcuschi (2009).

Nesse sentido, corroboramos a visão de que entender os alunos como possuidores de conhecimento e trata-los já como possíveis pesquisadores faz com que as aulas de língua rendam mais. Tais conclusões podem ser retiradas tanto da observação dos alunos em sala de aula quanto de seus exercícios feitos em casa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASILIO, Margarida. *Teoria lexical*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, vol. 19, n. 30, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22619/16162>>.
- CAMPOS, Elizabeth; ANDRADE, Sílvia Letícia de; CARDOSO, Paula Marques. *Viva português: ensino médio*, vol. 2. São Paulo: Ática, 2012
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FRANCHI, Carlos et al. Mas o que é mesmo "gramática"?. São Paulo: Parábola, 2006.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.
- LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia Mattos. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

PIZZORNO, Daniele M.; ANDRADE, Katia Emmerick. Vogal temática nominal e gênero no português. In: ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de et al. *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

## ANEXO

### ***Proposta de definição de cruzamento vocabular para ensino médio***

Cruzamento vocabular: Como o próprio nome diz, entendemos cruzamento vocabular como o processo que faz com que duas palavras se unifiquem, criando uma só palavra que mistura a forma e o sentido encontrados nas palavras que deram origem a ela. Os cruzamentos vocabulares podem ocorrer de diferentes maneiras:

- **Entranhamento** – O cruzamento por entranhamento ocorre quando duas palavras se misturam por conta de sons similares compartilhados entre as duas. Quando um cruzamento é formado por entranhamento, é muito difícil dizer onde uma palavra termina e a outra começa. Exemplos: Namorido; Sacolé; Macaronese;
- **Encurtamento** – O cruzamento por truncamento acontece quando as palavras que estão formando o cruzamento perdem partes e se juntam a outras. Por vezes, somente uma das palavras perde alguns sons, enquanto a outra se mantém completa; outras vezes, as duas se mantêm completas. Exemplos: CaipiFruta; Fran-Filé; GuaraMorango;
- **Substituição sublexical** – Ocorre quando uma parte de uma palavra, que, à primeira vista, não tem significado, acaba ganhando esse por conta de ter similaridades fonéticas (de som) com outras palavras da língua, dando a possibilidade de algumas pessoas mudarem a forma da palavra original. Exemplos: Boadras-ta; Boacumba; Bebemorar.



**ENTRE FIDALGOS E VAQUEIROS:  
OS CAMPOS LEXICAIS  
NA OBRA DE UM ARISTOCRATA FEIRENSE**

*Charlene Cristine Conceição de Jesus* (UNEB)

[charlene\\_uefs@hotmail.com](mailto:charlene_uefs@hotmail.com)

*Celina Márcia de Souza Abbade* (UNEB)

[celinabbade@gmail.com](mailto:celinabbade@gmail.com)

**RESUMO**

O trabalho a ser apresentado tem como objetivo realizar um estudo lexicológico a partir dos campos lexicais visando o resgate da história da cidade de Feira de Santana, no estado da Bahia, em meados da década de 30, cidade predominantemente agrária onde prevalece a figura do sertanejo. Para entendermos melhor como era caracterizada essa vida bucólica e conhecermos características culturais e sociais da época e da cidade em questão, utilizaremos uma das obras de um escritor feirense Eurico Alves Boaventura: seu livro intitulado *Fidalgos e Vaqueiros* (1989). O vocabulário presente nessa obra revela uma memória social da cidade atrelada ao passado das casas-de-fazenda, da cultura negra e das antigas autoridades fidalgas e vaqueiras. Para o desenvolvimento da pesquisa faremos o levantamento das lexias, organizando-as em campos lexicais, a partir da teoria defendida por Eugenio Coseriu (1977, 1987) e seguida por demais teóricos como Celina Márcia de Souza Abbade (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2015), Evanildo Bechara (1999), Stephen Ulmann (1970), dentre tantos outros. Partindo do próprio título do romance, dividiremos a pesquisa em dois grandes campos: "fidalgos" e "vaqueiros". Como a pesquisa ainda está no início, os microcampos serão organizados posteriormente.

**Palavras-chaves:**

Léxico. Teoria dos campos lexicais. Feira de Santana. Eurico Alves Boaventura.

***1. Apresentação***

Feira de Santana não ganhou o apelido de “Princesa do Sertão” de Ruy Barbosa por acaso. Essa cidade tão emblemática, é viva, alegre, imponente, cheia de graça e beleza; pulsante.

Segunda maior cidade do estado da Bahia, encontra-se num dos principais entroncamentos de rodovias do Nordeste brasileiro, onde ocorre o encontro das BR-101, 116 e 324, funcionando como ponto de passagem para o tráfego que vem do Sul e do Centro-Oeste e se dirige para Salvador e outras importantes cidades nordestinas. Graças a esta posição privilegiada e à distância relativamente pequena de Salvador, a cidade possui um importante e diversificado setor de comércio e serviços, além

de indústrias de transformação e a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feira de Santana é famosa também por suas festas típicas, como a da Senhora Sant'Ana, na segunda quinzena de janeiro, a Micareta, conhecida como Carnaval fora de época, comemorada na cidade entre os meses de abril e maio; as festas juninas, nos distritos de Maria Quitéria e São José, o Festival de Violeiros, em setembro; a Expofeira (Exposição Agropecuária) também em setembro, Festa de Vaqueiros – realizada no distrito de Jaguará, Festa de Reis – realizada no distrito de Tiquaruçu, O Bando Anunciador, e o Natal Encantado no mês de dezembro, que se caracteriza com a iluminação e todos os enfeites característicos da época e rica em apresentações culturais.

Mas, apesar de todas essas informações, o presente trabalho busca (re)conhecer uma Feira de Santana não Princesa, não mulher e sim uma “terra menino, um vaqueirinho vestido de couro!” (BOAVENTURA, 1989). E para conhecer essa Feira de Santana nada melhor do que o escritor feirense Eurico Alves Boaventura, um homem da terra, erudito, de família aristocrata, escritor, poeta, advogado e o mais importante amante da sua cidade Natal.

Quando pensamos em sertão, as imagens que vem a nossa mente são: forró, festa junina, seca e miséria. Mas para Eurico Alves Boaventura, essa imagem vai muito mais além: é um espaço com fronteiras geográficas e perfis sociais bem definidos, tanto que na sua obra *Fidalgos e Vaqueiros*, ele divide o Brasil em categorias: Brasil Norte, Brasil do Litoral, Brasil das Minas, Brasil do Sul e o que mais nos interessa: Brasil Sertão. Esse último é caracterizado como uma região de “pastos, malhadas, currais e casas-de-fazenda”.

Para entendermos melhor como era caracterizada essa vida bucólica e conhecermos características culturais e sociais da época e da cidade em questão, faremos um resgate cultural e social, através da obra supracitada. O vocabulário presente nessa obra revela uma memória social da cidade atrelada ao passado das casas-de-fazenda, a cultura negra e as antigas autoridades fidalgas e vaqueiras.

## **2. Eurico Alves Boaventura: o escritor por trás do fidalgo**

O feirense Eurico Alves Boaventura (1909-1974) foi um feirense poeta, cronista, ensaísta e contista. Filho de Gonçalves de Santana Boa-

ventura e Maria Amélia Boaventura, viveu a infância e início da adolescência morando em uma residência nas proximidades da Praça dos Remédios em Feira de Santana. Aos 14 anos mudou-se para Salvador onde iniciou a vida intelectual. Devido à escassez de estabelecimentos de ensino secundário e superior, era comum aos que pretendiam dar continuidade à formação educacional, deslocarem-se para a capital onde estavam as mais recomendadas instituições de ensino de segundo grau e as poucas faculdades de então, notadamente de medicina e direito. (SILVA, 2000)

Interessado pela criação literária, Eurico Alves Boaventura aos 19 anos, participou do grupo fundador da revista *Arco & Flexa* que entre 1928 a 1929 reuniu escritores sensíveis à tendência de renovação estética literária do Modernismo. Teve destaque na poética modernista na Bahia, ao lado de Godofredo Filho, Carvalho Filho, Sosígenes Costa, Alves Ribeiro.

A paixão por sua terra natal está presente em muitas das suas obras, como podemos observar no poema "O dia alegre da minha cidadezinha romântica":

Hoje é o dia mais alegre da minha terra.

Domingo de missa festiva da igreja  
pobre de Nossa Senhora dos Remédios.

Os sinos já repicaram em coro  
pela terceira vez.  
e a igreja já está quase repleta:  
constureirinhas de vestidos novos de palha e seda;  
[...] E eu fiquei pensando: se a gente pudesse mandar  
Celebrar missa festiva todo dia  
No coração da gente...

(BOAVENTURA, in OLIVIERI-GODET, 1999, p. 151)

Segundo Rita Olivieri-Godet (1999), até Manuel Bandeira foi convidado para conhecer Feira de Santana, no poema *Elegia para Manuel Bandeira*:

Manuel Bandeira, dê um pulo a Feira de Santana  
e venha comer pirão com carne assada de volta do curral  
e venha sentir o perfume de eternidade que há nestas casas  
de fazenda,  
nestes solares que os séculos escondem nos cabelos desnatrados  
[das noite eternas  
venha ver como é céu de verdade  
e o tabaréu como até se parece com Nosso Senhor.

(OLIVIERI-GODET, 1999, p. 170)

De acordo com Juraci Dórea (1999), esse amor por Feira de Santana se dá por dois motivos:

Primeiro, porque ele tinha pela terra natal uma paixão incontrolável, um amor sem medidas e segundo, por ser uma cidade idealizada, uma cidade que ele revela a partir de um processo de arqueologia sentimental, onde se mesclam realidade, memória e poesia.

Para Valter Guimarães Soares (2009), o principal trabalho de Eurico Alves Boaventura no que tange à sua busca pela invenção da identidade sertão é, sem dúvida, o livro *Fidalgos e Vaqueiros*, pois é nesta obra que a abordagem histórica se encontra mais elaborada. O referido autor nos apresenta uma Feira de Santana pastoril, onde prevalece a imagem do sertanejo. Isso se deve ao fato de que essa percepção de Eurico Alves Boaventura é marcada pela identidade, familiaridade e (con)vivência que o autor tinha com o seu objeto de trabalho. Ainda, segundo Valter Guimarães Soares (2009):

Eurico Alves Boaventura (re)inventa a espacialidade *sertão*. E o faz destacando o elemento humano. Tensionando a relação homem-natureza faz o *sertão* emergir como espaço de relações biopsicossociais, território de práticas e representações da vida e da realidade do mundo. O *sertão* é, assim, representado como lugar de cultura e sabedoria, o que traduz um deslocamento de certas associações entre miséria material e pobreza cultural, muito comum no imaginário euclidiano e, posteriormente, do “romance de 30”. (SOARES, 2009, p. 50)

O vaqueiro é símbolo desse sertão pastoral de Eurico Alves Boaventura, é ele a figura mais representativa do sertão, com sua linguagem própria, vestes apropriadas para o trabalho árduo levando a identificação de quem lida com o gado, seu pastoreio e transporte, no seio da sua comunidade. “Saiu o vaqueiro, vestido de bandeirante, a desbravar o horizonte, a rasgar serras e a esfarrapar nergas de mato mais alto, para caminhos posteriores, à cata de mais pastos”. Assim é a vida desse personagem ilustre do sertão tão bem descrito por Eurico Alves Boaventura (1989, p. 27)

### **3. Produção lexical na Feira de Santana rural**

O presente artigo tem como objetivo resgatar uma parte da história da cidade de Feira de Santana tendo como base o livro de Eurico Alves, pois acreditamos que o estudo do vocabulário utilizado por ele em seu romance, nos ajudará a traçar um perfil da sociedade vigente dessa época, onde escravos, vaqueiros e grandes fazendeiros caracterizavam a

identidade rural dessa cidade e ajudavam o nosso escritor a ter um olhar singular para as tensões internas no período de transição de uma Feira de Santana Rural para uma Feira de Santana Moderna:

Até a quarta década do século, metamorfoseava-se a velha cidade provinciana, em lenta sugestão de Capital minúscula. Em, 1940, daí pra frente, todavia, operou-se repentina transformação aqui na vida urbana. Como seguro pectardo do progresso, da noite par o dia, o comercio sacudiu a cidade.[...]

Sacudiu-se o velho folclore da terra.

Corre até a notícia de que existe uma localidade no interior, lá no norte, onde as velhas abençoam os meninos curiosamente:

Abença, inhá Fulana!

Deus te leve para Feira de Santana!

O tempo mudou o fáceis da minha cidade. No traçado comercial foi radical a mutação. Da lista encardida pelo tempo, que encontro no arquivo do armazém de meu pai, já se esconderam muitos dos seus companheiros de então. (BOAVENTURA, in OLIVIERI-GODET, 1999, p. 77)

Para alcançarmos os objetivos da nossa pesquisa, a teoria dos campos lexicais, proposta por Eugenio Coseriu (1977), irá nos ajudar porque, segundo ele, é possível “fazermos um estudo diacrônico estrutural das significações das palavras, desde que se entenda a forma ou substância semântica como substância linguisticamente formada”. (ABBA-DE, 2009)

Para fazermos a análise dos campos lexicais, vamos levantar as lexias existente, com o intuito de possibilitar a compreensão dos macro e microcampos, sem deixar de observar seus conceitos e uso de acordo com a época – no caso, a cidade de Feira de Santana, na década de 30.

Começaremos dividindo as lexias selecionadas em dois macrocampos: (1) Fidalgos e (2) Vaqueiros, seguindo o título do livro e depois estruturaremos o campo lexical obedecendo as seguintes etapas:

- a) Levantamentos das lexias referentes aos macrocampos já definidos;
- b) Consulta a alguns dicionários de língua portuguesa, a fim de auxiliar nas definições das lexias elencadas;
- c) Definição dos microcampos lexicais correspondentes as lexias levantadas.

Ao fazermos essa separação, iremos estruturar as lexias em seus devidos macrocampos e microcampos, mostrando as suas diferentes ocorrências a partir dos exemplos retirados do *corpus* do livro, situando-as em páginas e linhas. Utilizaremos desse processo para mostrar que não se pode pensar o léxico como um sistema fixo de nomeação de tudo o que há, pois, de acordo com Mário Vilela, “o léxico não é uma soma de nomenclaturas, etiquetando a realidade: a transitoriedade das coisas e do mundo, a história e o devir aninham-se no interior do léxico”. (1995, p. 78)

#### **4. A perspectiva teórica para os estudos da lexicologia: teoria dos campos lexicais**

O que seria a forma de manifestação mais singular que caracteriza um povo, a maior forma de representação de uma sociedade, se não, a língua? Segundo Fernand de Saussure (1977), a língua é um tesouro depositado pela fala de pessoas de um determinado grupo social. Ela está depositada pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade. O sistema de signos de uma língua está vinculado ao processo das relações sociais

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu modo, a linguagem é multi-forme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humano, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE. 1977, p. 17)

Para Fernand de Saussure, a língua não é nada mais que um sistema de valores puros. Descartando toda possibilidade de que a língua pudesse ser uma descrição do mundo, o linguista apresenta sua teoria, enfocando a língua como um fato social, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder.

Sendo a língua esse poderoso instrumento de identificação de um povo, estudar o léxico de uma língua é também estudar sua cultura, pois cada palavra tem um significado diferente a depender da época, da região, da classe social, da idade e gênero do falante etc.

Devemos lembrar que, sendo a língua um produto de uma sociedade, ela é regida por regras constituídas nessa mesma sociedade.

Devido ao fato de que o indivíduo é incapaz de adquirir uma língua sem se relacionar com seus pares e seu seio social, John Lyons (1981) afirma que

[...] não há dúvidas de que o conhecimento da própria língua nativa é culturalmente transmitido: é adquirido, embora não necessariamente aprendido, em virtude de o indivíduo ser membro de determinada sociedade". Sendo assim, é por meio das relações estabelecidas em sociedade que o homem adquire a língua, externa sentimentos manifestando-se das mais variadas formas. LYONS, 1981, p. 27)

Isto nos leva a crer que não podemos estudar a língua distancian-do-a da sociedade na qual, o falante está inserido. Através do léxico, podemos perceber, o sistema de valores, as práticas socioculturais da comunidade e os costumes que estão refletidos diretamente no vocabulário da comunidade em estudo. Segundo Celina Márcia de Souza Abbade:

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, etárias, culturais... de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza. (ABBADE, 2011, p. 1332)

Não devemos esquecer que a língua está intimamente ligada as relações sociais e ao fenômeno da comunicação. Aderlande Pereira Ferraz (2006) afirma que as relações entre “léxico e cultura, léxico e sociedade, são indubitavelmente, muito fortes, considerando-se que o léxico é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico”. Não esquecendo que o homem se apresenta dentro desse contexto, trazendo seus referenciais culturais, psicológicos e sociais.

Para Irlandé Antunes (2012) o léxico de uma língua pode ser visto como uma espécie de “memória” representativa das “matrizes cognitivas” construídas, também é verdade que se trata de uma memória dinâmica, em movimento constante, que se vai reformulando passo a passo, assim como as manifestações culturais que ele expressa. Ainda, segundo Irlandé Antunes:

O léxico, ao contrario da sintaxe e da fonologia, é aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas, também, pela dinâmica interna das palavras, que vão e vêm, que desaparecem

e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam, de um lugar para outro, de um tempo para outro. (ANTUNES. 2012, p. 29)

O léxico deve ser entendido como um sistema que está em pleno funcionamento, sofrendo mudanças, esquecimentos, reorganizações, pois sabemos que “[...] o léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade” (VILELA, 1995). De acordo com a afirmação de Mário Vilela, é por meio desse funcionamento da língua que a vida de um povo tem significado. Por meio dele são arquitetados os pensamentos, as percepções e sentidos inerentes à realidade.

Assim como Mário Vilela, Maria da Graça Krieger afirma que:

O léxico retrata-se com um componente que, ao cumprir o papel maior de denominação e designação do humano, torna-se expressão de identidade pessoal e coletiva, manifestada ao longo da história, já que é um sistema aberto e dinâmico. E, como tal, renova-se, funcionando como o pulmão das línguas, mas também assegura a permanência do pilar comum das palavras, condição necessária à comunicação, independente de tempos, regiões e de outras peculiaridades do uso das línguas. (KRIEGER, 2010, p. 170)

O léxico não trata de palavras soltas, isoladas, pelo contrário, é composto por lexias que são organizadas em estruturas, as quais ganham significados a partir dos contextos que estão inseridos. Isso se pensarmos que o léxico, nas suas diferentes dimensões, está intimamente relacionado a questões de educação e cultura. (KRIEGER, 2010, p. 163). Para a compreensão dos aspectos culturais presentes na obra *Fidalgos e Vaqueiros*, *corpus* da nossa pesquisa, do escritor feirense Eurico Alves Boaventura, faz-se necessário considerar o contexto em que foi produzido, os costumes e tradições de uma época.

Na realidade, a palavra, apesar de imprecisa, ocupa uma posição muito importante no campo linguístico, sendo articulada pelos elementos de ordem fônica, morfológica, semântica e gramatical.

Utilizar-se do léxico para descrever ou reavivar as memórias coletivas se deve ao fato de acreditarmos que é possível, por meio do texto escrito, se conhecer um grupo social, a sua história, os seus costumes, o ambiente em que vive e até mesmo a sua forma peculiar de representar a realidade que o circunda.

Sabendo que a língua reflete a realidade social no qual o homem infere suas marcas de acordo com a região em que vive, buscamos resgatar, por meio dos vocábulos, o modo de vida retratado por Eurico Alves



Boaventura na obra *Fidalgos e Vaqueiros*, tendo como objetivo fazer o levantamento das lexias presentes na obra supracitada, caracterizando os aspectos sociais da época, do lugar em que tais escritos foram lavrados e outros elementos que reflitam a identidade do sertão.

Ao apresentarmos um sertão forte, imponente e um estudo, sobretudo, do desenvolvimento de uma aristocracia rural, acreditamos que acima de tudo, essa pesquisa contribuirá nos estudos linguísticos da região, além de resgatar uma pequena parte do vocabulário desse povo, trazendo revelações do seu modo de pensar e agir.

### 5. *A palavra como herança cultural*

O homem, na relação que estabelece com o mundo em que vive, demonstra uma necessidade em nomeá-lo. Isso pode ser observado no fato de tanto os elementos animados quanto os inanimados recebem um nome, tais como os animais, sentimentos, plantas, seres imaginários, etc. Ademais, segundo Maria Tereza de Camargo Biderman:

Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais. (BIDERMAN. 2001, p. 13)

Ao ampliarmos os nossos conhecimentos sobre o léxico e seus estudos (lexicologia, lexicografia, terminologia) notamos as contribuições para identificar todo o conjunto lexical de um idioma, e de suas unidades básicas: as palavras. É por meio delas que criamos frases e textos, enfim, realizamos a fala e efetuamos a escrita.

Maria Tereza de Camargo Biderman descreve um processo de nomeação datado de 1981, mas bastante atual porque tal processo é incessante e resulta no enriquecimento do léxico das línguas independente do seu posicionamento cronológico.

Isso se deve ao fato de que o homem está em constante mudança e pesquisando sobre vários temas resultando em descobertas tanto no campo tecnológico (internet, TV, computador, celular, *tablet*, *notebooks*, *smartphone* etc.), quanto no campo científico (novas espécies de animais e/ou plantas, doenças, novos planetas etc.). Com isso, há a necessidade da atribuição de nomes a esses novos elementos. Para essa nomeação, pode-se selecionar um nome já existente no léxico da língua ou optar-se

pela criação de um novo nome (neologismos). Contudo, se a cada invenção ou descoberta fossem criados novos nomes, o léxico aumentaria consideravelmente. Por esse motivo, como numa economia lexical, por vezes são utilizados nomes já existentes na língua para designar novos elementos.

É nesse sentido que focalizamos os estudos em torno da lexicologia que, no sentido lato, tem por objeto de estudo as ‘palavras’, as unidades lexicais. Como afirma Maria da Graça Krieger:

Os estudos da lexicologia, ao se ocuparem de vocabulários específicos, topônimos e neologismos, contribuem, de modo particular, para o conhecimento da variação linguística do português do Brasil. À variação associam-se importantes aspectos da cultura nacional, bem como das regionais, da história da língua e, conseqüentemente, de visões de mundo e de valores da nossa sociedade. (KRIEGER. 2010, p. 169)

Para o presente estudo, focaremos em conceituar e delimitar a unidade lexical de base – a lexia; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma "visão de mundo", de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de recortes culturais. Para Maria da Graça Krieger (2010), não há dúvida de que a sociedade tem interesse nesse tipo de informação, que diz respeito à sua língua, cultura e também comportamento linguístico.

A lexicologia tem fornecido as bases teóricas e metodológicas para estudos específicos sobre o léxico. Maria Aparecida Barbosa (1990) afirma que tais estudos podem ser considerados do ponto de vista diacrônico, sincrônico, pancrônico, podem sofrer um tratamento quantitativo ou qualitativo, ter uma abordagem descritiva ou aplicada.

A lexicologia estuda a inter-relação de cada palavra e remete a particularidades diversas relacionadas ao período histórico em que ocorre, à região geográfica a que pertence, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso em níveis socioculturais, político e institucional. Ao lexicólogo, especialista da área, cabe levar a termo essa tarefa tão complexa sobre uma ou mais línguas.

Maria Tereza de Camargo Biderman (2001) chama a atenção para o fato de que a lexicologia faz fronteira com a Semântica já que, por ocupar-se do léxico e da palavra, tem que considerar sua dimensão significativa. Essa ciência também está ligada à dialetologia e à etnolinguística.

ca através de estudos sobre palavras e coisas, sobre as relações entre língua e cultura:

Se considerarmos a dimensão social da língua, podemos ver no léxico o patrimônio social da comunidade por excelência, juntamente com outros símbolos da herança cultural. Dentro desse ângulo de visão, esse tesouro léxico é transmitido de geração a geração como signos operacionais, por meio dos quais os indivíduos de cada geração podem pensar e exprimir seus sentimentos e ideias. [...] a palavra tem uma existência psicológica e um valor coletivo. [...] É pela palavra (diríamos a nomeação) que o homem exerce a sua capacidade de abstrair e generalizar o individual, o coletivo. A palavra cristaliza o conceito resultante dessa operação mental, possibilitando a sua transmissão às gerações seguintes. (BIDERMAN, 2001, p. 132)

## 6. *A teoria dos campos lexicais em Fidalgo e Vaqueiros*

Jost Trier, em 1931, tentou formalizar as relações entre léxico e semântica para fazer surgir a noção de *campo linguístico*, a qual se constituiu na grande revolução da semântica moderna, visando um setor conceitual de entendimento. De acordo com Celina Márcia de Souza Abbade (2015), as palavras formam um campo linguístico através de um campo conceitual e exprimem uma visão do mundo de acordo com reconstrução que elas possibilitam.

Pierre Guiraud reforça a importância de Jost Trier afirmando que:

A ideia de Trier, bem como a de *Weisgerber*, é a de que nossos conceitos recobrem todo o campo do real sem deixar espaço vazio e sem se sobrepor, assim como as peças de um quebra-cabeças. Disso resulta o fato de que qualquer mudança nos limites de um conceito acarreta uma modificação dos conceitos vizinhos, e, em consequência, das palavras que os exprimem. [...] Assim é que as palavras formam um “campo linguístico”, recobrando um campo conceitual e exprimindo uma visão do mundo cuja reconstrução elas possibilitam. (GUIRAUD. 1989, p. 83-85)

Mas o que realmente interessa para nossa pesquisa é o campo léxico. Conforme Celina Márcia de Souza Abbade (2009), nesse sentido, as palavras estão organizadas em um campo com mútua dependência, ou seja, elas adquirem uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Assim,

(...) para entender a lexia individualmente é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão (...)

A teoria dos campos lexicais, segundo a direção estrutural proposta por Eugenio Coseriu, propõe que um campo se estabelece através de oposições simples entre as palavras. Para ele as redes de relações que se podem estabelecer por meio das estruturas paradigmáticas e sintagmáticas a qual contribui para o estudo do conteúdo de um signo são infinitas. (ABBADE, 2009, p. 40)

As palavras das quais a lexemática se ocupa são aquelas que desempenham uma função léxica ou uma função social, ou seja, as palavras que estruturam primariamente a experiência. É o que resta, depois de se eliminar as determinações gramaticais e categoriais. Portanto, não se considera, para efeito de estruturação, as interjeições, os artigos, os pronomes, as preposições, as conjunções e as partículas de afirmação e de negação além dos nomes próprios e dos numerais. Serão consideradas apenas as palavras lexemáticas, isto é, aquelas que desempenham a “função léxica”, pois elas representam a “configuração semântica do léxico”. (COSERIU, 1964. p. 89)

As palavras, para Eugenio Coseriu (1964), ao serem articuladas de maneira hierárquica, são agrupadas em *macrocampos* (conjunto de lexias articuladas que formam um campo superior) e em *microcampos* (subconjuntos dos macrocampos, ou seja, campos inferiores).

A organização das lexias em campos nos proporcionará a identificação da estrutura social e a maneira como o homem se posicionava frente aos espaços físicos e à natureza. Essas lexias organizadas fornecerão pistas sobre o modo como se davam as relações entre os fidalgos e vaqueiros, da cidade de Feira de Santana em plena década de 30, e suas relações com o ambiente à sua volta, uma vez que partiremos desses campos "fidalgos" e "vaqueiros", para a organização dos *macrocampos* e para as demais organizações dos *microcampos* (subgrupos dos macrocampos).

O trabalho com os campos lexicais se torna interessante por que tais campos deverão seguir uma rede de significações, o que nos permite considerar o léxico de maneira estrutural, demarcando o campo lexical de acordo com as estruturas lexemáticas e os lexemas conforme sugere a teoria dos campos lexicais proposto por Eugenio Coseriu, além de correlacionar as questões semânticas com as características culturais e sociais da cidade de Feira de Santana.

## **7. Considerações finais**

A língua enquanto resultado das relações humanas, retrata a realidade, traçando o perfil de lugares, pessoas e principalmente, formando a

identidade de um povo. Enveredar pelas teias lexicais é sempre uma tarefa que nos conduz ao conhecimento de novas lexias.

Quando essa investigação é realizada a partir do vocabulário de um autor que faz relatos profundos e detalhados sobre a formação e o desenvolvimento da aristocracia rural e seus vaqueiros onde juntos “desbravaram” as terras da segunda maior cidade do estado da Bahia: Feira de Santana. Eurico Alves Boaventura buscou trazer à tona, uma aristocracia suarenta, requeimada do sol que corria em seus cavalos de campo atrás de bois bravos, como ele mesmo descreve em seu livro.

Utilizar do léxico para estudar a história das palavras, nos revela as relações que há entre língua e cultura, pois o mesmo traz as marcas socioculturais de um determinado grupo transmitidas de geração em geração.

Os estudos apresentados nesse artigo demonstram como o uso da língua, materializado através da escrita e da constituição de uma obra pautada num gênero discursivo específico, pode contribuir para o estudo do léxico e para o entendimento do modo de vida do povo feirense na década de 30.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Um estudo do lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o livro de cozinha da Infanta D. Maria*. Editora Quarteto, Salvador. 2009.

\_\_\_\_\_. A lexicologia e teoria dos campos lexicais. In: *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011

ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objetivos metodológicos, campos de atuação. In: *Anais do II Simpósio Latino-Americano de Terminologia. I Encontro Brasileiro de Terminologia*. Brasília: 1990.

BIDERMAN, Maria Tereza de Camargo. Fundamentos da lexicologia. In: \_\_\_\_\_. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1981].

BOAVENTURA, Eurico Alves. *Fidalgos e vaqueiros*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1989, [1964]

DÓREA, Juraci. Eurico Alves e a Feira de Santana. In: OLIVIERI-GODET, Rita. *A poesia de Eurico Alves Boaventura: imagens da cidade e do sertão*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural EGBA, 1999.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. Trad.: Maria Elisa Mascarenhas. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 [1969].

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicologia, lexicografia e terminologia: impactos necessários. In: FINATTO, Maria José Bororny; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. IV. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Editora Guanabara. Inglaterra, 1981.

OLIVIERI-GODET, Rita. *A poesia de Eurico Alves Boaventura: Imagens da Cidade e do Sertão*. Secretaria da Cultura e turismo, Fundação Cultural, EGBA, 1999. Salvador.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; Tradução de Antônio Chelini, Jose Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SOARES, Valter Guimarães. *Cartografia da saudade: Eurico Alves a invenção da Bahia sertaneja*. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Edufba, 2009.

VILELA, Mário. *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra (Portugal): Almedina, 1995.

## ESCRITA ESTRATÉGICA E CRIATIVA NA ESCOLA

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (CEFET-RJ/UERJ)  
[aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho lança-se no desafio de ensinar a escrever textos argumentativos na educação básica. Nessa árdua tarefa, muitos caminhos já foram apontados, com sucesso variável: desde um ensino com enfoque na estrutura (as famosas "fórmulas" para uma redação nota 1000) até o que coloca no centro a leitura e a produção dos gêneros discursivos. Frente ao desafio, defendemos a prática pedagógica de uma escrita estratégica e criativa. *Estratégica*, pois o enunciador realiza ações discursivas, recorrendo a diferentes recursos linguísticos, a fim de obter determinados efeitos de sentido. *Criativa*, porque, na elaboração do texto, o autor-aprendiz conta com a possibilidade de escolher as estratégias e os recursos mais ajustados aos seus propósitos. Como resultado, esperamos textos mais autênticos e significativos, pois aproximados, em grau maior, da versão "real" da escrita, à semelhança dos muitos usos que fazemos dela fora dos muros da escola.

### Palavras-chave:

Ensino. Produção de texto. Texto argumentativo. Escrita estratégica. Escrita criativa.

### 1. Primeiras considerações sobre o ensino da escrita

A produção textual na escola mostra-se sempre artificial, ainda que em graus diferentes. Uma explicação para o fato encontra-se no fenômeno conhecido como *transposição didática*, comum às variadas disciplinas curriculares e analisado por Delia Lerner (2002), com base nas ideias do educador e matemático francês Yves Chevallard. De acordo com o teórico, existe, para todos os objetos de ensino, uma versão "autêntica", "real", não escolarizada. Quando transferidos, porém, para as salas de aula, esses conteúdos ou práticas sociais sofrem, inevitavelmente, alterações, já que "a necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo". (LERNER, 2002, p. 34)

O professor, em seu trabalho diário, seleciona determinados conteúdos, aborda-os sob uma ou outra perspectiva, divide-os em partes, as distribui em dias e aulas, além de hierarquizá-las em níveis de complexidade, facilitando sua assimilação pelo aluno. O resultado, contudo, é um objeto de ensino fragmentado e diferente de sua primeira versão. Desse modo, as atividades didáticas de produção de texto delineiam uma versão para a escrita distinta, em grau maior ou menor, da escrita como prática social, fora do âmbito escolar.

O problema surge quando se acentua excessivamente a distância entre o trabalho didático com a escrita e o seu uso efetivo em *ações de letramento*, o que estamos chamando de abordagem tradicional. A escola, nessa perspectiva, segundo Alcir Pécora (2002, p. 51), faz com que a linguagem “tome os ares congelados de um museu, recanto privado onde as múmias passeiam comportadamente entre mil flores e pérolas sem par”. Em alguns casos, as atividades de sala de aula “envelhecem” a língua, limitando sua diversidade de usos e elasticidade de formas à produção insistente de redações, consideradas por Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 145) como uma “atividade de escrita controlada”.

Na perspectiva tradicional, quando se fala em redação, restringe-se sua abordagem, normalmente, a três tipologias textuais: a *narração*, a *descrição* e, principalmente, a *dissertação* (PILAR, 2002). Quanto a este último termo, por vezes usado como sinônimo para redação, mostra-se necessária uma subdivisão, como defende Othon Moacyr Garcia (2008, p. 380):

Nossos compêndios e manuais de língua portuguesa não costumam distinguir a *dissertação* da *argumentação*, considerando esta apenas “momentos” daquela. No entanto, uma e outra têm características próprias. Se a primeira tem como propósito principal *expor* ou *explicar*, *explicar* ou *interpretar* ideias, a segunda visa sobretudo a *convencer*, *persuadir* ou *influenciar* o leitor ou ouvinte [grifos nossos].

Caso consideremos que os tipos, ao contrário dos gêneros do discurso, não constituem nunca textos concretos e empíricos, já que são “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2010, p. 23), deparamo-nos com a primeira limitação da prática de escrita de redações na escola, resultado de um equívoco teórico.

Em nosso dia a dia, não nos comunicamos com narrações, descrições e dissertações, como composições estanques e autônomas. Os inúmeros textos materializados que efetivamente lemos, ouvimos, falamos e escrevemos, tanto em ambientes mais familiares quanto em contextos formais, são todos – sem exceção – exemplos de gêneros do discurso, os quais deveriam ser os principais objetos de ensino das aulas de Língua Portuguesa, se a finalidade maior do processo for mesmo desenvolver a *competência comunicativa* dos alunos, isto é, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. (TRAVAGLIA, 2005, p. 17)



Os gêneros se caracterizam, principalmente, por propriedades sociocomunicativas que assumem quando inseridos nas diversas esferas de ação humana, chamadas por Luiz Antônio Marcuschi (2010) de *domínio discursivo*. Nesses variados ambientes de interação entre os sujeitos (domínio familiar, jornalístico, religioso, jurídico etc.), surgem “práticas discursivas dentro das quais se identifica um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos, exclusivos), como práticas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Assim, no domínio religioso, encontram-se a jaculatória, a novena, a ladainha, o cântico; no jurídico, a petição, o requerimento, o *habeas corpus*, a sentença; no pedagógico, a prova, o questionário, a aula expositiva etc.

Alguns estudiosos, como Jandira Pilar (2002) e Beth Marcuschi (2005), com vistas a superar o vício teórico de se referir à redação apenas como narração, descrição ou dissertação, defendem a perspectiva de que se deve considerar esse tipo de composição escolar um gênero textual, como uma realização linguística que cumpre funções em situações comunicativas, a favor da interação humana. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra (2007, p. 60), ainda que adote também tal posicionamento, não deixa de classificá-lo como paradoxal, pelo menos à primeira vista, pois lhe parece pouco provável que a redação escolar seja um autêntico ato comunicativo, como notamos no conteúdo da reflexão: “Há entre professor e aluno uma interação verbal ou o movimento do aluno não encontra ‘eco’ na figura do professor, seu interlocutor?”.

Como gênero do discurso, a redação precisa desempenhar um propósito comunicativo, evidentemente inserida em dado domínio discursivo. Nesse ponto, constatamos que a composição escolar se afasta dos outros gêneros externos à sala de aula, com finalidades bem práticas, pois não objetiva, por exemplo, orientar o leitor a manusear uma ferramenta, como um manual de instrução, ou informar dados concretos sobre um acontecimento, como a notícia. Seu propósito não é essencialmente “comunicativo”, mas avaliativo, já que, por meio dela, o aluno, em vez de se engajar em uma situação concreta de interação verbal, precisa *comprovar* sua competência discursiva, escrevendo para o professor um texto coerente e coeso, de acordo com as regras da gramática normativa, contando ainda com um vocabulário amplo e com uma tese central sustentada por argumentação incontestável. (PILAR, 2002)

Quanto ao domínio discursivo, ou seja, à esfera de ação humana em que o gênero circula, verificamos que a redação é criada *pela e para*

escola, assumindo sentido e relevância quase somente nesse contexto. Mesmo quando extrapola a sala de aula, continua servindo a determinados propósitos pedagógicos, sobretudo quanto à avaliação de desempenho do estudante. (MARCUSCHI, 2005)

Ao considerar a redação como um gênero discursivo inerente à esfera escolar, e não mais como um tipo específico de texto, Jandira Pilar (2002, p. 171) acredita que o professor, com apropriada orientação metodológica, poderá ensiná-la como verdadeiro instrumento de interação do indivíduo com o seu meio, “como um aspecto da linguagem, uma forma de prática social, manifestação decorrente dos desejos ou necessidades que os indivíduos têm de conquistar novos espaços na sociedade”. Não coadunamos, no entanto, com tamanho otimismo, pois, ainda que seja considerada um gênero discursivo, a composição escolar não cumpre (ou cumpre em partes) as cinco condições discursivas necessárias à produção de um texto apontadas por João Wanderley Geraldi (1997) e detalhadas a seguir.

## **2. Condições discursivas necessárias à produção textual**

### **1ª condição: Se tenha o que dizer**

Gustavo Bernardo (2000b, p. 50) diz que, “se ter opinião é coisa rara, defendê-la em público, oralmente ou por escrito, é mais difícil ainda”, já que, quando se disserta ou se argumenta sobre um tema, é imprescindível pesquisar muito a respeito, coletando informações e outros pontos de vista, cotejando-os, verificando sua veracidade para, então, esboçar uma opinião, que precisará ainda de adequada fundamentação. Por isso, um escritor competente necessita também ser um leitor capacitado, que domine habilidades de estudo e de pesquisa básicas, desenvolvendo uma leitura que alimenta a escrita, para que “se tenha o que dizer”. Todo esse trabalho está alinhado, obviamente, a uma constante reflexão sobre o próprio processo de escrita.

Isso tudo demanda, porém, tempo e esforço, incompatíveis com uma prática pedagógica tradicional, que acredita ser possível redigir um texto de natureza tão complexa em apenas uma hora ou pouco mais, com somente os recursos disponíveis em sala de aula, quase sempre com pouco acesso às variadas fontes de informações.

Outro ponto que dificulta ainda mais o desafio de o estudante “ter o que dizer” é a imposição de um tema para o texto, indo de encontro ao

que afirma Maria da Graça Costa Val (2004, p. 125): “quem escreve, por gosto ou profissão, *escolhe* seu assunto e sobre ele se informa, discute, pensa e repensa” [grifo nosso]. Como agravante, constatamos que, com muita frequência, o tema para a dissertação mostra-se pouco polêmico, impedindo o engajamento do aluno em um “movimento argumentativo”, em que se cobra a defesa entusiasmada de um ponto de vista.

O resultado de uma escrita apressada e irrefletida costuma ser uma redação com baixo grau de *informatividade*, que diz respeito “à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual ou no formal (VAL, 2004, p. 14). Assim, um texto com grau insuficiente de informatividade mostra-se também previsível, limitando-se a repetir dados que quase nada acrescentam à experiência do leitor, que tende a se desinteressar pelo texto a ponto de abandoná-lo.

Verificamos também o que Alcir Pécora (2002) denomina *vácuo semântico*, advindo do emprego de expressões que, de tão arraigadas ao senso comum, dispensam do autor maiores explicações, mas que, por sua vagueza excessiva, reduzem significativamente o grau de informatividade e de imprevisibilidade do texto, como em alguns usos dos vocábulos “consciência”, “liberdade”, “justiça”, “democracia” etc. Por se referirem, a princípio, a conceitos falsamente óbvios, em torno dos quais comungaria toda a humanidade, o indivíduo dispensa-se da necessidade de comprovar tais termos, de torná-los concretos ao leitor.

Não podemos deixar de mencionar ainda a forte presença, nas redações, de *clichês* ou *lugares-comuns*, metaforicamente definidos por Alcir Pécora (2006, p. 106) como “lugar de ninguém, cidade fantasma”, que, quase sempre, são indícios de que o enunciador não refletiu suficientemente sobre o tema, recorrendo, portanto, a informações, às vezes, preconceituosas ou estereotipadas, e que não resistiriam a qualquer análise um pouco mais detida sobre a realidade abordada.

Em síntese, como diagnóstico, mostra-se muito pertinente o depoimento de Maria da Graça Costa Val (2004, p. 118) extraído da conclusão de seu estudo a respeito do grau de textualidade de redações elaboradas por vestibulandos recém-egressos do ensino médio: “A impressão que se tem após sua leitura é que se trata de maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades. São textos que não agradam, não convencem, não entusiasmam”. Precisamos sempre nos lembrar, porém, de que a baixa qualidade

das redações se deve, principalmente, às suas falsas condições de produção (PÉCORA, 2002), com a intensificação do processo de transposição didática, e não a sérios problemas cognitivos ou demais *déficit* do estudante.

Outra causa para o fracasso dos textos refere-se ao predomínio de uma metodologia que supervaloriza a *forma* e a *estrutura* dos gêneros em geral, incluindo a redação escolar. Ignora-se, então, a dinâmica inerente aos gêneros do discurso, em prol da imposição de um modelo prévio, inflexível e impermeável à criatividade linguística do estudante. Para enfrentar tal postura didática, defenderemos a presença dos artigos de opinião nas aulas de língua portuguesa como um gênero extremamente dinâmico e variável, que permite ao produtor escolher diferentes modos de dizer, garantindo, assim, uma escrita mais criativa.

Na direção oposta à diversidade, encontra-se o modelo ortodoxo de redação, muitas vezes apontado pelo professor como o único válido para se construir uma argumentação formal por escrito. Dele fazem parte a *introdução* (a apresentação do tema ou a contextualização e a tese central do texto), o *desenvolvimento* (com dois ou três parágrafos, aprofundando os argumentos que ampliam e sustentam a tese) e a *conclusão* (em que se retoma e se reafirma a tese exposta na introdução e, em alguns casos, se revelam soluções para a problemática discutida). Não devemos, no entanto, nos posicionar contrários a tal arcabouço argumentativo. A crítica recai sobre a insistência no reconhecimento de apenas *um* modo de se organizar o texto.

Comprovamos a ineficácia da metodologia focada na estrutura, por exemplo, nas palavras de Jandira Pilar (2002, p. 171), para quem a memorização de modelos formais leva o aluno “a fazer cópias disfarçadas de textos dos outros e não lhe assegura a entrada no jogo que lhe permitiria exercer a função-autor”.

Além disso, Maria da Graça Costa Val (2004), em sua pesquisa sobre redações de vestibular, conclui que, enquanto apenas 7% dos textos analisados apresentavam graves problemas de adequação à estrutura canônica argumentativa, expressivos 73% falhavam na informatividade, o que permite concluir que se deparar com “redações certinhas”, ajustadas ao modelo de composição estabelecido para dissertações, não é garantia de encontrar uma seleção e uma organização interessantes de ideias e argumentos, com maneiras inovadoras de se interpretar a realidade.

**2ª condição: Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer**

Todo discurso é marcado por um querer-dizer. De fato, em condições habituais de interação pela linguagem, ninguém fala ou escreve sem um porquê, que interfere inclusive na configuração da materialidade linguística do texto, já que é com base nos propósitos comunicativos que o autor escolhe e agencia as estratégias linguísticas que considera pertinentes ao seu intento. (GERALDI, 1997; KOCH, 2006)

A linguística textual aponta a *intencionalidade* como uma propriedade básica dos enunciados e a define como “o empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa” (VAL, 2004, p. 10). O propósito, sempre atrelado às propriedades sociocomunicativas dos gêneros do discurso, pode ser informar, impressionar, alarmar, convencer, ofender etc.

No caso da redação escolar, entretanto, o que motiva sua produção é principalmente a necessidade de comprovar um conhecimento, para conseguir pontos para a prova ou ingressar no ensino superior. Escrever transforma-se, nessas situações, em exercício, em treino, em “ajuste de contas”, por meio do qual o estudante mostra ao professor que é capaz de discorrer, sem digressões, sobre um tema. O que leva o aluno a enfrentar o papel em branco não é “nenhuma crença de que ali esteja uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir ou seja lá outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal” (PÉCORA, 2002, p. 85). Tudo se limita a “ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

**3ª condição: Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer**

A linguagem é, essencialmente, dialógica, a serviço da interação entre os falantes. Em primeiro lugar, porque todo enunciado constrói-se a partir do outro, como postulado na teoria do filósofo russo Mikhail Bakhtin e reafirmado por José Luiz Fiorin (2011). Assim, para se elaborar um discurso, sempre se levam em conta discursos alheios, ainda que não se marquem, por meio das estratégias de intertextualidade, as possíveis relações entre eles. Nenhuma enunciação surge no “vácuo”.

Em segundo lugar, porque qualquer uso da linguagem pressupõe um interlocutor, mesmo em um monólogo, cujo produtor elege a si mesmo como “ouvinte”. Ninguém fala ou escreve se não tiver como contra-

ponto um destinatário. A presença do “outro”, longe de ser neutra, interfere diretamente na composição do enunciado. (BRITTO, 2006)

A participação do interlocutor ocorre, entretanto, com intensidade distinta, a depender da modalidade de uso. Em uma conversa face a face, há uma interação concreta entre os participantes, uma vez que eles compartilham o mesmo espaço. Por isso, alguns autores, como Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2007), admitem que a força dialógica da linguagem atinja seu ápice apenas nos textos da realidade oral, em que há, na maioria das vezes, uma intensa troca de turno.

Em contrapartida, na escrita, o destinatário é virtual. Imagina-se, por exemplo, um leitor específico quando se escreve uma carta pessoal, um leitor genérico quando se redige uma notícia etc. Em todos os casos, o produtor constrói seu texto sem a presença física do interlocutor. Existe um lapso entre a elaboração e a recepção de um enunciado.

Segundo Alcir Pécora (2002, p. 82), tais condições de produção do texto escrito exigem muita maturidade do enunciatador, já que ele, a sós com suas imagens e projeções sobre seu possível parceiro, precisa ler “o próprio texto como se fosse de outro: como se o produtor fosse, na verdade, o seu leitor”. Assim, “a primeira pessoa é obrigada a desdobrar-se na segunda, e nesse desdobramento está toda a viabilidade do processo de significação da escrita”.

Ainda que o interlocutor assumira tamanha importância, sobretudo na escrita, a abordagem pedagógica tradicional de produção textual costuma resumir sua existência na figura do *professor*, que representa, na verdade, a “escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito”. (BRITTO, 2006, p. 120)

A supervalorização do leitor dificulta excessivamente o desempenho do estudante na escrita. Em vez da interação pela linguagem, cria-se um falso diálogo privado com o professor (GUEDES, 2009), já que ele não se comporta verdadeiramente como um leitor, que se põe diante do texto com desejo e curiosidade, interessado no desafio à frente. O escritor-aprendiz, por sua vez, não recebe qualquer resposta satisfatória ao que escreveu. A tarefa limita-se a “enquadrar” o estudante, corrigindo, com muito esforço, suas redações, separando as boas das ruins ou das péssimas. A esse propósito, Gustavo Bernardo (2000a, p. 18) denuncia: “Corrigindo redações em blocos de centenas, não há condições de lê-las

de verdade. Nenhuma condição. Todas se tornam a mesma mancha difusa, com três cores confusas (os conceitos A, B, C)”.

#### **4ª condição: O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz**

Para constituir-se sujeito do seu discurso, o indivíduo precisa engajar-se no processo de interação, assumindo um caráter ativo na produção de sentidos para os textos que compõe, no entanto, quando não há propósitos comunicativos relevantes em jogo, quando inexistente um interlocutor empenhado na troca verbal e quando ainda se impõe apenas um modelo ortodoxo de estruturar uma argumentação, o enunciador anula-se como sujeito, tornando-se, na realidade, um “assujeitado”, marcado por uma espécie de “não consciência”, de “não vontade”, um sujeito “sem vez”. (KOCH, 2006)

Nessas condições, típicas de uma abordagem tradicional da escrita na escola, “quem fala, de fato, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo, que em dado momento ocupa o papel de locutor, é *dependente, repetidor*” (KOCH, 2006, p. 14) [grifo nosso]. Na opinião de Alcir Pécora (2002, p. 86), atrás das corriqueiras redações, está presente não um sujeito do discurso, mas “um aluno e sua *carga escolar*: cada qual procurando empreender da forma menos comprometedora possível a pequena *via-crúcis* gráfica que lhe cabe por dever e por lição de casa”.

#### **5ª condição: Se escolham as estratégias para se dizer**

Em função tanto do que tem a dizer quanto das razões para lançar-se à interação, o enunciador, sujeito de seu discurso, escolhe e manipula, com graus diferentes de consciência, os variados recursos que a língua lhe oferece (GERALDI, 1997). Dessa forma, a organização da superfície textual, ou seja, do cotexto, aparece como resultado das inúmeras decisões tomadas pelo autor.

Submetidas, porém, a uma prática escolar tradicional, tais atividades de manuseio estratégico dos recursos linguísticos perdem força e mudam de objetivo, em decorrência da artificialização das condições de produção da escrita. Com a imposição de modelos preexistentes e de características pouco flexíveis dos gêneros do discurso, há raros espaços

para o estudante escolher uma ou outra forma de dizer. Nega-se a diversidade de recursos e de efeitos de sentido obtidos.

Desse modo, com uma visão muito distorcida do ato de escrever, dirigido quase sempre à figura do professor-avaliador, o aluno recorre, então, a outro tipo de estratégia, denominado por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos (1988) de *estratégia de preenchimento*: em vez de refletir e operar sobre o tema e os mecanismos linguísticos para desenvolvê-lo com criatividade, o estudante elabora sua redação com base em ideia abstrata, um estereótipo de “redação exemplar” criado na sua experiência escolar. Segundo Cláudia Thereza Guimarães de Lemos (1988, p. 72):

esse modelo, esquema ou arcabouço consistiria em uma articulação de posições vazias, a serem preenchidas mais ou menos aleatoriamente e constituídas a partir da presença de um determinado conjunto de termos relacionais, como conjunções, e de mecanismos relacionais, como a subordinação, de menor frequência no discurso oral informal.

Quando o escritor-aprendiz constrói, em seu texto, frases como “(...) o significado da palavra amor e solidariedade, *no qual* sempre foi perseguido pelo egoísmo e pela inversão de valores que a própria humanidade *criara*”, com um verbo conjugado no pretérito-mais-que-perfeito e uma ocorrência equivocada de “no qual”, objetiva “encher” e “enfeitar” sua redação com formas linguísticas que considera “cultas”, com alto prestígio social, ainda que mal-empregadas ou que não articulem sentido nenhum. Obviamente, quando, na presente tese, defendemos a prática de uma escrita estratégica na escola, não nos referimos a essa categoria.

Na tradição escolar de ensino da dissertação, o termo “estratégia” assume ainda outra significação, reportando-se às estratégias argumentativas para sustentação da tese. Os manuais da área, principalmente os que visam à preparação para o vestibular, apontam os seguintes expedientes persuasivos: enumeração, exemplificação, comparação e contraste, definição, alusão histórica, causa e consequência, citação ou testemunho, dado estatístico, contra-argumentação, discurso de autoridade. (BELLINE, 2002)

Todas as estratégias listadas sugerem um contraponto linguístico, materializando-se por meio de determinadas expressões coesivas ou configurações sintáticas particulares, que as viabilizam; no entanto, é prática recorrente, como atesta Alcir Pécora (2002), trabalhar os procedimentos argumentativos dissociados dos recursos linguísticos, principalmente dos mecanismos de coesão sequencial. Na opinião do autor, deve-se sempre



frisar que tais elementos de articulação possuem “um papel a cumprir na argumentação do texto”, o que nos permite afirmar que eles contribuem “para a aceitabilidade do texto, para a eficiência de sua atuação sobre seus possíveis interlocutores”. (PÉCORA, 2002, p. 61)

Em resumo, constatamos, então, que a versão escolar tradicional da escrita, segundo a bibliografia consultada, afasta-se excessivamente da escrita como prática social, devido à quase ausência das condições básicas para um autêntico evento comunicativo citadas por João Wanderley Geraldi (1997). Assim, o trabalho tende a ser limitado à produção de redações, enquadradas quase sempre na tipologia dissertativa ou argumentativa.

Ainda que tomada como gênero do discurso, a redação transforma-se em objeto de estudo restrito ao domínio pedagógico (como instrumento de avaliação), redigido às pressas, com pouca reflexão sobre o tema e sua materialidade linguística, o que resulta, muitas vezes, em texto previsível e com baixo grau de informatividade, permeado de clichês, mesmo obedecendo aos ditames de um modelo estrutural previamente definido.

Tal prática pedagógica reforça a concepção de *texto* como um produto, originário da “codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2006, p. 16). Os modos de conceber e organizar o texto encontram-se, de antemão, determinados pelo sistema, cabendo ao autor somente acatá-los, submetendo-se a eles.

Sob tal enfoque, a *língua* é considerada uma entidade abstrata, homogênea, apartada dos usos reais que se possam fazer dela, indiferente às possíveis ações criativas dos seus falantes, “tomada, portanto, como código ou sistema de signos”, de modo que “sua análise desenvolva-se na imanência do objeto” (MARCUSCHI, 2008b, p. 59). Segundo Luiz Carlos Travaglia (2005), essa tomada de posição fez com que a ciência da linguagem ignorasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

### 3. *Escrita estratégica*

Um modo muito distinto de se entender a linguagem é considerá-la como o próprio lugar da interação, como atividade na qual os membros

de uma sociedade alcançam distintos objetivos por meio da troca verbal. Tal perspectiva vem sendo desenvolvida por muitos pesquisadores (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2005) sob variadas denominações: *sociointeracional*, *textual interativa*, *interacionista-funcional-discursiva*, entre outras.

Na concepção sociointeracional, a língua sempre está em função dos usos concretos, em contextos delimitados, atualizando-se apenas “a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Em outras palavras, a língua passa a um conjunto de práticas com o qual os falantes agem e expressam seus objetivos com ações apropriadas a cada circunstância. João Wanderley Geraldi (1997, p. 06) destaca o caráter inconcluso e indeterminado da língua, dizendo que ela

não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação; o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói.

Caso os atos de falar ou de escrever simplesmente se apropriassem de um sistema de expressões pronto ou, mais especificamente, de um conjunto de regras e de “macetes”, para argumentar por escrito definido e imposto de modo arbitrário, não haveria interlocução e construção de sentidos, responsáveis pela dinâmica do trabalho linguístico.

A partir da redefinição do conceito de língua, exige-se também a revisão dos conceitos de *sujeito* e de *texto*, muito distintos daqueles expostos na aceção anterior de linguagem. Na perspectiva sociointeracional, sublinha-se o caráter ativo dos sujeitos na produção de textos. Para Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2006, p. 15), esses sujeitos “(re)produzem o social na medida em que *participam ativamente* da definição da situação na qual se acham engajados” [grifo nosso]. Atinge-se, então, um equilíbrio entre sujeito, sistema e contexto. O primeiro assumindo propósitos comunicativos, mas levando em conta os dois últimos, sob o risco de não alcançar seus objetivos com êxito.

Quanto ao texto, passa-se a concebê-lo como o “próprio lugar da interação”, no qual “os interlocutores, dialogicamente, nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p. 17). A superfície, a estrutura e os sentidos do texto, em vez de determinados pelo sistema linguístico ou atrelados à obediência incondicional a ditames para uma “redação nota 10”, são construídos pelo produtor em parceria com os possíveis leitores,

ambos detentores de uma série de saberes, acionados no momento da interação.

Com base em tais considerações teóricas, defenderemos a prática escolar de uma *escrita estratégica*. Justifica-se o protagonismo do adjetivo “estratégica”, quando se constata que, a partir do momento em que se concebe a língua como espaço de interação entre sujeitos, autores e leitores assumem atitude participativa na construção e na recepção dos textos, mobilizando variadas estratégias e recursos linguísticos para a execução satisfatória dos seus projetos de dizer. (KOCH, 2006; GERALDI, 1997)

As estratégias, cuja origem liga-se às artes militares de conduzir o exército em campo de guerra, designam, em sentido mais amplo, toda e qualquer ação realizada de modo coordenado para atingir certo objetivo (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004; SOLÉ, 1998). No âmbito das ações com a linguagem, as *estratégias de construção textual* dizem respeito às escolhas feitas pelo produtor do texto com base em seu acervo de saberes linguísticos, textuais e interacionais, com a intenção de realizar, com êxito, seu *projeto de dizer* e de orientar o leitor na construção dos sentidos. Este, por sua vez, também lança mão de suas estratégias, na escolha dos objetivos de leitura – ler para buscar informações, estudar o texto, escrever outro texto, divertir-se etc. – ou na ativação de determinados saberes e procedimentos necessários ao entendimento do texto. (GERALDI, 2006)

Podemos, então, considerar a escrita – e, conseqüentemente, a leitura – como um intenso processo interlocutivo ou, metaforicamente, como um “jogo”, e “neste jogo há objetivos a atingir: os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro” (GERALDI, 1997, p. 27). Dele fazem parte o *autor*, o *leitor* e, mediando a interação entre ambos, o *texto*. (KOCH & ELIAS, 2007)

O autor mostra-se sempre detentor de um *projeto de dizer*, como expor fatos, explicar o significado de uma palavra, defender pontos de vista, persuadir interlocutores, propor ideias, apresentar pessoas, descrever objetos, dar notícias, relatar histórias, contar piadas, ensinar o manuseio de instrumentos, declarar sentimentos, divulgar resultados de pesquisa, solicitar ajuda etc. Esse propósito para o discurso é indispensável à interação pela linguagem, pois norteia o autor-estrategista em todas as decisões tomadas na configuração de seu texto, desde o gênero mais adequado aos seus intentos à seleção de um simples vocábulo. (KOCH, 2006)

Devemos fazer duas observações sobre a noção de projeto de dizer. Em primeiro lugar, os propósitos não são excludentes: é possível, por exemplo, relatar um fato ou contar uma história para defender um ponto de vista. Em segundo, a sua natureza é linguística, e não psicológica, manifestada no enunciado por meio de sinalizações, como explica Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2000, p. 22):

A noção de intenção não tem, aqui, nenhuma realidade psicológica: ela é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto *linguisticamente construída*. Ela se deixa representar de uma certa forma no enunciado, por meio do qual se estabelece entre os interlocutores um jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica ou social [grifos nossos].

Assim, compreender um texto não consiste, de modo algum, em saber “o que o autor quis dizer”.

O texto, por sua vez, é organizado estrategicamente de determinada forma, a partir das escolhas do autor dentre os diversos recursos que a língua lhe oferece. Segundo João Wanderley Geraldi (1997), o enunciatador, ao escolher uma configuração para seu texto, “desescolhe” outras e compromete-se com as estratégias escolhidas e com os *efeitos de sentido* oriundos do seu uso. As possibilidades descartadas, porém, também precisam ser consideradas nas atividades de interpretação do enunciado: “Estas são também chaves com que o lê” (GERALDI, 1997, p. 184). Na superfície textual, as opções linguísticas do produtor, as explícitas na superfície e as não selecionadas, viram “pistas”, sinalizações para o leitor, que interpreta os efeitos de sentido resultantes das ações do autor. Ainda que o texto não reproduza fielmente a situação comunicativa da qual se originou, o leitor depara-se com a possibilidade de reconstruí-la parcialmente por meio dos recursos linguísticos disponíveis no cotexto.

Os recursos linguísticos podem ser verbais e não verbais. Mostra-se inútil, contudo, qualquer tentativa de listá-los exaustivamente, de organizá-los em um inventário. João Wanderley Geraldi (1997, p. 09) chama de “ingênuo” a crença de que exista, para tudo o que se tem a dizer, uma “expressão adequada, pronta e disponível”. Na verdade, o êxito de uma interação depende de “operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento de interlocução”, ou seja, remodelam-se e redefinem-se os recursos no fluxo do dizer.

Ainda assim, podemos citar alguns exemplos de recursos. No grupo dos elementos verbais, destacam-se: seleção lexical, emprego de figuras de linguagem, colocação dos termos da oração, uso de sinais de pon-

tuação, presença de modalizadores, de marcas de oralidade, recorrência de tempos e modos verbais, pressuposições, operadores argumentativos, intertextualidade etc. No grupo dos não verbais, encontram-se: ilustrações, disposição do texto no suporte, capitulação, uso de itálico, negrito e sublinhado, cor, tipo e tamanho da fonte.

A organização estratégica do texto depende do acúmulo de conhecimentos de diferentes naturezas por parte do autor: saberes linguísticos, textuais e interacionais (KOCH & ELIAS, 2007). Não há dúvidas de que a escola, principalmente (mas não apenas) nas aulas de língua portuguesa, precisa ampliar o conjunto de conhecimentos do estudante necessários à sua participação efetiva em eventos comunicativos dos mais variados.

Finalmente, na outra ponta da atividade de interlocução – mas desempenhando função não menos importante –, encontra-se o leitor, em cuja imagem o autor se baseia ao (re)elaborar seu discurso. Além disso, desempenha papel essencial no processo de construção de sentidos ao mobilizar seus saberes acumulados e ao interpretar a forma particular como o texto se organiza. Apresenta ainda uma postura cooperativa, já que tende a aceitar a manifestação linguística do seu interlocutor digna de apreço e de atenção. Por isso, ao se defrontar com passagens incoerentes, fará o possível para torná-las compreensíveis. (VAL, 2004)

#### 4. *Escrita criativa*

Tal conceito merece detalhamento, já que guarda alguns postulados que julgamos equivocados e que podem trazer malefícios ao trabalho do professor na formação de escritores proficientes.

O primeiro deles consiste em atrelar a criatividade na escrita ao mito romântico da genialidade ou à crença do talento inato, do “dom” (GUEDES, 2009). No caso, o escritor seria um ente singular com habilidades excepcionais, muito acima da média. Em sala de aula, tal postura abre espaço para uma “excludência elitista”, por meio da qual se escolhem os poucos estudantes “bons de redação”, em detrimento da grande maioria que não consegue (ou não pode) se expressar verbalmente. Gustavo Bernardo (2000a, p. 18) coloca-se no lugar do aluno que não possuiria talento, e expressa suas angústias:

Se escrever é um dom, se ele não tem o dom, e não deve ter porque não baixa nenhuma inspiração na hora “h”, não adianta técnica. Se escrever é

questão de técnica, por que uns pegam logo a tal técnica e ele não? Então ele, além de desinspirado e sem dom, é burro.

O segundo equívoco, associado ao anterior, é identificar a criatividade apenas em comportamentos originais, excêntricos e assistemáticos, o que põe em evidência um “espontaneísmo radical”, como se a criatividade apenas existisse em “campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, ‘expressando-se livremente’” (FRANCHI, 2006, p. 36). Assim, se isentaria o professor de trabalhar e fomentar a criatividade do estudante no manuseio da linguagem, já que o resultado surgiria não do método ou do esforço, mas do improvisado, do inesperado. O ofício do professor se resumiria, então, a “a uma colheita de flores: a louvação dos achados surpreendentes (talvez só para ele) do que foi saindo por se deixar sair”. (FRANCHI, 2006, p. 36)

Outra ideia improcedente manifesta-se no exercício escolar de limitar o ato criativo a escassos fenômenos e manifestações da linguagem, como se todos os recursos linguísticos ou categorias de textos não fossem potencialmente expressivos. Por isso, como denuncia Martins (2003), costuma-se eger as composições literárias e as figuras de linguagem como praticamente os únicos meios e procedimentos à disposição do estudante para expressar-se com distinção. Chegou-se mesmo ao absurdo de localizar a criatividade em outro lugar que não a linguagem verbal: nas manifestações gestuais, na expressão corporal, no desenho livre, na música (FRANCHI, 2006). A língua, com seu sistema de regras, representaria um agente opressor à genialidade do artista.

Conceituaremos criatividade justamente desfazendo tal equívoco. Como acredita Eugenio Coseriu (1987), *a língua é sempre uma atividade de criação*. A linguagem não reproduz a realidade, mas constrói inúmeras (e, muitas vezes, contraditórias) versões sobre o mundo, sobre o outro e sobre o próprio sujeito. Mesmo nos usos rotineiros, o manuseio dos recursos linguísticos também abre espaço para criações expressivas, para seleções e ajustes pouco frequentes ou mesmo inéditos, o que nos faz compreender melhor a afirmação de que “não aprendemos uma língua, mas aprendemos a *criar* numa língua” (COSERIU, 1987, p. 57) [grifo nosso].

Não se pode reduzir uma língua viva a um “sistema tão sistemático, como pensaram os estruturalistas” (FRANCHI, 2009, p. 49). As línguas dispõem de inúmeros recursos expressivos, aos quais o falante, mesmo nas situações mais cotidianas, recorre durante a construção de seus enunciados, seguindo critérios de relevância que ele próprio estabe-

lece ao analisar as condições de produção de discurso em que se encontra. A criatividade mostra-se justamente como um efeito de sentido resultante dessas operações de *escolhas* realizadas pelo autor frente ao feixe de possibilidades do sistema, como explica José Lemos Monteiro (2009, p. 100): “de uma pluralidade de meios de expressão alguém de repente encontra a forma linguística que mais sintoniza com o contexto ou situação, que surpreende e encanta, que gera um acúmulo de evocações”.

Assim, o evento criativo encontra-se onde se dão oportunidades de *opções*, mesmo a de seguir as opções já testadas por outros, e não apenas em comportamentos totalmente originais, marcados por desvios, considerando-se, inclusive, que nem todos os desvios são expressivos e nem todas as ações criativas representam escapes a normas. Carlos Franchi (2006, p. 51) acredita que há criatividade na “loucura e na esquizofrenia”, mas que também se cria quando se obedecem a regras históricas e sociais, como as regras da linguagem:

Há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência.

Além de se manifestar no nível da construção das expressões, no manuseio dos recursos linguísticos, a criatividade revela-se também no modo peculiar como cada sujeito coloca-se diante do tema em questão, na forma como impõe seu ponto de vista ou organiza as informações que irão sustentá-lo. Ao encaminhar a argumentação, o sujeito expõe aos leitores suas crenças, atitudes, posturas ideológicas, um modo característico de recortar a realidade pela linguagem. Para Carlos Franchi (2006, p. 50), “é a própria experiência pessoal da realidade que o falante informa num desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia”.

## 5. *Considerações finais*

Quando defendemos, portanto, a prática escolar de uma escrita estratégica e criativa, referimo-nos à possibilidade de o professor, abandonando a crença da genialidade ou do talento nato, desenvolver com os alunos a habilidade de lidar com modos variados de abordagem do tema e, principalmente, com as inúmeras formas de dizer, escolhendo aquelas que mais se ajustem aos seus propósitos. Se o estudante conseguir relaci-

onar-se com a linguagem com uma finalidade expressiva, manuseando satisfatoriamente os diversos recursos linguísticos, terá desenvolvido um *estilo* para seus textos, considerando a definição fornecida por José Lemos Monteiro (2009, p. 45): “trata-se de um conjunto objetivo de características formais presentes num texto como resultado da adequação do instrumento linguístico aos propósitos específicos do ato em que foi produzido”.

O desafio está lançado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BELLINE, Ana Helena Cizotto. *A dissertação*. São Paulo: Ática, 2002.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Belo Horizonte: Formato, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 117-131.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto 2004.

DUTRA, Vânia Lúcia Rodrigues. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. 2007. Tese (doutorado). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LE MOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988, p. 71-78.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: características de um objeto de ensino. In: *Revista da FAGED*. Universidade Federal da Bahia, n. 9, 2005, p. 139-153.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher; MARCIONILO, Marcos. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a, p. 15-28.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008b.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## FORMAÇÃO DOCENTE E A PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UENF

*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva* (UENF)

[jolizdaiana@gmail.com](mailto:jolizdaiana@gmail.com)

*Jaqueline Maria de Almeida* (UENF)

[jaquelinemalmeida@yahoo.com.br](mailto:jaquelinemalmeida@yahoo.com.br)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### RESUMO

Tal estudo ressalta a preocupação com o novo perfil de formação de professores, que traz consigo algumas fragilidades no que diz respeito à construção do conhecimento desses futuros docentes. Assim, o que vem ocorrendo é a falta de uma formação adequada aos futuros docentes e, conseqüentemente, uma lacuna no trato das peculiaridades inerentes ao ato de ensinar. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira as teorias linguísticas que permeiam no curso de pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual do Norte Fluminense, contribuem no processo de formação do professor e na sua relação com a língua, a linguagem e a sociedade. Para tal abordamos os estudos de Luiz Carlos Cagliari (1996), Irlandé Antunes (2009), Luiz Antônio Marcuschi (2007) dentre outros. Também foram realizadas análises das ementas do curso de pedagogia da UENF, projeto político pedagógico do curso. Vimos que os enfrentamentos existentes estão atrelados ao processo de ensinar e aprender, decorrentes de uma educação fragmentada e engessada. Nessa perspectiva, o processo de formação inicial de professores precisa ser estabelecido de forma a considerar esta amplitude, com caráter multidimensional aproximando a formação acadêmica da realidade, não só do universo escolar, mas também do futuro professor com medidas de reflexão-ação. No entanto, através deste estudo foi possível constatar que o curso de pedagogia da UENF tem oferecido subsídios para auxiliar esses futuros docentes a compreender as teorias linguísticas de maneira que estas possam auxiliar sua futura prática docente.

**Palavras-chave:** Ensino de linguística. Formação docente. Aprendizagem.

### 1. Introdução

A linguagem humana, dentro de sua complexidade, fornece elementos que servem como subsídios para um processo de ensino aprendizagem mais significativo, buscando sempre minimizar as lacunas de conhecimento na formação dos sujeitos. Desta forma, o presente trabalho, apresenta de que maneira as teorias linguísticas permeiam (ou não) o curso de pedagogia da UENF, no que tange aos princípios de ensinar aos usuários da língua falada novas modalidades comunicativas, tomando como base, a importância do conhecimento das particularidades de co-

municação, falada ou escrita. O desenvolvimento da competência linguística em relação a sua natureza, função e usos é imprescindível para qualquer docente, mas, especialmente, para os profissionais de pedagogia que trabalham diretamente com a primeira fase de educação formal dos sujeitos. (MARCUSCHI, 2008)

Tomando como eixo norteador, temos a linguística, enquanto ciência que estuda a linguagem humana e suas funcionalidades. Conforme afirma Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 162), “a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional, ou seja, “atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo”. Dessa maneira, as questões aqui desenvolvidas pretendem contribuir para uma reflexão aos profissionais que se deparam com dilemas educacionais e sobre os processos educativos nos aspectos da linguagem e seus papéis sociais, já que o discurso pode ser visto como uma forma de imposição do poder ou influência sobre alguém ou uma determinada pauta. (MARCUSCHI, 2008)

Para isso, optou-se por uma pesquisa de análise dos documentos oficiais do curso de pedagogia da UENF como: ementas, Plano Político Pedagógico, Matriz curricular, e as bases teóricas atreladas às pesquisas que abordam a formação docente. A análise desses documentos tem o intuito de propor a inserção de novas práticas educacionais e, se necessário, realizar uma intervenção na atuação pedagógica aos docentes do curso.

## **2. *A formação inicial e as práticas educativas: os documentos do curso de pedagogia UENF***

A formação inicial faz parte de um processo contínuo que serve como base para a construção do conhecimento do profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador. De acordo com o Ministério da Educação – MEC, uma nova prática de educação infantil implica oportunizar aos docentes o acesso às competências, habilidades e conhecimentos específicos para sua atuação, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos mesmos.

A função do pedagogo é, muitas vezes, polivalente, tendo, por exemplo, que atuar em disciplinas de conteúdos diferentes, dominar diversos conteúdos, e estratégias de ensino. Contudo, seu processo formativo não dá conta de consolidar toda essa teoria com o contexto educacional. De acordo com Imbernón (2006, p. 39), o processo de formação

deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

Nessa perspectiva, um fator relevante para a formação de futuros educadores, é a forma como são realizadas as abordagens e concepções da linguagem. Possibilitando a ruptura tradicional, trabalhando a variação linguística na sala de aula, levantando sempre a questão do conceito de variedade e não de erro.

Uma vez que, ao se trabalhar essa questão da variedade, busca-se não dar continuidade à tendência escolar de uniformizar o aluno quanto ao conhecimento e às habilidades requisitadas pela escola, levando assim, romper os possíveis preconceitos existentes na linguagem que os alunos. Essa, entre outras ações dos educadores, possibilita que estes experimentem uma metodologia da aula baseado na interação professor e aluno, e principalmente oportunizado novas experiências de aprendizagem de leitura e de escrita.

Luiz Antônio Marcuschi (1996) aponta que é responsabilidade da escola propor atividades menos burocráticas e mais produtivas e próximas da concepção de uma língua social. O autor apresenta quatro premissas para defender a o trabalho com a língua falada em sala de aula, partindo do pressuposto que ela já possui um lugar efetivo no ensino de língua materna. São elas:

1<sup>a</sup>) A língua é heterogênea e variável: Nessa perspectiva, o sentido do discurso é resultado das condições de uso da língua. Logo, os sujeitos constroem os sentidos dos textos e discursos através da interação entre eles e não pela seleção gramatical ou lexical para a construção desses discursos. Assim, o foco do trabalho com a língua está no próprio uso da língua e não apenas no código linguístico. Nesse sentido, é impensável um professor que trabalhe a língua materna sem levar em conta as questões relativas ao uso da língua, pois é exatamente as relações entre a fala e a escrita, complementares e não dicotômicas, como duas modalidades pertencentes a um mesmo nicho de variações que é a língua portuguesa.

2<sup>a</sup>) A escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita: uma realidade que pertence a grande parte das escolas públicas brasileiras é que elas dedicam majoritariamente ao ensino da escrita, já que é função da escola auxiliar o aluno a desenvolver o domínio pleno da norma padrão, institucionalmente aceita, ainda que no início da escolarização a fala se sobreponha à escrita. A segunda premissa evidencia a importância que só é possível compreender e ensinar a língua escri-

ta com base na correta compreensão do funcionamento da língua falada, ou seja, a língua falada pode ser vista como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada para o trabalho com a língua materna.

3<sup>a</sup>) A escrita torna o aluno bimodal, diferentemente de bidialetal: Nesse sentido o autor que dizer que aluno Bimodal é aquele que tem o domínio duplo da língua materna, na modalidade de uso tanto da língua falada quanto da língua escrita.

4<sup>a</sup>) O uso da língua ser feito em textos contextualizados rompendo com o ensino de unidades isoladas: Nesse sentido o autor propõe que é romper com a insistência no ensino de unidades isoladas como frases, palavras e sons, buscando uma concepção de língua no sentido de interação social. Sim, a gramática deveria ser trabalhada na produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico de palavra ou frases. Trabalhar a língua de forma contextualizada é buscar propostas metodologias que integrem várias atividades de uso da língua (produção oral, escrita, leitura e compreensão textual).

No processo formativo, são abordadas questões que possibilitem a visão global do fenômeno educacional e dos dilemas encontrados no sistema de ensino. Outra preocupação constante é que sejam oferecidas possibilidades para o desenvolvimento de competências polivalentes para atuação docente, uma vez que a função do educador implica a diversidade das tarefas, provocando a necessidade de constituir conhecimentos múltiplos e contextualizados, entrelaçados ao contexto social e às novas exigências socioeducativas. Por competência polivalente, de acordo com os termos dos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC/SEF, 2001), entende-se que:

Ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Este caráter polivalente demanda por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (p. 41).

Dessa forma, os professores da educação básica têm a possibilidade de criar espaços de aprendizagem nos quais os conflitos possam se manifestar de forma sadia e equilibrada e quiçá, a longo prazo, que estes conflitos não sejam mais presentes. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais 02/07/2015

## XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Art. 1º - § 1º - Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção.

Diante do exposto, levantamos uma reflexão acerca do futuro professor, formado em pedagogia, que irá alfabetizar e lecionar a Língua Portuguesa nos primeiros anos do ensino fundamental, e como ressalta Luiz Carlos Cagliari (1996, p.30), “quem lida com o ensino de linguagem tem que saber Linguística”.

Dessa forma, é importante analisar e entender como tem se apresentado as teorias linguísticas no curso de pedagogia em questão. Na área da Linguagem, são disciplinas obrigatórias:

- *Pensamento, linguagem e aprendizagem*
- *Conteúdo e Metodologia do Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I,*
- *Leitura e Produção de Textos I,*
- *Leitura e Produção de Textos II,*
- *Fundamentos da Alfabetização I*
- *Libras: inclusão educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva.*

Existem também as disciplinas optativas:

- *Introdução à linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna,*
- *Educação e Literatura Infantil,*
- *Fundamentos da Alfabetização II,*
- *Políticas Linguísticas na Escola.*

Nas ementas dessas disciplinas, tanto as obrigatórias como as optativas, foi possível verificar a introdução e relação da linguagem e educação. As teorias referentes à aquisição da linguagem, ficaram a cargo da disciplina *Pensamento, linguagem e aprendizagem*, com 4 créditos teóricos, perfazendo um total de 68 horas. As orientações da Linguística, encontram-se nas disciplinas: *Introdução à linguística Aplicada ao Ensino*

de Língua Materna e Políticas Linguísticas na Escola, porém, ambas são optativas.

Nessa abordagem foi possível verificar pela análise das ementas que essas disciplinas possuem um enfoque na concepção de linguagem tomando como base o ensino de linguagem por meio do texto, visando que os alunos conheçam as variações da língua e aprendam usá-las adequadamente. Tal concepção é defendida também por Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 58) ao apontar que certamente, não se trata de ver a fala como um simples “código oral” e a escrita como um simples “código gráfico”, ambos com o intuito único decodificar uma língua que estaria previamente pronta, homogênea e fixa.

Uma possibilidade de inserção dos conceitos linguísticos, como suporte aos cursos de formação, são oficinas de formação continuada que podem inclusive ser desenvolvidas ao longo do curso de graduação. Na UENF já existem algumas propostas nesse sentido, desenvolvidas paralelamente ao projeto de extensão intitulado “A educação linguística na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental I”, com um olhar na relação à teoria x prática de ensino, com ênfase nos problemas relativos ao ensino de linguagem, tomamos a posição de Eliana Crispim França Luquetti e Sérgio Arruda de Moura (2010, p. 160),

A formação docente é, atualmente, prioritária para a mudança desse contexto de diversidade e preconceitos, entre os quais os sociais e os linguísticos. A maior parte dos educadores ainda não concebe a diversidade e a diferença linguística; conseqüentemente, não possui a capacidade de análise para transformar a sua prática pedagógica.

Não há dúvidas de que os professores precisam ser preparados desde o início de sua formação, para então poder efetivamente mudar suas práticas. Destaca-se aqui a importância da assimilação crítica dos estudos linguísticos e a necessidade premente de se estabelecer um maior contato do professor de língua materna com as propostas da linguística. Isso porque, conforme apontado por Luiz Antônio Marcuschi (1996, 2007), o ensino da língua materna, especialmente da gramática, precisa levar em conta a posição do professor e do aluno como interlocutores.

Assim, é preciso entender a relação complexa que há entre a língua e o pensamento, enfocando todas as suas formas de realizações na língua. Isto pressupõe capacitar o aluno a empregar de maneira adequada a língua materna em todas as suas formas de manifestação, o que inclui também a oralidade, por exemplo.



Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67)

Dessa forma, novas responsabilidades são colocadas para o professor, pois não basta apenas conhecer uma área específica do conhecimento, é preciso também saber dialogar com as diversas áreas de saberes, a fim de promover uma mediação interdisciplinar. Faz-se necessária uma compreensão ampla da educação com uma visão social, democrática e multicultural. Devido à inserção da valorização da linguagem na maioria das instâncias da sociedade, é preciso repensar o processo de ensino-aprendizagem numa visão mais holística, a fim de promover um redimensionamento entre os sujeitos ativos desse processo.

Considerando a construção dos saberes iniciais em confronto com suas experiências da prática vivenciada, Selma Garrido Pimenta (2009) aponta que

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 2009, p. 20)

Portanto, tomar a formação inicial em si, com suas precariedades e virtudes, como fonte para analisar, criticar, elogiar e avaliar a atuação dos docentes em exercício na educação básica é incorrer no erro lógico de tomar uma manifestação importante e significativa como se ela fosse o todo. No entanto, é válido ressaltar que a formação inicial é a condição, o meio mais próximo e direto para o exercício profissional relativo à ambiência escolar.

Desse modo, aos cursos de licenciatura, em especial o de pedagogia, têm o desafio de formar futuros docentes não apenas em uma área específica, mas também de construir um conhecimento pedagógico consistente, dotando suas aulas de significado pleno. Mais que isso, um dos maiores desafios da formação e da profissionalização do futuro professor é a construção da identidade docente, materializada no investimento pessoal, na formação, no interesse pela educação e no anseio de dedicação integral e profissional à docência.

### 3. Conclusão

Os cursos de formação de professores, como por exemplo, o curso de licenciatura em pedagogia, precisam inserir essas novas possibilidades na mediação do conhecimento. Existem intenções de melhoria na qualidade de ensino relativo à linguística, contudo, percebe-se que essas ações desenvolvidas precisam ser mais evidenciadas. Dessa forma, novas responsabilidades precisam ser colocadas para o professor, pois não basta apenas se aprimorar em uma área específica do conhecimento, mais que isso, é preciso também saber dialogar com diversas áreas de saberes, a fim de promover uma mediação interdisciplinar.

Dessa forma, faz-se necessária uma reestruturação ou melhorias em algumas questões relativas à formação do educador, buscando uma formação voltada para uma visão social, democrática e multicultural.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia*. Brasília: MEC/CNE, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. *Por uma política nacional de formação de professores*. (Org.). São Paulo: UNESP, 2013, p. 95-106.

IMBERÓN, Francisco. *Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de. Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação de professores. In: *Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística*, 2010. Disponível em

<<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/1762/946>>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de Gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. A língua falada e o ensino de português. *6º Congresso de Língua Portuguesa*, PUC-SP, 1996. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_; DIONÍSIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Luiz Antônio Marcuschi. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**FOTOGRAFIA COMO ILUSTRAÇÃO  
NOS POEMAS DA REVISTA CARETA**

João Cláudio Martins (UERJ)

[jcmartinsffp@gmail.com](mailto:jcmartinsffp@gmail.com)

Armando Gens (UERJ)

[armandogens@gmail.com](mailto:armandogens@gmail.com)

**RESUMO**

No início do século XX, as revistas ilustradas passaram a dispor de uma série de recursos visuais oferecidos pelo avanço do parque gráfico e pelo investimento de fotografias nos periódicos ilustrados. Foi nesse espaço inovador que a *Careta*, objeto desse estudo, ofereceu ao leitor diversos assuntos nacionais e internacionais que eram documentados pela fotografia. Nesse universo de informações e fotografias, a revista ilustrada, em questão, também, assumia o estilo *Art Nouveau* como identidade gráfica. Além do emprego documental, vê-se que, ao manusear a *Careta*, na primeira década novecentista, a fotografia serviu de ilustração para os poemas brasileiros. Investiga-se, então, a fotografia na qualidade de ilustração, uma vez que ela passou a dividir e a compor o espaço gráfico com o desenho, pois, destaca-se que tanto a fotografia quanto o desenho serviram de guarnição para diversos poemas. Diante disso, recorre-se à história da fotografia na tentativa de estabelecer os pontos de contatos entre fotografia e desenho. Em linhas finais, este estudo visa a discorrer sobre o papel da fotografia como ilustração, estabelecendo um diálogo entre literatura e artes visuais.

**Palavras-chave:** Fotografia. Ilustração. Poema. Revista Careta. Art Nouveau.

**1. Introdução**

A revista *Careta* fundada, em 1908, por Jorge Schmidt, foi uma revista enciclopédica que abarcava diversos assuntos referentes ao início do século XX, entre eles política, cultura, moda, literatura etc. Levando ao leitor um cenário atualizado da época, o periódico, em questão, oferecia aos leitores, tanto da cidade do Rio de Janeiro quanto do interior, um cenário atualizado. Foi neste cenário que os mecanismos inovadores apareceram, são eles: as ilustrações, os desenhos e as fotografias.

Ao explorar tais mecanismos, J. Carlos foi o colaborador de destaque que, ao tratar dessas técnicas, não pode deixar de ser mencionado nesse universo de imagens. O criador das melindrosas teve sua vida atrelada à história da *Careta*, por anos de colaboração e inovação no periódico. Nesses anos de dedicação à revista fluminense, o *designer* gráfico firmou uma forte parceria com Olavo Bilac, no período compreendido entre 1912 a 1914. Foi neste momento que J. Carlos ilustrou exclusiva-

mente os sonetos do poeta parnasiano. União que conferiu beleza e dinamismo, à luz do *Art Nouveau*, às páginas da revista *Careta*.

Este estudo tem por objetivo analisar o trabalho inovador de J. Carlos, relacionando-os às fotografias e à literatura. Cabe ressaltar que, depois de várias investidas na tentativa de aproximar as ilustrações de J. Carlos aos sonetos de Olavo Bilac, surgiu a curiosidade de estudar a fotografia nas páginas do veículo fluminense, pois as imagens fotográficas, assim como o desenho, ilustraram e emolduraram a literatura brasileira na *Careta*. Sublinha-se que as imagens fotográficas disputavam espaço com o desenho e com as outras artes. No entanto, este artigo visa a discurrir as questões que envolveram o âmbito da imagem fotográfica na *Careta*, seja ele social, político, cultural, e, também, sua função enquanto moldura e ilustração.

No entanto, este ensaio não visa apenas a discutir as questões históricas, políticas e sociais no âmbito fotográfico, visa, também, a abarcar as diversas perspectivas sobre a imagem fotográfica, como representação de um desejo ou de um pensamento. Para tal, precisa-se reconhecer o poder da fotografia de intervir na realidade e produzir efeito e afeto sobre o espectador. Mas, antes de adentrar no poder da imagem fotográfica e na reverberação dela sobre quem a observa – o espectador –, faz-se necessário um breve passeio sobre a história da fotografia.

Nesse veio, a fotografia será analisada primeiramente sob a ótica historicista, na tentativa de apontar a relação direta e indireta com o desenho, suas relações e seus conflitos. No segundo momento, será analisado o poder da imagem fotográfica enquanto ilustração e moldura. Porém, antes de abordar a dimensão histórica da fotografia, tem-se por foco, nesse momento, apresentar os processos que geram a fotografia, pois são eles que promovem o material que será estudado – a fotografia. Ora, a câmera aliada à física e química pode copiar, descrever, reproduzir, delinear, representar, a imagem capturada pelo olho.

Em outras palavras, percebe-se que a câmera pode ser a metáfora do olho, uma vez que ela é capaz de produzir uma imagem que “ganha uma certa vida própria e se torna real de uma maneira não previsível e acaba se sobrepondo aos projetos discursivos que normalmente a determina”. (SCHØLLHAMMER, 2014, p. 109). Depois de debruçar sobre pensamento de Karl Erik Schøllhammer, e, somando à ideia de Roland Barthes que determina a fotografia como “inclassificável” (BARTHES, 2012, p. 15), destaca-se que a fotografia, enquanto imagem, é, muitas ve-

zes, polissêmica. Ancorado nas perspectivas dos pensadores acima, este artigo segue a linha de não determinar, criar ou usar um conceito único de fotografia, pois o que se pretende aqui é identificar os pontos de contatos entre fotografia/ desenho e como esses contatos funcionam na produção de uma imagem que guarnecia a literatura brasileira na revista *Careta*. Para isso, recorre-se à história da fotografia aliada ao desenho e à literatura no periódico.

## **2. Uma breve história da fotografia**

A história da fotografia foi ligada, por muito tempo, à criação do desenho. Contudo, Antes de avançar nessa união entre desenho e fotografia, faz-se necessária uma curta abordagem sobre a história da fotografia, para, depois, prosseguir no que diz respeito ao poder da imagem fotográfica e a relação dela com o desenho e a poesia brasileira nas páginas da *Careta*. Diante disso, precisa-se apresentar ao leitor as três grandes partes da história fotográfica e os dois grandes movimentos ligados a ela, porque tais partes e movimentos servem como pano de fundo deste artigo. Ademais, tem-se por objetivo criar uma base para avançar no que diz respeito à potência que a imagem fotográfica abriga e a relação do espectador com ela como se fosse viva. Viva, porque transmite àquele que a observa uma relação direta ou indireta no seu mundo de representatividades.

Podendo dividir a história da fotografia em três partes, cabe, agora, introduzir a primeira parte. Esse primeiro momento histórico está relacionado à invenção de um aparelho constituído por um caixilho e por um visor com o qual o olho pode observar o objeto. Inventado para copiar uma imagem, no início do século XIV, o aparelho era capaz de reproduzir a imagem observada. Cabe ressaltar que a evolução desse instrumento marca esta primeira fase da história. No segundo momento dessa fase inicial da fotografia, em 1615, segundo Amar Pierre-Jean (2007), Morolais cria o conhecido pantógrafo, objeto conhecido para aumentar e diminuir o desenho. Mas, é em 1848 que há a primeira revelação da imagem latente por Joseph Nicéphore Niépce e Louis Jacques Mandé Daguerre, pioneiros que estão vinculados aos avanços fotográficos. Com a descoberta do daguerreótipo, a fotografia vai se aprimorando.

A segunda parte está ligada à invenção de William Henry Fox-Talbot – criador do calótipo –, em 1841. Esta descoberta resultou, então, no que seria, mais à frente, a fotografia moderna, a que conhecemos co-

mo: negativo-positivo. No mais, aliada à física e à química, a fotografia foi se desenvolvendo a partir das observações e experimentações. Um exemplo desse avanço, ligado aos experimentos químicos, foi o *Flash*, inventado, em 1830, por Harold Eugene Edgerton que, depois de muitas investidas experimentais, criou a fórmula para este avanço tecnológico.

A terceira parte, depois do calótipo, diz respeito ao aparecimento do colódio úmido e do gelatino-brometo de prata, na metade do século XIX. Estes materiais foram importantes para o avanço da fotografia, pois, por serem mais acessíveis, proporcionaram uma grande exploração da imagem fotográfica. Sublinha-se que, no período oitocentista, houve um barateamento do material fotográfico e, por isso, a fotografia passou a ser mais explorada. Posto isto, destaca-se que, anteriormente, os materiais eram caros e eram usados por uma classe abastada.

Depois de apresentar um resumo das três partes históricas sobre a concepção da fotografia, este ensaio volta-se, nesse instante, aos dois grandes movimentos fotográficos, a saber: a similigravura e o documentarismo. De primeiro, apareceu a similigravura no final do século XIX. Esta técnica “consiste em reproduzir uma fotografia por meio de uma trama que converte as semitonalidades em pequenos pontos maiores ou menores e em relevo”. (PIERRE, p. 33, 34). Foi neste momento que surgiu o picturalismo, movimento de fotógrafos que se apropriaram de novas técnicas para “enaltecer as transmissões das sensações percebidas pelo olhar, rechaçando a grande aridez da precisão fotográfica”. (PIERRE-JEAN, 2007, p. 88)

Tal movimento tratava as fotografias em processos com tinta óleo, cola ou carvão. Ou seja, isto caracterizou a fotografia picturalística como verdadeira obra de arte, aproximando-a, mais uma vez, da fotografia artesanal, das artes plásticas e do desenho. Conforme assegura Jean Pierre, em *História da Fotografia* (2007), houve uma influência recíproca entre arte e fotografia, a partir das técnicas usadas para montagem, como por exemplo: “o enquadramento, a desfocagem, o instantâneo, o efeito de profundidade de campo, entre outros”. (PIERRE-JEAN, 2007, p. 95)

Sem dúvida, isso denota o caráter inovador da fotografia no final do século XIX, pois ela não estava apenas para capturar mimeticamente um objeto, mas reproduzir o que era observado dentro de uma perspectiva artística e modificá-lo através de uma interpretação de mundo, assim, “tanto quanto as pinturas e o desenho” (SONTAG, 2004, p. 17). Nota-se mais uma vez que a fotografia se aproximou do desenho e das técnicas de

reprodução artísticas em vários momentos históricos, dividida por um campo mimético que investia na reprodução pela reprodução, ou por um campo artístico que se valia da reprodução da imagem submetida a efeitos de embelezamento.

Em seguida, foi a vez do documentarismo. Este movimento contrapôs aos picturalistas, pois os envolvidos com o documentarismo tiravam partido da fotografia de um momento real da sociedade. Também, estavam interessados em uma reprodução cujo olhar era documental, etnológico e sociológico, principalmente em relação às crises econômicas e sociais, tendo como ambição um retrato não adulterado por montagens e embelezamento da sociedade em tempo atual. Cabe ressaltar que muitos fotógrafos que formavam o movimento picturalista abandonaram esse campo, que tinha como característica paisagem de natureza, bustos, nus, cenas de gênero e marinha, para lançar seu olhar documental na tentativa de capturar a sociedade no tempo real às crises, às guerras e, principalmente, às transformações urbanas.

### 3. *A fotografia na Careta*

Depois deste breve passeio, tendo como enfoque a história e os movimentos da fotografia, ressalta-se que muitas revistas no início do século XX saíram de circulação e outras tantas apareceram. Do ponto de vista do designer gráfico, esses novos periódicos que surgiram “consolidavam o modelo já consagrado localmente dos periódicos com imagem litografadas, apenas esporadicamente deu espaço destacado à fotografia” (ANDRADE p. 69, 72). Ou seja, segundo o autor de *Do Gráfico ao Fotográfico: A Presença da Fotografia nos Impressos*, os periódicos, no final do século XIX e início do século XX, adotavam a imagem litografada como tradição no uso de imagens em revistas brasileiras e, eventualmente, davam lugar a fotografia.

Voltando, nesse momento, à ideia central desse texto: analisar a imagem fotográfica enquanto ilustração e moldura nas páginas da revista *Careta*, resgata-se que a fotografia ainda não tinha seu espaço determinado nos periódicos fluminenses. Entretanto, destaca-se que, no início do século XX, o Rio de Janeiro passou por mudanças significativas no que diz respeito ao espaço geográfico da cidade e na postura de seus habitantes. Envolvida nesse processo de transformação da capital, a *Careta* começou a explorar a fotografia como artifício para atrair leitores. Além



disso, se firmou como veículo de modernidade da cidade do Rio de Janeiro.

Oferecendo o panorama real das mudanças sociais, a revista ilustrada informava os mais variados códigos sociais. Nesse jogo de novas posturas, sublinha-se que a população fluminense passou por uma modelagem parisiense, foi a – *Belle Époque* – se instalando na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Dentro dessas mudanças significativas, a *Careta* não estava fora dessa nova ordem de embelezamento. E, para se firmar como veículo da modernidade, o periódico investia nas linhas coleantes do *Art Nouveau* e no uso de fotografias. Desse modo, as linhas sinuosas juntas à fotografia e ao desenho tornaram-se, então, identidade gráfica das revistas da *Careta*.

Foi nesse cenário de linhas coleantes que a fotografia começou aparecer com mais frequência nas revistas ilustradas, uma vez que ela foi capaz de oferecer uma imagem instantânea mais próxima do real. Partindo desse ponto, a fotografia, na *Careta*, começou a se tornar constante. Ela estava em quase em todo o corpo do veículo, além do mais, disputava com o desenho e com outras artes. Contudo, vale ressaltar que isso só foi possível graças ao momento de modernização no Rio de Janeiro, o que destaca o alto valor dado ao instantâneo em um momento de transformação, adaptação e controle, vividos na/pela cidade fluminense.

Reforçando o que foi dito acima, as fotografias “tornaram-se uma útil ferramenta dos Estados modernos na vigilância e no controle de suas populações cada vez mais móveis” (SONTAG, 2004, p. 16). Tendo em vista a virada do século XIX, no começo do século XX, a fotografia tinha o papel didático de mostrar, ao leitor, elegância, costumes, posturas a serem vividos e reproduzidos pela população leitora. Ou seja, a *Careta*, entre outras revistas ilustradas foi uma “coleção de fotos potenciais que permitiu uma difusão sempre crescente da mentalidade que encara o mundo”. (SONTAG, 17)

Partindo da citação de Susan Sontag em *Sobre Fotografia*, destaca-se que a *Careta* funcionava como álbum fotográfico, pois, oferecia à população diversos assuntos e variadas fotografias, suscitando, então, uma conduta social a ser seguida pelos leitores. A fotografia foi demasiadamente usada. As imagens fotográficas guarneciam desde capa a quase todo interior do veículo, estavam juntas ao desenho, à literatura, às reportagens, à culinária, à propaganda, aos velórios, entre outros diversos assuntos.

A fotografia registrava todos os momentos. A câmera passou a ser o olho mecânico. E ao aprofundar a ideia de câmera como olho, nota-se que ela exercia um papel de detetive, pois estava sempre pronta a registrar um momento. Susan Sontag, autora que embasou este ensaio, chama esse fato de – *mementori*. Ela ainda completa o seguinte: “Tirar uma foto é participar da mortalidade, da vulnerabilidade e da mutabilidade de outra pessoa (ou coisa). Justamente por cortar uma fatia desse momento e congelá-la, toda foto testemunha a dissolução implacável do tempo”. (SONTAG, 2004, p. 26)

Susan Sontag revela que a fotografia congela um determinado momento da história, cultivando alguma situação específica. Tal situação favorecia o uso da fotografia de modo midiático, pois, ela, na *Careta*, reverberava a vida, os modos, as relações dos habitantes que desfiliavam pelas franjas da cidade do Rio de Janeiro. Além do mais, as fotografias denunciavam as mudanças vividas pela/na cidade fluminense, conforme já mencionado. Em síntese e em conjunto com Susan Sontag, tirar foto virou um hábito, um evento que fazia parte daquela época inicial do século XX. De fato, a fotografia estava presente no dia-a-dia, registrando o *mementori* dos passeantes que circulavam na região central do Rio de Janeiro.

A partir daí, busca-se compreender o uso da fotografia na *Careta*, para isso, destaca-se que o periódico em questão funcionava como um veículo da indústria cultural, voltada ao consumo e aos processos de modernização da cidade do Rio de Janeiro. Por isso, fica claro o uso excessivo da fotográfica, pois, desse modo, a *Careta* se tornava cada vez mais popular e atraía mais leitores. Então, entende-se que, ao considerar o periódico como fonte de informações, é importante sublinhar que a revista foi fundamental na construção da fomentação social. A *Careta* assumia cada vez mais seu papel de veículo modernizador da Cidade capital. Voltando-se ao uso das fotografias nas páginas da *Careta*, nota-se que a imagem fotográfica funcionava como moldura ou ilustração, mas a arte que estava em evidência ainda era o desenho. A fotografia ainda estava entrando no cenário gráfico.

Diante do que foi discutido até aqui, conclui-se que a fotografia, no início do século XX, tinha seu valor artístico eclipsado em função do caráter publicitário. Isto está de acordo com o estudo teórico de Boris Kossoy, pois, para ele:

as revistas ilustradas ainda utilizavam a fotografia dentro dos padrões tradicionais de décadas anteriores de forma estática, mera ilustração dos textos. Sua

força documental ou expressiva era atenuada em função do caráter ilustrativo em que eram diagramadas e das vinhetas e ornatos que as ‘emolduravam’. Ainda estava por acontecer no Brasil a mudança radical do conceito quanto ao seu uso nas páginas das revistas ilustradas (KOSSOY, 2014, p. 90)

Segundo Boris Kossoy, ainda não havia no Brasil uma mudança radical no caráter ilustrativo. Isto mostra que a fotografia assumia funções distintas, mais uma vez, a saber: como ilustração e moldura. Como ilustração, a imagem fotográfica tinha o valor de destaque, favorecia o entrosamento com o texto, permitindo, desse modo, um campo gráfico equilibrado. Nesse sentido, o olho, quase sem se mexer, conseguia acompanhar todas as figuras dispostas na página. Todavia, como moldura, a fotografia que guarnecia o texto não tinha nenhuma utilidade, a não ser a visual. Muitas das vezes, só preenchia a página. Já nesse caso, o olho atento a todas as imagens, não parava, direcionando o foco às diversas dimensões iconográficas. Mas essas duas vertentes serão discutidas mais à frente, quando forem analisados os poemas ilustrados e emoldurados por fotografia.

Há um grande salto no que diz respeito à fotografia como ilustração. A imagem fotográfica começa a assumir, ainda no início do século XX, um lugar de destaque, uma vez que esta imagem tem o mesmo tratamento das outras artes visuais. Ressalta-se, que ousado da fotográfica em periódicos firmava estes como veículos modernos. Porém, vale apontar que a modernização aproximou, mais uma vez, a fotografia às artes plásticas e ao desenho. Ela ainda não tinha conseguido assumir um lugar de destaque, pois competia com as outras artes.

Com essa aproximação, houve diversos avanços no que diz respeito às técnicas para se trabalhar a fotografia. Desse modo, vê-se que a imagem fotográfica começou a aparecer como imagem de distinção na página da *Careta*, assumindo, desse modo, um papel que antes só cabia ao desenho e as artes plásticas, como já mencionado anteriormente. Nessa perspectiva artística, as imagens fotográficas foram usadas como “produtos do consumo, mitificados pela publicidade; a figura humana retorna às telas e passa a tema dos artistas”. (PROENÇA FILHO, 1988, p. 7)

Ou seja, a fotografia de homens e mulheres tornou-se cada vez mais presentes nas revistas ilustradas. A fotografia reascendeu os motivos de inspiração das artes plásticas: a face humana. Mas, não se limitou apenas a figura do homem e da mulher. Ela também registrou uma determinada paisagem, um momento, pois, segundo Susan Sontag, a foto-

grafia pode congelar uma fatia específica como forma de proporcionar ao espectador uma intenção do editor, direta ou indireta daquilo que a imagem reproduziu. Na tentativa de fortalecer o que foi levantado anteriormente, evoca-se a voz crítica de Boris Kossoy na qual esclarece o foco dos editores ao escolherem a imagem fotográfica, ele diz que a fotografia estava voltada:

às vistas urbanas, adentrando pelas principais artérias e praças da metrópole, documentando sua dinâmica, seus edifícios, seu transporte e face do povo. Seu trabalho não se detém aí: também retrata os personagens da cultura e das artes, compondo, no seu todo, um recorte sensível e abrangente dos cenários e personagens da cidade. (KOSSOY, 2014, p. 95)

Ao manusear a *Careta*, nota-se, através de suas páginas, que ela possuía fotografias de todos os tipos e gêneros, paisagens, desde as imagens mais exóticas as mais elegantes. Contudo, as figuras femininas que ilustravam os poemas, geralmente, apareciam com mais destaque. Também eram frequentes nos temas como, por exemplo: “A vida elegante”, “As artistas e a moda”, “Instantâneos”, “A moda em Paris”, entre outros. Evocando distinção, foram representadas por fotografias de damas da alta sociedade.

Poucas foram as fotografias de homens que estampavam a literatura, estas estavam direcionadas às ilustrações bélicas, aos confrontos, aos esportes, como, por exemplo: “A conflagração europeia”, “A guerra”, “Conferência literárias”, “A esquadra inglesa”, “Na zona do crime” entre outros. Isto ratifica o exposto acima, na tentativa demonstrar o uso da fotografia através da intenção dos editores em separar as imagens de gêneros nas suas respectivas manchetes. Ademais, ressalta-se que as imagens fotográficas de paisagens apareciam, mas eram menos frequentes. Somente as fotos marinhas, os pontos turísticos do Rio de Janeiro e o banho de praia tinham algum destaque, entretanto todas tinham um caráter didático que era apresentar ao leitor, a moda e a postura daquele grupo de pessoas que posavam para fotografia.

Abra-se, aqui, um parêntese, para dar espaço às fotografias da periferia e da “limpeza” feita por Pereira Passos no centro da Cidade do Rio de Janeiro. Estas entram no quadro das exóticas e foram mais próximas daquelas que fariam parte do movimento da fotografia documental, que, mais tarde, seriam usadas como fotografias históricas. Já as de registros sociais, foram voltadas aos eventos públicos, como, por exemplo, inaugurações, discursos políticos, e, também, as fúnebres, como a do Barão do Rio Branco que rendeu cinco fotografias em duas páginas da *Careta*.

Por fim, do ponto de vista da análise iconográfica, não há como negar a importância da fotografia na documentação dos acontecimentos. Diante do que foi exposto, ressalta-se que a imagem fotográfica tem o poder de transformar fatos do cotidiano em imagens de grande impacto, dando maior valor àquele acontecimento estampado, por isso o uso dela junto à literatura tinha uma intenção promovida pelos editores. Depois de apresentar um resumo histórico e uma introdução sobre a fotografia na *Careta*, na seção seguinte, serão analisadas as fotografias que dialogavam com a literatura brasileira no referido periódico.

#### 4. *Analisando os poemas ilustrados e emoldurados por fotografia na Careta*

Partindo do conteúdo histórico e da formação do poder da imagem fotográfica, avança-se na análise dos poemas ilustrados na *Careta*. Para tal, sublinha-se que a modalidade do visível aliada a acontecimentos históricos aproxima a fotografia ao desenho. Este exemplo de fotografia como ilustração pode ser visto na imagem do poema “Floral”, publicado, na *Careta*, em 1912, n. 242, p. 13. A fotografia funciona como ilustração para alguns poemas, assim como o desenho de J. Carlos para o poema de Raimundo Monteiro. Como ilustração, exemplo destacado, ela ganha espaço, mas o desenho que obtém mais realce. Vê-se que a fotografia, por muitas vezes, sobreposta pelas linhas coleantes do *Art Nouveau*, dentro de tripés ou caixas que sustentavam o corpo do soneto, alcançava um lugar de destaque na página. Observe, na figura abaixo.

No primeiro olhar, observa-se que a fotografia está centralizada na parte superior do espaço topográfico, tendo como corpo o soneto “Floral”, de Raymudo Monteiro. Ao mirar o cenário gráfico, destaca-se, nesse exemplo da imagem acima, a força das linhas sinuosas do *Art Nouveau* que, ondulosas, jogam com a fotografia feminina, formando o desenho de dois pelicanos e a imagem de duas crianças na parte inferior da página. Partindo ao aspecto semântico, sublinha-se que, de cunho cristão, o poema exalta a fauna, a flora e a presença do feminino, pois, tal presença aliada à natureza forma a base para os versos de Raymundo Monteiro. Isto pode ser entrevisto através da sintonia entre as duas figuras de pelicanos nas laterais e da figura feminina representada pela fotografia, além do campo semântico.



Abre-se, aqui, outro parêntese para analisar o desenho cristão do pelicão em comunhão com a fotografia e ao poema. Frente ao sentido religioso da poesia, ressalta-se que a imagem do pelicão remete ao sacrifício para o catolicismo. Tal ato pode ser observado no verso “virgem

das mágoas humanas” se alimenta dos versos feitos de flocos de “almos carinhos”, em “Das tuas horas Marianas”. A ideia de se alimentar dos versos, nas horas marianas, evidencia o aspecto sentimental da voz poética, pois, ela, diante de uma imagem solar da natureza, sente-se com a alma partida. No entanto, a voz permite que a dama se alimente do seu sentimento. Ou seja, um sacrifício metafórico, que pode ser visto como um desenho que complementa e adorna a fotografia. Nesse caso, o desenho passa a dialogar com a imagem fotográfica.

Prosseguindo, sabe-se que, ao analisar o campo semântico de “Floral”, resgatando o que foi dito acima sobre um aspecto solar, o poema trata de uma imagem que evoca os aspectos da natureza em contraponto aos sentimentos da voz poética. Isto pode ser observado através da cena criada na primeira estrofe:

Enquanto as aves em bando  
Tontas de vida e de luz,  
Se perdem, voam cantando  
Pelos espaços azuis,

este cenário de pássaros, proposto pelo poema, configura um quadro de natureza alegre. A figura de aves que voam e cantam é emersa pela vida e pela luz. Como já mencionado, em contraponto ao sentimento da voz poética, observa-se a melancolia presente na quarta estrofe, quando ela diz:

E penso que a primavera,  
Fugindo por toda a parte,  
Me torna quem antes era,  
E a alma comigo reparte!

Depois de mostrar esse contraponto entre a paisagem da natureza e os sentimentos da voz poética, o estudo volta-se à análise do âmbito estético do poema. Diante disso, ressalta-se que, na primeira estrofe, o aspecto cromático presente na poesia de Raymundo Monteiro, configura uma característica iluminada e radiosa, na qual a voz poética anuncia uma paisagem solar que pode ser entrevista pela cor alaranjadas das linhas *Art Nouveau* para adornar tanto a fotografia quanto o poema. Contudo, trata-se de uma paisagem primaveril que deixa a voz poética saudosa que, pensando em sua musa, sente-se com a alma repartida ao lembrar-se dela.

Tendo analisado a fotografia como ilustração, agora, é a vez de discutir o papel dela enquanto moldura. Sabe-se que, nesta função, ela tinha o papel de suporte, sem nenhuma conexão com a literatura, apenas adornava a página, mesmo que, por muitas vezes, recortada, colada, so-

breposta, reduzida, ela estava presente no campo topográfico. A revista *Careta* de modo geral, por se tratar de um veículo midiático, continha em suas páginas diversas informações e, entre estas, a fotografia estava presente na montagem iconográfica. Um exemplo claro pode ser observado na imagem abaixo. Nota-se que, nessas duas páginas da *Careta*, algumas fotografias serviram de molduras, porque, não tinham relação com os poemas. Diante disso, parte-se, agora, para um exemplo claro. Vê-se:



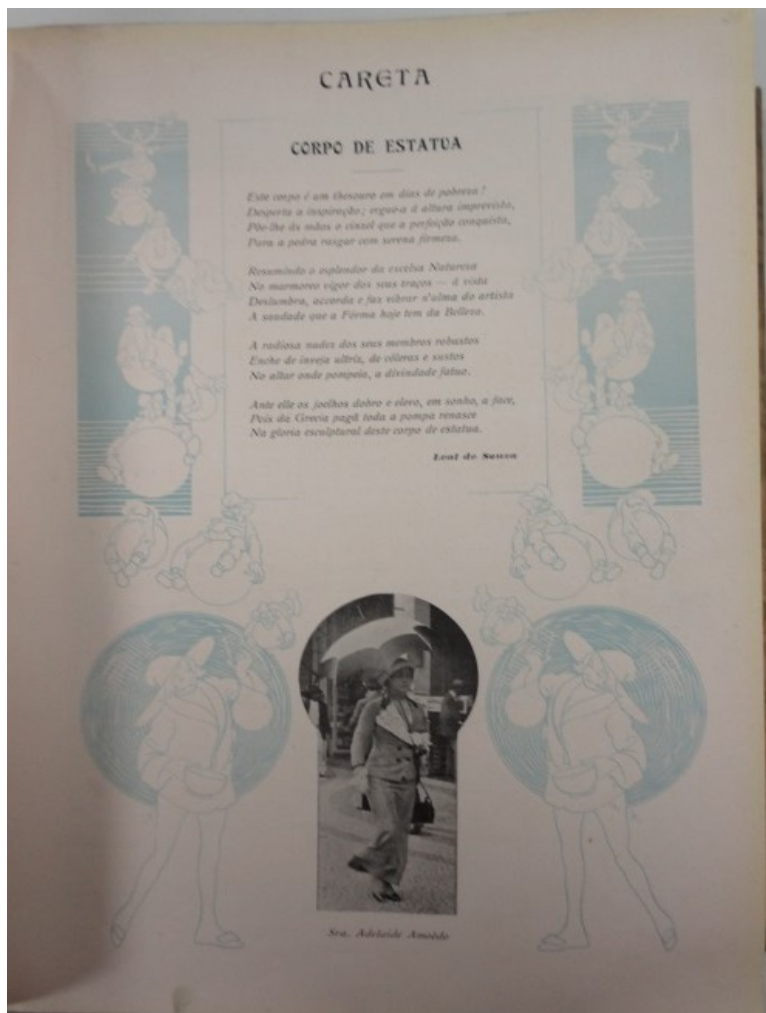
Ano 1913 n. 248 p. 202

Ao observar a imagem de duas páginas da *Careta*, colocada como exemplo acima, para mostrar a exploração da fotografia sem relação com a literatura, evidencia-se que, como moldura, ela estava apenas no suporte da confecção da página. Para isso, faz-se necessário observar os títulos dos sonetos: “Última página” de Emílio de Menezes, “O Fórum”, de Leal de Souza, “Flor de luto”, de Anibal Theophilo e “O olhar da monja”, de Basílio de Magalhães. Nota-se que os temas eram referentes às mulheres e aos sentimentos da voz poética por elas e pelas questões da vida. Ou seja, não havia referência alguma às paisagens dos pontos turísticos do Rio de Janeiro. Este exemplo denota o que já foi dito anteriormente, relembrando: a centralização da imagem na cidade do Rio de Janeiro e nos modos dos habitantes.

Outro exemplo de fotografia como moldura pode ser observado na imagem abaixo. Nela, também, pode-se analisar a relação direta com o desenho e com o texto literário, diferentemente do último exemplo. Nesse caso, percebe-se que a fotografia aliada ao desenho confere uma arquitetura visual harmônica. Eis que a fotografia na perspectiva de moldura começa a ganhar distinção, pois aparecia com mais frequência no adorno



do texto poético, mesmo quando estava junta ao desenho tinha o seu espaço reservado na *Careta*. Nesse exemplo a seguir, destaca-se que mesmo tendo uma relação direta com o poema, a fotografia mantém uma relação de moldura, pois apenas entra jogo com o desenho. Seu caráter ilustrativo é eclipsado pelas linhas de J. Carlos. Por isso, defende-se nesse exemplo a fotografia como moldura. Analisa-se:



Ano de 1913, n. 244, p. 27

Partindo ao campo semântico do poema parnasiano “Corpo de Estátua”, de Leal de Sousa, enaltece o corpo feminino através de um vocabulário raro. De modo estático, a poesia petrificada pelas técnicas do parnaso, exalta “A radiosa nudez dos seus membros robustos”, este exemplo foi retirado do nono verso do poema em questão. Vê-se que a voz poética observa a estátua de uma mulher e a exalta como uma verdadeira arte grega.

Ademais, começando pelo título do soneto, “Corpo de Estátua”, passando pelo poema e, unindo-os à fotografia e ao desenho, nota-se que tudo foi voltado ao sentido principal do poema, a saber: a estátua. Visto que, ao tratar de um poema parnasiano, a métrica engessa os versos, a fotografia é estática e, até a cor das linhas de J. Carlos alude a um aspecto visual frio, congelante, tudo está de comum acordo na página. A fotografia de uma senhora andando pelas ruas pode ser vista como uma moldura ilustrativa. Moldura porque não garante o texto, ela vem solta no rodapé da imagem. Cabe, ao leitor, fazer as inferências e juntá-las nas ideias entre o poema, o desenho e a fotografia.

Saindo da análise do soneto, “Corpo de estátua”, na reta final do ensaio, visa-se a discutir sobre a composição gráfica da fotografia enquanto moldura e ilustração. Avança-se no campo da composição gráfica. É importante ressaltar que a página da *Careta* possui diversas fotografias. Verifica-se uma ordenação gráfica, uma arquitetura visual que possibilitava o espectador a admirar tanto os poemas quanto a imagem fotográfica e o desenho, na revista ilustrada. Sublinha-se que a composição gráfica era clara e permitia ao leitor um entendimento geral a partir da composição da página. Essa relação entre imagem e texto encaixava-se, dinamizando o corpo topográfico da revista fluminense, já que o campo visual de um veículo de comunicação necessita de uma organização gráfica, “reverberada em uma ordem do pensamento”. Para tal, recorre-se à voz crítica de Maurizio Vitta:

*La página ofrecía consu marco perfectamente delimitado un conocimiento organizado en función de un preciso orden visual. La evolución lineal e indefinida de la información... Existe una arquitectura de la página igual que existe una arquitectura del pensamiento; o, dicho con mayor propiedad, existe una única arquitectura que se refleja en la una y el otro... El orden visual se reverberó en el orden del pensamiento: la relación entre el ojo y la mente se estilizo convertir el dibujo de la página em representación de las ideas. (VITTA, 2003, p. 172)*

Conclui-se que, de acordo com Maurizio Vitta, arquitetar a página é um modo de concepção de ordem do pensamento, refletido em uma or-

ganização entre imagem e texto. Partindo desta teoria, a fotografia passou a ser diagramada assim como as outras artes, permitindo, então, uma composição gráfica harmoniosa. O espaço iconográfico era poroso, e, por isso, era possível a diagramação de imagens fotográfica sem comprometer a estrutura da página. Nota-se que, ao trabalhar a imagem fotográfica na *Careta*, o editor precisava ordenar os diversos elementos artísticos da página, entre eles, os desenho, a fotografia e a literatura.

Em relação aos componentes gráficos, de modo estético, o leitor poderia observar a arquitetura refletida na organização entre as imagens, envolvendo-se coma representação visual. Com isso, o observado/leitor colocava-se diante da fotografia como receptor capaz de observar e ser observado por imagem fotográfica, uma vez que “o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui”, segundo o autor de *O que Vemos, o que nos Olha*, de Georges Didi-Huberman.

Em linhas finais, refletindo sobre o que Georges Didi-Huberman propôs, as fotografias levavam ao leitor da *Careta* um conjunto de informações e situações vividas por eles na cidade do Rio de Janeiro e no mundo. Nesse espaço de informações e de transformação, a fotografia atualizava o espectador/leitor e instigava-os na busca pelo reconhecimento de si naquela imagem publicada. Por isso, seja ela artística ou documental, as imagens fotográficas permitiam que contemplassem o seu próprio tempo e espaço, o que configura a imagem fotográfica como “inclassificável” dentro de uma dinâmica de olhares.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2014.

PIERRE-JEAN, Amar. *História da fotografia*. Portugal: Edições 70, 2007.

PROENÇA FILHO, Domício. *Pós-Modernismo e literatura*. São Paulo: Ática, 1988.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Vida e morte da imagem. In: VEIGA, Ana Paula; GARRAMUÑO, Ana Kiffer Florencia (Orgs.). *Expansões contemporâneas: literatura e outras formas*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. 1. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

VITTA, Maurizio. *El sistema de las imágenes: estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona: Paidós, 2003.

**GÊNEROS TEXTUAIS,  
TECNOLOGIA E ENSINO DE PORTUGUÊS  
PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS**

*Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)*

[bravin.rj@uol.com.br](mailto:bravin.rj@uol.com.br)

*Arthur Lima de Oliveira (UFRRJ)*

[arthurliima@hotmail.com](mailto:arthurliima@hotmail.com)

**RESUMO**

Apresentam-se estratégias de ensino de português para falantes de outros idiomas, visto que estamos vivendo um momento de revolução nas áreas de comunicação e linguagem, além de um movimento de internacionalização da língua portuguesa no mundo. A pergunta que direciona o trabalho é: como, por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, podemos desenvolver a proficiência em língua portuguesa de alunos estrangeiros? A proposta é capacitá-los nas quatro competências essenciais de interação (fala, audição, leitura e escrita). Para tanto, partimos de um projeto subdividido em miniprojetos por necessidades sociocomunicativas, tomando por base teórica a abordagem de gêneros textuais defendida por Luiz Antônio Marcuschi e, por recursos digitais, o aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Tecnologia. Ensino de português.

**1. Introdução**

Dentro do contexto de importância das línguas estrangeiras modernas num mundo cada vez mais interligado, a língua portuguesa tem sido considerada uma das mais proeminentes na conjuntura global, como mostram Gary F. Simons e Charles D. Fennig (2017). Segundo esses autores, há 229.945.470 falantes distribuídos nos países onde o português é considerado idioma oficial, seja como L1 seja como L2<sup>80</sup>, estando atualmente entre as 10 línguas mais faladas no mundo. Esse fenômeno de internacionalização da língua portuguesa intensificou-se a partir das novas configurações globais em meados do século XX e com a criação e o fortalecimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em julho de 1996, ressaltando a presença e relevância da língua portuguesa nos diferentes continentes em que está presente.

---

<sup>80</sup> A saber, falantes de português como L1: 218.765.470; falantes de português como L2: 11.180.000. Dados retirados da versão online de Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition. Dallas, Texas: SIL International. <<http://www.ethnologue.com>>

Essa promoção de nosso idioma tem como consequência a elaboração de diferentes materiais didáticos para seu ensino. Este artigo contribui para a ampliação desses materiais, que, atualmente, por conta da tecnologia, tornaram-se bem mais acessíveis aos falantes de outras línguas. O propósito consiste, assim, na preparação de atividades didáticas com o apoio de recursos tecnológicos, como o aplicativo de mensagem *whatsapp*, fundamentadas em pressupostos sobre gênero textual, os quais se apresentam na primeira seção deste artigo. A segunda debruça-se sobre as estratégias didáticas propriamente ditas.

## **2. Gênero textual e ensino de português para falantes de outras línguas**

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (2015) mostra que os gêneros textuais devem ser referência no processo ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas, porque a comunicação entre as pessoas se realiza a partir da compreensão e produção de textos. Não ocorre interação sem o suporte de gêneros textuais, que, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2002), conduzem as relações humanas, sendo considerados como evento sociodiscursivo e caracterizados por suas propriedades comunicativas, cognitivas e institucionais. Assim, nesse processo de ensino-aprendizagem, entram em jogo aspectos que ultrapassam o âmbito do linguístico para envolver sobretudo aspectos socioculturais, buscando inserir o aprendiz na cultura da língua que está sendo ensinada, pois só assim ele poderá aprender a interagir de forma eficaz nessa nova realidade linguístico-cultural. Jean-Paul Bronckart (1999) evidencia exatamente essa relação entre linguagem e formas de organização humana:

[a] espécie humana caracteriza-se enfim pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a *linguagem*, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais** dessa vez no sentido estrito do termo. (BRONCKART, 1999, p. 311)

As novas tecnologias impactaram as formas de comunicação, principalmente os aplicativos de celular que surgiram para encurtar distâncias e o tempo gasto nas interações. Pedro D'Angelo (2015), em uma

pesquisa realizada pela *startup* mineira *Opinion Box*<sup>81</sup>, mostra que, dentre os aplicativos utilizados pelos brasileiros, destaca-se o *WhatsApp*, aplicativo que carrega uma gama de ferramentas comunicacionais como textos, áudios, imagens, vídeos e figura, sendo o aplicativo mais frequente nos *smartphones* dos brasileiros.

A era dos aplicativos, cada vez mais, está ganhando adeptos em larga escala. As formas de interação entre os indivíduos modificam-se ao mesmo passo. Através de aplicativos como *WhatsApp*, conseguimos realizar ligações sem custo<sup>82</sup>, o que tem desestabilizado operadoras de telefonia e, em certo grau, tem provocado mudanças em legislações, inclusive.

Baseados nessa perspectiva de gêneros e no interesse pela internacionalização da língua portuguesa, selecionamos esse aplicativo como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem do português como segunda língua para falantes de outros idiomas, pois através dele podemos trabalhar as quatro competências essenciais de interação (fala, audição, leitura e escrita).

### 3. *Miniprojetos por necessidade*

Pensando numa estratégia que incluísse os gêneros textuais e o ensino de português como língua estrangeira, desenvolvemos miniprojetos por necessidade de comunicação. Partimos das noções básicas da língua portuguesa e que, de forma análoga, estão presentes na maior parte das línguas contemporâneas. Os miniprojetos foram elaborados de forma a atender às demandas sociais de universitários estrangeiros intercambistas em universidades brasileiras, aonde eles quase sempre chegam com muitas dificuldades de se comunicarem em português, porque, por um lado, não receberam nenhum apoio linguístico para a nova realidade cultural em seu país de origem e, por outro, não encontram, no país de acolhida, um apoio significativo que lhes permitam interagir nos contextos sociais.

Como se estabelecem as interações desses estudantes estrangeiros fora do ambiente acadêmico? Como esses alunos conseguem interagir

---

<sup>81</sup> Ver maiores detalhes em: <<http://blog.opinionbox.com/panorama-mobile-fimeopinion-box-uso-de-apps-no-brasil>>.

<sup>82</sup> O custo que se tem é relativo à utilização de dados, não das ligações.

sociolinguisticamente no mundo real, em atividades diárias e necessárias? Leticia Grubert dos Santos (2007, p. 45), em sua tese de mestrado, chama atenção para o fato de que esses alunos estrangeiros

deverão ser capazes de utilizar a língua em situações possíveis de comunicação na vida real, isto é, nestas tarefas deverão estar definidos o contexto de comunicação, um interlocutor e um propósito, com o intuito de que o aluno possa estabelecer a situação de comunicação e coconstruir o seu papel nesta.

O intuito é inserir os alunos<sup>83</sup> em tarefas sociocomunicativas através do aplicativo WhatsApp, por meio do qual eles e o instrutor de língua portuguesa serão adicionados a um grupo de português como língua estrangeira. Os miniprojetos devem ser divididos por períodos pré-estabelecidos, em que cada temática proposta será desenvolvida através das quatro competências essenciais à comunicação verbal: fala, audição, leitura e a escrita. O instrutor do grupo deverá transmitir as orientações iniciais de como as atividades serão realizadas no decorrer do curso.

O primeiro miniprojeto, intitulado “*Saudações*”, está voltado à identificação e apresentação dos sujeitos na interação verbal em língua portuguesa. Leticia Grubert dos Santos (2007, p. 67) defende a ideia de que apresentar a si e aos outros está relacionado a

dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc.; falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); falar sobre ações futuras (planos); narrar o que fez ontem (no passado); falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes, etc.); expressar preocupação e aconselhar e fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

Nesse miniprojeto, propomos interações básicas como apresentação pessoal. Através de um *flash card*<sup>84</sup>, todos os integrantes do grupo, a começar pelo instrutor, se apresentam através das formas usuais de saudações, informando nome, idade e lugar de origem através das estruturas linguísticas da língua portuguesa.

*\*Quadro demonstrativo:*

<b>Cumprimentos</b>	<b>Perguntas básicas</b>	<b>Respostas básicas</b>
Olá!/Oi!/E aí!	Tudo bem/bom?	Tudo bem sim. E você?
Bom dia!	Qual é o seu nome?	Meu nome é João e o seu?

<sup>83</sup> Em princípio, seriam alunos estrangeiros com nível básico ou nenhum de conhecimento em língua portuguesa.

<sup>84</sup> *flash card*. n. Cartão com palavras/imagem usado como material visual pedagógico. In: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles>



Boa tarde!	De onde você vem?	Prazer em te conhecer, João!
Boa noite!	Quantos anos você tem?	Eu tenho 25 anos. E você?

A proposta desse quadro é mostrar as formas mais básicas e elementares na comunicação interpessoal. O instrutor mediará as interações pelas diversas ferramentas que o aplicativo proporciona. Ele poderá utilizar imagens, áudios, vídeos e textos de pessoas interagindo em português. Outra atividade que pode ser executada nesse miniprojeto é a interação entre pares. Flávia Aparecida Ribeiro Teixeira (2010) ressalta a importância de uma abordagem de ensino de língua estrangeira através da relação entre pares e como seus resultados são positivos nessa aprendizagem.

Ao longo das atividades, os alunos serão divididos em pares e terão de se comunicar através dos diálogos de apresentação em vários formatos (imagens, áudios, etc.). Além de desenvolver as quatro competências linguísticas, essas atividades têm a função de incentivar a criatividade dos alunos, pois eles terão de pensar em formas de cumpri-las. Vejamos um tipo de esquema que pode ser utilizado:

Aluno 1: – *Olá, tudo bem?* (em forma de texto)

Aluno 2: – *Tudo bem! E você?* (em forma de áudio)

Aluno 1: – *Qual é o seu nome?* (em forma de texto)

Aluno 2: – *Meu nome é João. E o seu?* (em forma de áudio)

Esta primeira atividade proporciona a interação entre todos os participantes do grupo, fazendo com que os mesmos se apresentem e se conheçam.

O segundo miniprojeto relaciona-se a questões de localização espacial e o objetivo é capacitar os alunos nesses aspectos linguísticos. A maior parte das interações comunicacionais depende de estruturas relacionadas à localização e referência de objetos, pessoas, lugares, entre outros, num determinado contexto comunicativo. Para Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 129), “não há produção de sentido a não ser em contextos de uso”. Em outras palavras, para que haja uma efetiva interação comunicativa, ela deve estar situada em um contexto.

A seguir, propomos uma atividade voltada para a questão de referencial e localização espacial. É importante destacar que, nesta atividade, a utilização de *flash cards* com imagens pode facilitar bastante a compreensão dos alunos estrangeiros.

Elaboramos um quadro demonstrativo com palavras e expressões utilizadas no português do Brasil para facilitar o processo dos alunos de se expressarem se referindo a coisas, objetos, pessoas, lugares e suas respectivas localizações. Reiteramos que este quadro não abrange todas as possíveis formas de referências.

**\*Quadro demonstrativo:**

Este - Esta	Em cima/ Embaixo	Sobre
Isto – Aquilo	Ao lado	Acima
Aqui – Ali	A frente	Abaixo
Cá - Lá	Atrás	Dentro
Aquele - Aquela	Entre	Fora

Ex:

Aluno 1: – Você sabe onde fica a padaria?

Aluno 2: – *Ao lado* do banco.

Aluno 1: –Você tem certeza?

Aluno 2: – Sim. A padaria fica *entre* o banco e a igreja.

Palavras e expressões como “*ao lado*” e “*entre*” são utilizadas quando os indivíduos, em um determinado contexto comunicativo, conseguem identificá-los na cena. Ou seja, a palavra “*ao lado*”, por exemplo, apesar de seu significado geral, vai depender do contexto na qual está inserida.

Nesses exemplos de miniprojetos por necessidades, todos os pares executarão as tarefas e o instrutor do grupo fará as intervenções quando necessário. Essas atividades são, a princípio, orientações de abordagens que podem ser utilizadas em programas de ensino de português como língua estrangeira. Desta forma, não restringimos e nem limitamos as possibilidades de se trabalhar com esses tipos de atividades.

#### **4. Considerações finais**

Cada proposta de mediação didática para o ensino de português como língua estrangeira consiste em um desafio para quem busca promover o português não só no Brasil, mas também no mundo. É um desafio, porque implica entrelaçar língua, cultura e modo diferentes de aprender língua e cultura. Utilizar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem sido cada vez mais recorrente e

necessário por parte dos professores de línguas. Para tanto, os materiais didáticos devem dar conta das necessidades básicas desses aprendentes, o que levou à elaboração dos miniprojetos por necessidade, que articula os recursos tecnológicos mais recentes e mais conhecidos pelas pessoas para permitir a interação linguístico-cultural entre brasileiros e falantes de outras línguas.

Certamente, Luiz Antônio Marcuschi iria se apropriar dessas novas tecnologias para refletir sobre gêneros discursivos no ensino de português como língua materna, mas a importância de seu trabalho nessa área mostra-se tão relevante que se estende para outras esferas. O uso principalmente do WhatsApp possibilita as práticas enunciativas da língua de forma mais intensa e mais rápida pelos “sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008, texto de apresentação do livro). Esta homenagem é mais do que justa, é necessária.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

D'ANGELO, Pedro. Panorama Mobile Time/Opinion Box: uso de apps no Brasil. 2015. Disponível em: <<http://blog.opinionbox.com/panorama-mobile-timeopinion-box-uso-de-apps-no-brasil>>. Acesso em: 14-04-2017.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Gênero textual e atividades de linguagem em sala de aula de português língua estrangeira. In: Darcília Marindir Pinto Simões; Francisco José Quaresma de Figueiredo. (Orgs.). *Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 243-262.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Leticia Grubert dos. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. 2007. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre. Disponível em:

<[http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12750?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12750?locale=pt_BR)>.

SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (Eds.). *Ethnologue: Languages of the World*, 25. ed. Dallas, Texas: SIL International. 2017. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>>.

TEIXEIRA, Flávia Aparecida Ribeiro. *O papel do feedback corretivo de colegas no reparo de erros de aprendizagem de inglês L.E.* 2010. Dissertação (Mestrado). – Curso de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em:

<[http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/23/tde-2011-01-19t125436z-2727/publico/dissert%20flavia%20teixeira.pdf](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/tde-2011-01-19t125436z-2727/publico/dissert%20flavia%20teixeira.pdf)>. Acesso em: 20-04-2017.

## IDENTIDADE TERRITORIAL NAS AULAS DE INGLÊS SOB O VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO

Rafael Silva Brito (UERJ)

[rafaelsilvabrito@hotmail.com](mailto:rafaelsilvabrito@hotmail.com)

Mário Sérgio Mangabeira Júnior (UERJ)

### RESUMO

Os documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras* (PCN-LE) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) postulam, para a aula de língua estrangeira, um ambiente dialógico que oportunize práticas cidadãs. Em vistas a promover o letramento crítico na aula de inglês, o presente trabalho busca evidenciar a análise de um grupo de atividades de língua inglesa aplicadas turmas de 8º ano do ensino fundamental, a partir da conscientização transitiva freiriana em relação ao seu local de moradia (como a sua rua, seu bairro, sua comunidade), associando à estrutura macro do Rio de Janeiro, reconhecendo seus problemas, contradições, mas também buscando marcas identitárias, considerando a historicidade dialógica dos sujeitos em uma visão bakhtiniana. Mediante transcrição das aulas, empreende-se a análise do jogo discursivo entre aluno-aluno e aluno-professor, sob a natureza descritivista e interpretativista, a fim de observar, identificar e compreender possíveis percepções críticas sobre a cidade do Rio de Janeiro como lugar de vivência.

Palavras-chave: Identidade territorial. Aulas de inglês. Letramento crítico.

### 1. Considerações preliminares

Os temas recorrentes nos livros didáticos para o ensino de inglês como segunda língua no Brasil reproduziam, historicamente, uma perspectiva globalizada estadunidense, reduzindo ou até mesmo excluindo o debate das questões que permeiam o cotidiano cidadão brasileiro. “A vida é cheia de conflitos; o livro didático normalmente não apresenta conflitos”. (TILIO, 2016, p. 229)

Julga-se necessário (re)pensar práticas pedagógicas no ensino de línguas que visem a criticidade e o empoderamento dos sujeitos envolvidos em uma visão discursiva e dialógica da linguagem, oportunizando a conscientização dos processos de (re)significação da identidade territorial, especialmente no momento que a cidade do Rio de Janeiro vivenciou a realização de grandes eventos internacionais, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas.

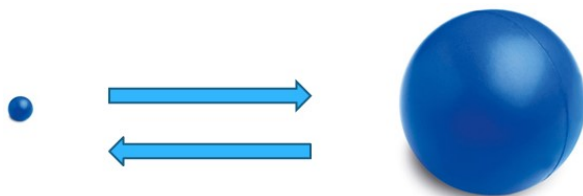
Nas aulas de inglês, na medida em que se confrontam identidades locais e globais, os discursos antes hegemônicos, passam a ser destrin-

chadas em múltiplas possibilidades. Este processo nos desestabiliza, levando-nos a um estado de fluidez à transgressão de fronteiras linguístico-culturais. Estes indivíduos estariam assim, mais aptos a viver em um mundo plural, ao passo que, propicia o questionamento de um *status quo* da sua localidade. O letramento crítico, enquanto prática pedagógica, propicia um ambiente dialógico, necessário para tal transgressão, constituindo uma oportunidade para

a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo. O conflito entre perspectivas culturais pode representar uma oportunidade de transformar visões de mundo até então congeladas em uma perspectiva única. (JORDÃO, 2007, p. 32)

## 2. Paulo Freire e o letramento crítico

Existem inúmeras orientações que regem o letramento crítico como prática social e política: a pedagogia crítica de Paulo Freire, orientações feministas e pós-estruturalistas (PENNYCOOK, 2001). A perspectiva tomada neste trabalho se baseia na pedagogia freiriana, também denominada como pedagogia crítica (FREIRE, 2014a), “uma tentativa para o poder de expressar-se quando formas de expressão são reduzidas por forças dominantes de cultura e poder” (PENNYCOOK, 2001 p. 101). Ainda que o macrocosmo social geralmente opressor interfira diretamente na sala de aula e nas políticas de linguagem, o ambiente escolar, como microcosmo, pode conjugar um projeto de aprendizado voltado para uma pedagogia da possibilidade, que parta de dentro para fora de seus muros, tendo a cidadania como protagonista. Na ilustração que se segue, a esfera menor representa o microcosmo, que é o ambiente escolar. Este ambiente possui determinada independência do macrocosmo social, o ambiente exterior, representado pela esfera maior, ainda que este seja dominante.



**Fig. 1 - Macrocosmo e microcosmo social**

Considerando a existência de vozes opressoras aliadas à manutenção da perspectiva hegemônica do Rio de Janeiro com seus inúmeros clichês de cidade maravilhosa, parte da população tem seu falar desconside-

rado e conseqüentemente, sua cultura suprimida. Em um contexto complexo e dinâmico de ressignificações, cabe ao professor no letramento crítico, “desnaturalizar a noção de hegemonia cultural e que considera os estereótipos, por exemplo, fruto da fixidez e rigidez cultural, uma vez que eles reforçam a distinção de grupos sociais”. (EDMUNDO, 2013, p. 61)

Seguindo este viés teórico nas aulas de inglês, propicie atividades que pretenderam dar voz aos alunos de Bangu e suas proximidades, grande parte moradores de comunidades. Refletimos sobre os problemas sociais e estruturais que vivenciam e o papel das Olimpíadas, que se antecediam as aulas, na transformação da cidade.

### 3. *Metodologia*

A pesquisa consistiu da averiguação da transcrição de áudio do jogo discursivo produzido nas minhas aulas, em quatro aulas de cinquenta minutos. Estava imbuído da concepção de professor-investigador em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativista com o uso de instrumentos etnográficos. Como professor-investigador, apoio-me na concepção de *práxis* freiriana (FREIRE, 2014a), em que a teoria e a prática se reformulam na ação e reflexão através do diálogo como própria razão de ser do aprendizado. As vozes dos sujeitos, que compõe a pesquisa, se entrelaçam a uma heteroglossia de vozes no lugar histórico-social que ocupam, perpassado por ideologia. Imprescindivelmente, alunos e eu, como sujeitos (re)significamos o universo pesquisado em um processo de constante reflexão, consciente da impossibilidade da neutralidade das relações.

Os alunos desta turma de oitavo ano de uma escola municipal, localizada no bairro de Bangu, no Rio de Janeiro, foram submetidos a um conjunto de atividades propostas sobre os problemas sociais e estruturais vivenciados. Cabe ressaltar que as aulas antecederam algumas semanas antes dos Jogos Olímpicos de 2016.

A designação mais comumente usada de “objetivos de aula” foi substituída pela concepção dos focos discursivos. Esta organização apoia-se na dicotomia foco-na-forma e foco-na-comunicação de Glória Gil (2004). A autora propõe esta perspectiva a fim de criar um elo entre a teoria e a prática pedagógica real na interação de sala de aula de língua estrangeira. Neste trabalho dissertativo, a dicotomia amplia-se e reformu-

la-se para uma tríade: foco-na-forma, foco-na-comunicação e foco-na-criticidade que se conjugam auto complementares<sup>85</sup>: O foco-na-forma se refere ao uso de estratégias didáticas na língua-alvo com o objetivo pedagógico sistêmico formal (como, por exemplo, estruturar sentenças no propósito de desenvolver algum tópico gramatical específico), o foco-na-comunicação objetiva o uso da língua-alvo na sua função comunicadora (falar, expor, responder sobre determinado assunto, atingindo seu objetivo comunicacional, usando-se livremente do seu conhecimento linguístico, inclusive em língua materna), por fim o foco-na-criticidade, conceito aqui novo e definido com base na perspectiva teórica de letramento crítico visa o posicionamento histórico-social-cidadão no uso da língua (como, por exemplo, utilizar-se da língua a fim de refletir questões existenciais de uma comunidade, ou da sua própria identidade, relevar discursos e suas contradições etc.).

#### 4. As aulas

##### 4.1. Aula 1 e 2

A primeira aula se articulou nas vivências e experiências de problemas estruturais e sociais comuns supostamente vivenciados por aquele grupo social, buscando palavras geradoras que pudessem ser utilizadas por escrito ou verbalmente junto à estrutura do *there to be*, ao considerá-la mais apropriada para indicar existência, tendo como base norteadora os focos, conforme explicitado a seguir:

*Foco-na-criticidade*: Fazer uma análise reflexiva dos problemas vivenciados no lugar de moradia e como isto afeta a sua qualidade de vida e discutir como é possível modificar o *status quo*.

*Foco-na-comunicação*: Perguntar, responder e falar sobre os problemas estruturais e sociais vivenciados no lugar de residência e buscar, trocar informações na forma como agir diante a problemas, preferencialmente na língua alvo.

*Foco-na-forma*: Usar a estrutura *there to be* para expressar existência, o uso do verbo modal *can* para expressar habilidade e possibilidade em agir sobre algo.

---

<sup>85</sup> Conceito redefinido e ampliado de Glória Gil (2004).



As imagens utilizadas na atividade pretenderam evitar condições estereotipadas, ao passo que criaram empatia, compreendendo que a leitura de mundo precede a da palavra e esta perpassa continuamente na leitura do mundo (FREIRE & DONALD, 2011). Utilizei nesta aula, o material impresso da unidade e a projeção de um de *slide* do *Power Point*.

Logo no início da primeira unidade, a palavra comunidade e *community* se tornaram perceptíveis e atraentes para o grupo, já que este substantivo é a forma comumente usada para descrever o lugar onde moram como também as figuras lhes pareceram familiares.

P: Os problemas de seus amigos são parecidos aos seus?

A: São / Porque quase toda favela tem violência

A: Sim / porque a maioria mora na mesma comunidade

1. Relacione as figuras aos problemas estruturais e sociais comuns de uma comunidade:

<p>a)</p> 	<p>b)</p> 	<p>c)</p> 
<p>d)</p> 	<p>e)</p> 	<p>f)</p> 
<p><input type="checkbox"/> precarious schools    <input type="checkbox"/> precarious basic sanitation    <input type="checkbox"/> garbage on the streets  <input type="checkbox"/> precarious hospitals    <input type="checkbox"/> Poor street lighting    <input type="checkbox"/> violence</p>		

Fig. 2 - Atividade que relaciona imagens a problemas estruturais e sociais

P: Agora vocês vão circular os problemas da sua comunidade / Onde você mora / na sua comunidade / quais são os problemas que vocês tem?

A: Assim?

A: Circulei todas

A: Todas

Na atividade 4, no intuito de problematizar questões existentes daquele contexto, utilizando-se do vocabulário anterior, pensamos em uma situação de agência para solucioná-los. A intenção era que se englobassem os três focos. Utilizar-se da estrutura *there to be*, para indicar existência e do modal *can* para indicar uma ação (foco-na-forma), ao

passo que tivessem possibilidade de expressão de um problema e de uma solução (foco-na-comunicação), refletindo sobre seu lugar de vivência e como eles, como cidadãos, posicionam-se (foco-na-criticidade).

4) Pense no seu bairro e na sua comunidade complete a frase em inglês. In my neighborhood, there _____ . To change this situation, I can _____ .
---

**Fig. 3: Atividade com foco-na-forma e foco-na-criticidade**

A meu ver, a atividade 4 deu-se de forma simplificada já que deveria haver uma sistematização do problema em si e o papel dos alunos como ser ativo. Entre as respostas, mudar uma situação problemática em um universo de quarenta alunos restringiu-se a *call the police* para o problema da violência, “falar com a *light*”, para a precariedade dos postes, *don't throw garbage* para o problema do lixo. O *feedback* dos alunos se estruturou em uma postura responsiva a fim de cumprir um protocolo:

Ainda que esta atividade tivesse uma intenção dialógica, valorizando a voz daqueles que vivenciam problemas e podem com isso refletir sobre a situação e apontar algumas soluções, minha prática centralizadora, e um conjunto de crenças e valores a que fomos submetidos, generaliza o pensamento em forma de respostas prontas.

Constata-se, então, que, na aula de LE, esse controle constitui não apenas uma realidade cerceadora – porque paternalista e não libertadora – como também centralizadora, na medida em que parece querer unificar, homogeneizar e, portanto, simplificar um processo complexo, multifacetado, como é o caso do aprendizado. (CORACINI, 2002a, p. 29)

Os alunos, por estar dentro uma cultura escolar tradicional, estavam mais preocupados em dar a resposta, cumprir a tarefa proposta, ter o meu aval positivo. As respostas seguiram rasas, imbicadas no senso comum. Ainda que possamos projetar a sala de aula com certa independência em seu microcosmo social para a possibilidade de uma *práxis* crítica (PENNYCOOK, 2001), ela se atravessa por ideologias presentes no imaginário social de uma cultura brasileira tradicionalmente não dialógica que dificultam mudanças:

Afinal, sabe-se que toda relação social se dá sob certas condições histórico-sociais e, portanto, ideológicas, que determinam os padrões de aceitação dessas relações e, conseqüentemente, a lentidão das mudanças

(...)

É porque o poder está enraizado e naturalizado em toda e qualquer relação intersubjetiva que é tão difícil de dele se desprender. É porque se criam, nas relações humanas, regras de conduta e de uso da linguagem que a sala de aula

se transforma numa verdadeira formação discursiva, abafando a multiplicidade de pontos de vista, de modos de vida e de desejos pessoais que, com certeza, subjazem a essa aparente homogeneidade, diferenças essas responsáveis pelas contradições e conflitos, capazes de provocarem mudanças internas e externas. (CORACINI, 2002b, p. 64)

A: There is violence / violence / o que é isso aqui?

P: To change this situation

A: To change o que ?

P: this situation

A: To change this situation / I can call the police

P: Very good / excellent

Certamente *call the police* (ligar para a polícia) não deva ser a resposta que dariam se pensassem em seu macrocosmo social fora do ambiente do escolar. Ainda que houvesse a preocupação da forma e da comunicação, ao usarmos a estrutura *there to be* e do *verbo modal*, conjugado a situação de comunicação *call the police*, o foco-na-criticidade ficou a margem do esperado. Percebi a recorrência de respostas superficiais durante a aula, e tento desafiá-los ao invés de uma simples resposta concretizada em *very good*. Desta vez, ao invés de apaziguá-los, inserindo-os em um ambiente neutro, objetivo e harmonioso, opto por uma sala de aula de acordo com uma visão bakhtiniana: uma arena de conflito de vozes e valores mutáveis e concorrentes:

A: Solução é ligar pra *light* (em referência ao problema *poor street lighting*)

P: Vocês acham que ligar pra *light* pode resolver o problema?

A: A gente que tem que trocar a lâmpada nós mesmos

P: Vocês acham que a comunidade tem que se mobilizar?

A: Sim / Se não a gente vai morrer sem luz

Na atividade 5, em sequência, os alunos deveriam compartilhar experiências, preferencialmente em inglês, do que se havia refletido individualmente, na atividade anterior, realizando anotações de seus encontros. A atividade sugere que a conversação se inicie da seguinte forma: *What problems are there in your community? What can you do to solve them?*

## 4.2. Reflexões e ressignificações

As atividades da aula 1 e 2 tinham como objetivo que os alunos e eu transpusessemos do microcosmo escolar para a relação do seu macrocosmo enquanto cidadão em uma postura *problematizadora*, em que professores e alunos não são depósitos dóceis, mas investigadores críticos em sua *práxis* (FREIRE, 2014a). Para que respostas ingênuas se tornassem críticas, deveria ter havido uma sistematização mais complexa do contexto e do papel do aluno como ser atuante. Penso que, além das imagens presentes, previamente, os alunos poderiam trazer suas imagens impressas ou digitais. Poderiam também eles, diante de uma posição autoral, tirar suas próprias imagens e a partir delas, encontrar palavras geradoras que seriam utilizadas no uso das estruturas.

A segunda aula, que eu apresento a seguir, foi elaborada para ampliar o debate do nosso posicionamento enquanto cidadãos e moradores da cidade do Rio de Janeiro. Debateremos a relação dos eventos internacionais esportivos que ocorreram a possíveis modificações estruturais e sociais da cidade, atentando-nos a possíveis marcas específicas de diferentes discursos.

## 4.3. Aula 3 e 4

Um estudo da Universidade Stanford (2016) publicado na *Folha de São Paulo*<sup>86</sup> concluiu que apesar da nova geração ser familiarizada com as tecnologias de informação, no geral, são eles incapazes de distinguir notícias produzidas por fontes confiáveis de anúncios patrocinadas ou informações falsas e fotos digitalmente modificadas, constituindo-se esta, uma situação alarmante. Este momento tem como ponto inicial um debate teórico recorrente do letramento crítico. Mais do que “compreender” as possíveis intencionalidades do autor, o leitor constrói significado a partir dos diferentes contextos sociais e históricos, e principalmente como no caso abaixo, de complexas relações de poder imbuídas de interesses informacionais, concebendo a linguagem como instrumento de produção e permanência de um determinado discurso. Estas aulas foram compostas por atividades que se amparam em dois textos sobre os Jogos Olímpicos com discursos específicos de convencimento e se orientam segundo os focos abaixo:

---

<sup>86</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1835017-jovem-nao-sabe-distinguir-noticia-falsa-mostra-estudo-nos-eua.shtml>>. Acesso em: 02-01-2017.

*Foco-na-forma*: Buscar e compreender palavras transparentes que auxiliem na compreensão de um texto da esfera jornalística.

*Foco-na-comunicação*: Discutir como diferentes fontes possuem diferentes discursos com intuítos específicos.

*Foco-na-criticidade*: Compreender como os alinhamentos discursivos das fontes tentam materializar verdades.

Na atividade abaixo, os alunos tiveram que distinguir intenções comunicacionais atribuídas entre dois textos jornalísticos sobre os jogos olímpicos Rio 2016. O primeiro texto consiste de um típico veículo de notícias estrangeiro que apesar de considerar o evento uma oportunidade de crescimento para o país, avalio também que este seria também o momento do país refletir sobre seus problemas históricos e sociais. Já o segundo possui características planfetéarias comuns de um site de divulgação de evento, dessa forma, exaltam-se as transformações ocorridas na cidade para a realização dos Jogos Olímpicos e a vibração dos cariocas para a sua realização.

7. As Olimpíadas Rio 2016 se aproximam e é hora de refletirmos o papel do evento no nosso dia a dia. Leia os dois textos e decida se a frase se refere ao texto 1 ou ao texto 2.

**Text 1**

Rio de Janeiro is preparing to be in the spotlight in the coming year as it hosts the 2014 football World Cup and the 2016 Olympics. Both events are a major test for Brazil, a country trying to confirm its role as an emerging political and economic power. For Rio, this is a unique opportunity to grow, to consolidate itself as a major tourist destination and to face some of its old demons, such as violence and inequality.

Available at <<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/feb/22/rio-de-janeiro-world-cup-olympics>>. Accessed on: February 22, 2012.

**Text 2**

More than 10,500 athletes of about 205 nations around the world are expected to come to the Rio 2016 Olympic Games, besides thousands of media professionals, fans of sport and tourists from all over the globe. In order to receive all the guests, Rio will pass through a transformation without ever losing the Carioca spirit and the Brazilian energy that uplift everyone.

Available at <<http://www.rio2016.org/en/the-games-the-olympic-the-event>>. Accessed on: February 22, 2012.

	Texto 1	Texto 2
a) Esse texto fala do senso de humor do Brasileiro		
b) Esse texto sugere que o Rio é perigoso		
c) Esse texto tem uma visão mais excitante do evento		
d) Esse texto é mais pessimista sobre o evento		
e) Esse texto fala dos nossos problemas sociais		

Fig. 4 - Atividade adaptada do livro “It fits 9º ano” sobre diferenciação de fontes

Solicitei aos alunos que circulassem nos textos, cognatos e palavras que facilitassem a sua compreensão, logo então, fizemos uma lista vocabular no quadro de ambos os textos. Da mesma forma, atentei sobre

as ilustrações e as fontes e como elas poderiam se diferenciar na construção do sentido.

P: Mas e esse aqui ? / (em referência ao *the guardian*) Foi escrito em qual site? /

A: *www.theguardian*

P: *The Guardian* é o nome do jornal / E no outro texto?

A: *www.thegames*

P: É no site // Rio 2016 // Agora pessoal // O que deve ser o *The guardian*?

A: O guardião

P: Mas deve ser o que?

A: O guarda de informação (risos)

P: Essa fonte aqui é uma fonte oficial ou de um jornal qualquer? (em referência ao *The guardian*)

A: oficial / oficial

A: De um jornal

P: Isso / e o outro texto é a fonte do evento

A: Rio 2016

P: Então aqui é do Rio 2016 / do evento /

A: A primeira é de qualquer fonte (em referência ao *the guardian*)

P: Então foi tirado de um meio de comunicação /né/ não oficial de informação //Mas qual é a diferença / No texto 1 vocês falaram que é mais...?

A: Mais Negativo

P: E o texto 2?

A: Mais Positivo

P: Mas por que o texto 1 é mais negativo?

A: Porque fala da violência

P: Mas qual é a relação da fonte de onde foi tirado o texto com o conteúdo? Com o que está sendo escrito? // No site do Rio / qual é a chance de ter algo negativo aqui?

A: Nenhuma

P: Por quê?

A: Porque eles querem que outros *venha*.

P: Então se eu leio algo do site do Rio / eu só devo encontrar coisas / o que ?

A: Positivas

P: Então eu posso acreditar em tudo que eu não leio?

A: Não

A: Não

A: Não

A: Eles *quer* que nós gaste dinheiro no evento

Os alunos, aparentemente, não tiveram dificuldades em diferenciar o conteúdo e as diferentes intenções das fontes. Qualificaram como mais negativo o texto 1, e mais propagandista o texto 2 (A: Porque eles querem que outros *venha*). Seguem abaixo, outros depoimentos de alunos sobre esta discussão. O A3 posiciona-se através de uma experiência vivida em um hospital da rede pública:

A1: A fonte do evento fala sobre coisas do evento / e coisas positivas / e a fonte do jornal / a gente encontra coisas mais verdadeiras

(....)

A2: O site 2016 fala mais da qualidade do Brasil e o *the guardian* fala do defeito do Brasil

(....)

A3: O site do Rio de Janeiro é a coisa falsa / Vê lá que tudo é limpo / Chega aqui a parada dos *hospital* / tem várias pessoas morrendo / vários *bagulhos* de sangue / tu *vê* rato do teu lado / quando tu *vai* dormir na tua cabine/ entra um rato do teu lado / Isso daqui é não é normal / O Rio tem que melhorar e parar com essas olimpíadas / é a verdade//

#### 4.4. Reflexões e ressignificações

As duas primeiras aulas pretenderam situar os alunos ao contexto de uma suposta internacionalização da cidade através de eventos que permearam o Rio de Janeiro, ao passo que, a realidade das comunidades aparentemente não foi favorecida. Buscamos diferenciar intencionalidades que conjugam estrategicamente fontes midiáticas sobre as Olimpíadas, como também marcas que diferenciavam tais discursos.

#### 5. Conclusão

Por transitar entre uma prática historicamente construída do ensinar-aprender bancária em contraste com a *práxis* (FREIRE, 2014a), al-

gumas atividades propostas durante esta pesquisa foram simplificadas. Na aula 1, esperei que os alunos identificassem problemas locais de suas comunidades, ao mesmo tempo, que buscassem soluções efetivas. Por certo, seria preciso maior debate para que as respostas fugissem do senso comum. Observei que, especificamente as manifestações orais críticas foram em grande parte em Português, o que não considero negativo ao aprendizado. A língua materna tornou-se aliada na exposição da leitura do mundo, considerando as limitações nas habilidades linguísticas dos alunos na língua alvo. Foi neste momento que os alunos trouxeram vivências e conhecimentos, expuseram opiniões e crenças.

A perspectiva tradicional de ensino-aprendizado de língua serviu unicamente na perpetuação de valores hegemônicos e temas padrão, como viagens, consumo, glamorização de estereótipos etc. As aulas de inglês aliadas ao letramento crítico, enquanto perspectiva pedagógica, podem compor espaço para debate situado nas questões de significação local e assim, formar cidadãos aptos a problematizar seu ambiente de vivência.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problema fundamental do método e sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Diversidade e semelhança em aulas de leitura. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002b.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas: Pontes, 2013.

GIL, Glória. Foco-na-forma e foco-na-comunicação: dois focos complementares. In: DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. (Orgs.). *Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.



JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, n. 12, p. 21-46, 2007. Disponível em: <[https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual\\_CROP\\_Jordao.pdf](https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf)>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 36. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

TILIO, Rogério Casanovas. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; TENO, Neide Araújo Castilho; ARAÚJO, Susylene Dias de. (Orgs.). *Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

**LUANDINO VIEIRA PELOS CAMINHOS DA PAISAGEM,  
DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA EM *LUANDA***

*Fabiana de Paula Lessa Oliveira* (UFRJ)  
[fabianapl.oliveira@gmail.com](mailto:fabianapl.oliveira@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre paisagem, memória e história no conto “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, que integra a coletânea *Luuanda*<sup>87</sup> (1963, 1 ed.), do escritor Luandino Vieira. Apresenta-se, na narrativa, um olhar sobre a época colonial, dividida de maneira geral em dois polos – colonizador/branco e colonizados/negros – onde os que detêm o poder impõem suas regras para cada vez mais explorar, dominar, submetendo a maior parte da sociedade a condições degradantes, de completa escassez de bens e serviços essenciais à vida humana. Como fundamentação teórica, utilizam-se os textos de Michel Collot (2010), Maurice Halbwachs (2013) e Frantz Fanon (2010).

Palavras-chave: paisagem, memória, história, Angola, Luandino Vieira.

**1. Luandino Vieira e seu tempo**

Amanhã  
entoaremos hinos à liberdade  
quando comemorarmos  
a data da abolição desta escravatura

Nós vamos em busca de luz  
os teus filhos Mãe  
(todas as mães negras  
cujos filhos partiram)  
Vão em busca de vida.

(Agostinho Neto)

José Luandino Vieira<sup>88</sup> nasceu em 1935, em Vila Nova de Ourém, Portugal, e emigrou com os pais para Angola em 1938. Passou a juven-

---

<sup>87</sup> *Luuanda* compõe-se de três histórias escritas no pavilhão prisional da PIDE, em São Paulo, Luanda, durante o ano de 1963, e reunidas sob o título mencionado. A obra recebeu dois prêmios: Prêmio Literário Mota Veiga, 1964, Angola, e Grande Prêmio de Novelística da Sociedade Portuguesa de Escritores, 1965, Portugal, levando o autor ao reconhecimento internacional.

<sup>88</sup> Como lembra Rita Chaves (2005, p. 20), “José Mateus Vieira da Graça, filho de portugueses, nascido em Portugal, de onde havia chegado ainda criança. A infância vivida nos bairros populares, em comunhão com os meninos negros e mestiços e a gente pobre da cidade, deixaria marcas fortes e seria convertida em poderosa experiência. Da memória dessa experiência iria compor-se uma das matrizes do narrador que seus textos nos apresentam”.

tude em Luanda, Angola, onde concluiu os estudos secundários. Participou das lutas pela independência do país ao lado do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) – de base marxista, pró-soviética, que tinha como líder o escritor Agostinho Neto. Foi detido pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), acusado de exercer atividades anticolonialistas, em 1959 (Processo dos 50).

Nesta década (1060), abate-se uma repressão generalizada sobre os políticos e intelectuais ligados às movimentações nacionalistas. São encerradas a CEI, as edições Imbondeiro e outras publicações e, durante um certo tempo (1964-70), com a guerra a decorrer em algumas regiões do mato (noroeste e leste), fica-se com a sensação de que as atividades culturais angolísticas não recuperarão o fôlego. (LARANJEIRA, 1995, p. 40)

De novo preso em 1961, é condenado a 14 anos de prisão e medidas de segurança. Transferido, em 1964, para o Campo de Concentração do Tarrafal, Cabo Verde, onde passou 8 anos. Em 1965, foi escolhido pela Sociedade Portuguesa de Escritores, presidida por Manuel da Fonseca, para receber o Prémio Camilo Castelo Branco pela obra *Luuanda*. Como era um preso político, a Sociedade sofreu represálias e foi desfeita por ação do governo salazarista.

A atribuição do *Grande Prémio de Novelística a Luuanda (1964)*, de José Luandino Vieira, pela Sociedade Portuguesa de Escritores (1965), quando este se encontrava preso por “atividades terroristas”, no Tarrafal (em Cabo Verde), despoleta uma repercussão a nível de Portugal e círculos internacionais, tornando-o, com Agostinho Neto, o escritor mais conhecido. Outros escritores passam pelas prisões ou aí permanecem longos anos: Uanhenga Xitu, Manuel Pacavira, Jofre Rocha, Aristides Van-Dúnem etc. (LARANJEIRA, 1995, p. 40)

Foi libertado em 1972 e passou a viver em liberdade vigiada em Lisboa.

*Em 1972 sai em liberdade condicional.*

Foi de surpresa.

*De surpresa?*

Mesmo tendo conhecimento de que havia diligências continuadas da minha mulher – e provavelmente muita pressão, e pressão exterior, e começámos a saber de mudanças com Marcelo Caetano e tal –, depois daqueles anos esperava concluir o cumprimento da pena. Esperança tinha, mas não ilusões. De modo que quando me avisaram fui apanhado a trabalhar na carpintaria. Recordo muito bem que foi de manhã: “Arranje as suas coisas que vai sair”. Vieram os guardas e o chefe e toda a gente. E eu “Sair por quê?” E disse: “São

saio à tarde. Vou acabar o que estou a fazer, depois vou arrumar as minhas coisas, depois vou almoçar o último almoço com os meus companheiros.<sup>89</sup>

Iniciou a publicação de sua obra em grande parte escrita nas prisões por onde passou.

*FOLHA* - Seus livros foram em parte escritos na prisão, quando lutou pela independência de Angola. O que representava escrevê-los?

*VIEIRA* – Representavam um modo de resistência à desagregação psicológica e espiritual. E um modo de sobrevivência espiritual, trabalhando e re-trabalhando o material acumulado na memória. Porque nos impunham viver em um ambiente de desertificação intelectual. Para mim, também de esclarecimento pessoal, avaliação e revisão permanentes dos motivos de minha presença naquelas prisões e participação no movimento de independência no meu país. Nunca esqueci que era branco, instruído, classe média.<sup>90</sup>

Retornou a Angola em 1975, onde ocupou vários cargos ligados à cultura. Foi membro fundador da União de Escritores Angolanos e secretário-geral adjunto da Associação dos Escritores Afro-asiáticos. Com o reinício da guerra civil, nos anos 1990, regressou a Portugal.

Luandino Vieira é considerado um dos mais importantes escritores em língua portuguesa do século XX. Ganhou notoriedade a partir de seu envolvimento direto na luta pela independência de Angola e de sua participação na revista *Cultura*, de 1957. Foi um dos precursores de uma literatura escrita como resistência à imposição da cultura do colonizador.

A *Cultura* apresentava-se como um jornal cultural voltado para a angolidade, entendida num sentido mais amplo do que a da *Mensagem*, na medida em que, de facto, mostrava abertura aos vários quadrantes da sociedade angolana empenhados na desalienação, na instrução e na produção de uma cultura viva, baseada na tradição africana, sem descurar os contributos internacionais, como se vê pelas variadas colaborações. (LARANJEIRA, 1995, p. 104)

*Luuanda* traz uma escrita que mescla – ao mesmo tempo põe em choque – o português, língua oficial imposta pelos colonizadores, e o kimbundu, língua nativa falada pelos colonizados; uma forma de reafirmar a angolidade. A obra expressa os conflitos étnicos, geracionais e ideológicos que se aprofundam à medida que se intensificam os movimentos pela independência, mais fortes a partir do final dos anos 1950.

---

<sup>89</sup> <https://www.publico.pt/2009/05/01/politica/noticia/os-anos-de-cadeia-foram-muito-bons-para-mim-1377921>

<sup>90</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1411200708.htm>

O texto de Luandino chama a atenção pelo modo como a partir de questões locais aborda temas universais, por exemplo: a miséria, a fome, o desemprego, a escassez de bens e de serviços, etc. Outros pontos discutidos são o conflito de gerações, o embate de tradição e modernidade e a falta de perspectiva dos que habitam nas zonas periféricas do sistema capitalista mundial.

As personagens circulam por espaços degradados que misturam aspectos do campo/barro vermelho e da cidade/asfalto. Relacionam com a pobreza que os cerca como algo inevitável. Procuram um sentido para suas vidas, ora resgatando uma tradição destruída pela necessidade de adaptação à hostil colonização dos portugueses, ora participando da ordem mundial do consumo.

## 2. *O céu ainda sem azul nem sol em Angola*

Segundo o *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*, concebe-se “paisagem”, dentre outras acepções, como sendo “extensão de território que o olhar alcança num lance; vista, panorama”; “conjunto de componentes naturais ou não de um espaço externo que pode ser apreendido pelo olhar” (HOUAISS, 2001, p. 2105). Para Michel Collot,

toda paisagem é percebida a partir de *um ponto de vista* único descobrindo, para o olhar, uma certa *extensão*, a qual corresponde apenas uma *parte* do país em que se encontra o observador, mas que forma um *conjunto* imediatamente abarcável. (COLLOT, 2010, p. 205-206)

Essas definições contribuem para se pensar o conceito de paisagem e como pode ser empregado na construção do sentido do texto, tendo em vista que a leitura da história do país atravessa as paisagens, conforme se vê:

Tinha mais de dois meses a chuva não caía. Por todos os lados do *musseque*, os pequenos filhos do capim de novembro estavam vestidos com pele de *poeira vermelha* espalhada pelos ventos dos jipes das patrulhas zunindo no meio de *ruas e becos*, de *cubatas arrumadas à toa*. Assim, quando vavó adiantou sentir esses calores muito quentes e os ventos a não querer mais soprar como antigamente, os vizinhos ouviram-lhe resmungar talvez nem dois dias iam passar sem a chuva sair. Ora a manhã desse dia nasceu com as nuvens brancas – mangonheiras no princípio; negras e malucas depois – a trepar em cima do musseque. E toda a gente deu razão em vavó Xíxi: ela tinha avisado, antes de sair embora na Baixa, a água ia vir mesmo. (VIEIRA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Como se observa no fragmento, inicia-se o conto com o narrador em terceira pessoa direcionando o olhar para o espaço da periferia urbana de Luanda, Angola: o musseque – bairro de construções precárias nos arredores da cidade, onde habitam os mais pobres.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia negra, a *medina*, a reserva é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Ali, nasce-se em qualquer lugar, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. (FANON, 2010, p. 55)

Vale ressaltar que a presença da chuva permeia toda a narrativa, tendo assim um papel relevante, tanto pelo país ser uma economia de base agrária, como também se pode inferir a passagem para novos e bons tempos, que os africanos anseiam neste momento de Guerra de Libertação. Espera-se o fim da opressão, da violência (física e verbal) e do silenciamento a que foram submetidos pelo colonizador europeu.

Sendo a chuva considerada “o agente fecundador do solo”, segundo Jean Chevaliere e Alain Gheerbrant (2009, p. 235), poderia vir para germinar a semente lançada da libertação nacional. Gerar em cada ser humano um sentimento patriótico para que a sociedade possa ir à luta por melhores condições de vida. E o prenúncio de novos tempos vem da voz da mais velha, vavó Xíxi, que muito já viveu para sentir as mudanças.

É interessante notar a possibilidade de leitura da conjuntura político-social do período retratado através dos tons da paisagem. Eles transmitem a ideia de que há um desejo de liberdade, a esperança já aponta no horizonte, por vezes camuflada pelos dias difíceis, que são simbolizados pela “poeira vermelha”, que sugere a terra de barro vermelho, onde situa o musseque, assim como o sangue derramado neste início de conflito. Portanto, “os pequenos filhos do capim” remetem à vida, à esperança, porém encontram-se cobertos pelo vermelho da terra e do sangue.

E as “nuvens brancas”, sinalizando uma aparente paz, transformam-se em “negras”, representando o próprio estado do país. No texto, estão disseminadas as cores vermelha, branca e preta simbolizando os tempos difíceis que estão vivendo, mas a paz por que lutam também.

Primeiro, um vento raivoso deu berrida nas nuvens todas fazendo-lhes correr do mar para cima do Kuanza. Depois, ao contrário, soprou-lhes do Kuanza para cima da cidade e do Mbengu. Nos quintais e nas portas, as pessoas perguntavam saber se saía chuva mesmo ou se era ainda brincadeira como noutros dias atrasados, as nuvens reuniam para chover mas vinha o vento e enxotava. Vavó Xíxi tinha avisado, é verdade, e na sua sabedoria de mais-

velha custava falar mentira. Mas se ouvia só ar quente às cambalhotas com os papéis e folhas e lixo, pondo rolos de poeira pelas ruas. Na confusão, as mulheres adiantavam fechar janelas e portas, meter os monas para dentro da cubata, pois esse vento assim traz azar e doença, são os feiticeiros que lhe põem. (VIEIRA, 2006, p. 11-12).

Não é por acaso a referência ao rio Kuanza, maior rio exclusivamente angolano, que nasce no Planalto Central de Angola e desemboca no Oceano Atlântico. Foi o berço do antigo Reino do Ndongo, tendo sido uma das vias de penetração dos portugueses em Angola no século XVI. Nele encontra-se uma identificação com o país. Ao contrário do mar que remete à morte, à dor, ao sofrimento causado pela colonização portuguesa. É importante para economia angolana, porque serve tanto para a produção de energia elétrica, quanto para a irrigação de áreas agrícolas ao longo do seu curso. Inserir-lo é uma forma de reafirmar a identidade nacional, tendo em vista que

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos, sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas. (HALL, 2006, p. 50-51)

Como se percebe, o “vento raivoso” expulsa as nuvens do mar para cima do Kuanza, e vice-versa, até retornarem em direção à cidade. É responsável pela “tempestade” que está por vir, visando à destruição do mundo colonial. Logo, traz uma possibilidade de liberdade, onde os africanos possam ser sujeitos de sua própria história, apesar da devastação que toda guerra causa. A opressão cada vez mais acentuada no decorrer do século XX, durante o regime de Salazar, chegou a um limite intolerável, levando à reação da sociedade angolana.

A ideia difundida de que os ventos fortes trazem “azar e doença” encontra-se na memória coletiva, por isso as pessoas daquele grupo social lembram-se. Diferentemente de algumas sociedades, o feiticeiro exerce uma função social importante na cultura africana: é aquele capaz de se comunicar com seus ancestrais. Todavia, os mais velhos são os que possuem a sabedoria para compreendê-lo. Traz consigo uma força superior. É responsável pela ligação entre os mundos: visível e invisível.

A memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De

bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. (HALBWACHS, 2013, p. 69)

Era inevitável, a chuva viria pela experiência da avó e com ela a expectativa de uma vida digna.

Mas, cansado do jogo, o vento calou, ficou quieto. Durante algum tempo se sentiram só as folhas das mulembas e mandioqueiras a tremer ainda com o balanço e um pírrulas, triste, cantando a chuva que ia vir. Depois, pouco-pouco, os pingos da chuva começaram a cair e nem cinco minutos que passaram todo o musseque cantava a cantiga d'água nos zínco, esse barulho que adiantou tapar os falares das pessoas, das mães gritando nos monandengues para sair embora da rua, carros cuspidando lama na cara das cubatas, e só mesmo o falar grosso da trovoada é que lhe derrotava. E quando saiu o grande trovão em cima do musseque, tremendo as fracas paredes de pau-a-pique e despregando madeiras, papelões, luandos, toda a gente fechou os olhos, assustada com o brilho azul do raio que nasceu no céu, grande teia d'aranha de fogo, as pessoas juraram depois as torres dos refletores tinham desaparecido no meio dela.

Com esse jeito choveu muito tempo. (VIEIRA, 2006, p. 12)

De acordo com Simon Schama (1996), “uma árvore nunca é apenas uma árvore. A natureza não é algo anterior à cultura e independente da história de cada povo. Em cada árvore, cada rio, cada pedra estão depositados séculos de memória”. Isso se evidencia no texto. É possível perceber que os elementos naturais, como o rio Kuanza – importante em Angola – e as mulembas ou figueiras africanas – consideradas árvores sagradas<sup>91</sup> – são retomados para marcar a identidade nacional. E quando se fala de África, as relações entre o homem e a natureza estreitam-se, formando “elos de uma mesma e indissociável cadeia significativa”. (Alassane Ndaw *apud* PADILHA, 2007, p. 26)

“Com esse jeito choveu muito tempo”, lê-se a luta pela independência durou anos, Portugal insistia em permanecer com suas possessões em África. Ainda vislumbrado com a construção da imagem de grande império, demorou a ajustar “a imagem ideal da Pátria à imagem real” (LOURENÇO, 1992, p. 47). A população que vivia nos musseques é a que mais sofre, além da falta de infraestrutura de maneira geral, sofre

---

<sup>91</sup> Segundo Jean Chevaliere e Alain Gheerbrant (2009, p. 84), as árvores podem adquirir caráter sagrado, mas nem todas o são. Sagradas são as árvores que estão incluídas nos bosques sagrados, aqueles que são locais de culto mesmo se encontrando isoladas, por exemplo, onde se comunica com os antepassados. Além disso, a árvore, como elemento da natureza, é considerada essencial para o equilíbrio de forças do universo.



com a fome e o desemprego. Um país em guerra não se desenvolve, todo dinheiro ou grande parte é destinado ao setor bélico, deixando a sociedade sem condições mínimas de subsistência, em estado de extrema pobreza. Falta emprego, áreas voltadas para a agricultura foram minadas, a situação de miséria agrava-se.

Era meio-dia já quase quando começou ficar mais manso, mesmo com o céu arreganhador e feio, todo preto de nuvens. O musseque, nessa hora, parecia era uma sanzala no meio da lagoa, as ruas de chuva, as cubatas invadidas por essa água vermelha e suja correndo caminho do alcatrão que leva na Baixa ou ficando, teimosa, em cacimbas de nascer mosquitos e barulhos de rãs. Tinha mesmo cubatas caídas, e as pessoas, para escapar morrer, estavam na rua com as imbambas que salvaram. Só que os capins, aqueles que conseguiam espreitar no meio das lagoas, mostravam já as cabeças das folhas lavadas e brilhavam uma cor mais bonita para o céu ainda sem azul nem sol. (VIEIRA, 2006, p. 12-13)

A guerra já começava a deixar rastros de destruição. Nas áreas mais pobres, a situação agrava-se, devido às frágeis construções. As pessoas perdem suas próprias moradias, para sobreviverem ficam na rua com seus pertences, os que conseguiram salvar. No entanto, a esperança sempre desponta na terra arrasada.

De certa forma, tenta-se abarcar o universo dos colonizados marcado de faltas, como: água, energia, emprego, vidas em condições precárias de habitação, saúde e higiene, onde o poder público não chega. Leva-se a refletir sobre as mazelas por que passam o povo: miséria, fome, desemprego, exploração pelo trabalho, todo tipo de violência a que são submetidos. Fanon expõe, ao referir-se ao espaço do colonizado, que “é uma cidade faminta, esfomeada de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz”. (FANON, 2010, p. 55-56)

Isso se vê no conto, onde a avó e o neto vivem em completo estado de carência; decorrente, em parte, da prisão do pai de Zeca, acusado de terrorista, ou seja, anticolonialista. Sem ter como mantê-los, a avó insiste que o menino procure um emprego. Com a guerra, as mulheres passam a ser as responsáveis pela família, porém, quando são mais velhas, as coisas se tornam mais difíceis. Como saída, os mais novos vão ter que ir à procura de trabalho para garantir o mínimo à família.

— Vamos comer é o quê? Fome é muita, vavó! De manhã não me deste meu matete. Ontem pedi jantar, nada! Não posso viver assim...

[...]

— Sukua! Então, você, menino, não tens mas é vergonha?... Ontem não te disse dinheiro 'cabou? Não disse para o menino aceitar serviço mesmo de criado? Não lhe avisei? Diz só: não lhe avisei?...

— Mas, vavó!... Vê ainda!... Trabalho estou procurar todos os dias. Na Baixa ando, ando, ando— nada! No musseque...

[...]

Tinha levantado, parecia as palavras punham-lhe mais força e juventude e ficou parada na frente do neto. A cabeça grande do menino toda encolhida, via-se ele estava procurar ainda uma desculpa melhor que todas desses dias, sempre que vavó adiantava xingar-lhe de mangonheiro ou suinguista, só pensava em bailes e nem respeito mesmo no pai, longe, na prisão, ninguém mais que ganhava para a cubata, como é iam viver, agora que lhe despediram na bomba de gasolina porque você dormia tarde, menino?... (VIEIRA, 2006, p. 13-14)

Na busca por emprego, vão revelando-se as formas de dominação e de exploração praticadas na sociedade. Na primeira tentativa de Zeca Santos, ao procurar Sr. Souto, é acusado de “gatuno”, “filho de terrorista”, por fim, expulso do posto de gasolina a base de chicotadas e de ofensas. E violência colonial vai além de querer controlar os homens dominados, “ela procura desumanizá-los”. (SARTRE, 2010, p. 32)

— Juro, vavó! Andei procurar trabalho...

— O menino foste no branco sô Souto, foste? Te avisei ainda para ir lá, se você trabalha lá, ele vai nos fiar almoço!... Foste? (...)

— O branco sô Souto, o branco sô Souto! Vê só, vavó, vê ainda, mira bem!

Zeca Santos estava tirar a camisa amarela de desenhos de flores coloridas, essa camisa que tinha-lhe custado o último dinheiro e provocado uma grande maca com vavó. Na pouca luz da cubata e do dia sem sol, *as costas estreitas de Zeca apareceram com um comprido risco vermelho atravessado*. Vavó levantou com depressa e passou as mãos velhas e cheias de calos nas costas novas do neto.

— Aka! Como é o menino arranjaste?... Diz só! Fal'então!? (...)

— ... me arreou-me não sei porquê então, vavó! Não fiz nada! Quando eu fugi, *ficou me gritar* ia pôr queixa no Posto, *eu era gatuno* (...) E estava-me gritar eu era *filho de terrorista*, ia-me pôr uma queixa, não tinha mais comida para bandidos, não tinha mais fiado... (VIEIRA, 2006, p. 15-16, grifo nosso)

Aqui se vê a agressão ideológica, são acusados de “ladrões” e “terroristas”, são ofendidos, e levados a acreditar que são assim, portanto não merecem oportunidade. “Uma vez que o colonizado é *presumido* ladrão, é preciso prevenir-se *efetivamente* contra ele, suspeito por definição, por que não seria culpado?” (MEMMI, 1967, p. 85). Além de outros

discursos que são propagados, como “incapazes”, “preguiçosos”, “íngratos”, etc.

Para justificar, para legitimar o domínio e a espoliação, o colonizador precisa estabelecer que o colonizado é por “natureza”, ou por “essência”, incapaz, preguiçoso, indolente, ingrato, desleal, desonesto, em suma, inferior. Incapaz, por exemplo, de educar-se, de assimilar a ciência e a tecnologia modernas, bem como de exercer a democracia, de governar-se a si mesmo. (CORBISIER, 1967, p. 9)

Em um segundo momento, devido ao local onde o jovem mora, não lhe é concedido o trabalho. Se a área for considerada reduto de “terroristas”, como eram chamados os que estavam engajados na luta de libertação, também não tinham oportunidades. Os meios de produção eram controlados por uma minoria branca contrária à independência para assim manter o *status quo*.

— Já sei, já sei. Não digas mais. Vens pelo anúncio, não é? Anda para aqui. Xico, ó Xico!

O rapaz da farda veio nas corridas trazendo bloco de papel e lápis e parou na frente dele, à espera. O homem magro observou bem Zeca Santos nos olhos; depois, depressa, desatou a fazer perguntas, parecia queria-lhe mesmo atrapalhar: onde trabalhou; o que é que fazia; quanto ganhava; se estava casado; qual era a família; se era assimilado; se tinha carta de bom comportamento dos outros patrões; muitas coisas mais, Zeca Santos nem conseguia tempo de responder completo, nem nada. E no fim já, quando Zeca tremia de frio com aquele ar do escritório e o vazio da barriga a morder-lhe, a voz de todos a fugir, longe, cada vez mais longe, o homem parou na frente dele para perguntar, olhando a camisa, as calças estreitas, com seus olhos maus, desconfiados:

— *Ouve lá, pá, onde é que nasceste?*

— *Nasceu onde?— repetiu o contínuo.*

— *Catete, patrão!*

O homem então assobiou, parecia satisfeito, bateu na mesa enquanto tirava os óculos, mostrando os olhos pequenos, cansados.

— *De Catete, hem?! Icolibengo?... Calcinhas e ladrões e mangonheiros!... E agora, por cima, terroristas!.. Põe-te lá fora, filho dum cão! Rua, filho da mãe, não quero cá catetes<sup>92</sup>!...* (VIEIRA, 2006, p. 28-29, grifo nosso).

---

<sup>92</sup> Catete é uma cidade e uma comuna do município de Icolo e Bengo, província de Luanda, Angola. Local de nascimento de muitos escritores, que lutaram pela independência do país, entre eles: Agostinho Neto, Uanhenga Xitu, Jofre Rocha. Enfim, reduto de líderes políticos do MPLA, possivelmente justifica a repulsa dos detentores dos meios de produção. (LARANJEIRA, 1995, p. 124 e 128)

A violência com que os negros são tratados atinge outra dimensão, se pensarmos que em pleno século XX, há o domínio de uma nação sobre a outra, os africanos são considerados “os outros” em seu próprio território, sem mencionar as riquezas minerais de seus países que vão para fora, enquanto a população vive em péssimas condições. Como lembra Karl Marx e Friedrich Engels (2010, p. 57), somente “à medida que se suprime a exploração de um indivíduo por outros, suprime-se igualmente a exploração de uma nação sobre a outra”. Como é difícil levar o indivíduo a pensar que o seu acúmulo de riqueza pode ser decorrente da exploração do outro, talvez essa situação se perdue ainda por séculos.

Chega-se a um ponto que não é mais possível admitir esse desrespeito sem medidas. Aí entra outra questão importante: a animalização do homem africano, como se observa na fala do colono que chama Zeca Santos de “filho dum cão”. “E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica”. (FANON, 2010, p. 59). Não é visto sequer como ser humano.

Frantz Fanon (2010) argumenta que só com a violência o mundo colonial pode ser combatido, não há um caminho para o diálogo diante de tantas atrocidades cometidas pelos colonizadores. Embora, até hoje, os portugueses insistem em afirmar que a colonização imposta por eles foi mais branda em relação às outras nações, como se fosse possível.

Por último, constata-se a exploração do homem pelo homem, disseminada no discurso de que o jovem negro não é capaz, que é fraco. Sendo assim, merece um salário menor, pois o dono ou o responsável do negócio alega estar ajudando. Como está fazendo um favor, dentro da lógica colonialista/capitalista, nada mais justo pagar-lhe uma porcentagem do salário, que já é ínfimo. Vale destacar que os mais pobres que formam a base da pirâmide com baixos salários e vultoso corpo social sustentam as elites locais. Diante do “bicho da fome”, a saída era sujeitar-se.

Sebastião tinha-lhes recebido bem, Maneco era amigo. Grande, careca quase, o homem falou com voz grossa em Zeca Santos, apalhou-lhe ainda os braços, depois cuspiu. Mas Maneco estava a ajudar-lhe:

— Deixa, Mbaxi! O rapaz precisa... (...)

— *E você, rapaz, és fraco! Não quero t’aldrabar!...*

Zeca Santos resmungou qualquer coisa, nem ele mesmo que percebeu o quê, o homem fazia respeito com seu largo peito e braços pareciam eram troncos de pau, a voz grossa, as pernas grandes saindo numa calça rasgada em feitiço de calção. Apontando em todos os outros por ali sentados ou deitados, Sebastião riu um grande riso de dono e falou-lhes, mais baixo agora:

## XXI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

— Você vai roubar serviço num desses homens!... Mas deixa só! Eu é que escolho quando vêm os camiões... e você vai comigo!

Maneco apertou-lhe a mão para despedir, mas o homem não aceitou. Continuou rir, ria, e falou outra vez. Zeca Santos não percebia porquê o homem ria assim, mas as palavras espantaram:

— *Os gajos costumam pagar quarenta, nesse serviço. Já foi sessenta cada dia, mas tem sempre cada vez mais gente aqui para trabalhar e os sacanas fazem batimento...*

Olhou para todos os lados, calado e desconfiado agora, e os olhos brilharam na cara achatada de grande queixo.

— *Dez paus cada dia, são para mim. Aceitas?* (VIEIRA, 2006, p. 31-32, grifo nosso).

Essas são algumas formas de violência praticadas na sociedade, contudo a esperança por mudanças mantém-se viva. Além disso, a fome também é uma forte agressão ao indivíduo. Pode ter origem em um conjunto de fatores de ordem natural (secas inundações), questões econômicas e sociais ou ter causa política (conflitos armados, guerras). Em África, esses fatores sobrepõem-se, tornando a situação mais grave.

— Zeca! Olha ainda, menino... Parece estas coisas é mandioca pequena, vou lhes cozer. E tem esta laranja, vê ainda, menino! Arranjei para você...

E foi nessa hora, com as coisas bem diante da cara, o sorriso de vavó cheio de amizade e tristeza, Zeca Santos sentiu uma vergonha antiga, uma vergonha que lhe fazia querer sempre as camisas coloridas, as calças como só Jaime só quem sabia fazer, uma vergonha que não lhe deixava aceitar comida, como ainda nessa manhã: Maneco tinha querido dar meia-sandes, voltara-lhe. Agora enchia-lhe no peito, no coração. *Fez os olhos com força, com as mãos, para não ver o que sabia, para não sentir, não pensar mais o corpo velho e curvado de vavó, chupado da vida e dos cacimbos, debaixo da chuva, remexendo com suas mãos secas e cheias de nós os caixotes de lixo dos bairros da Baixa. As laranjas quase todas podres, só ainda um bocado é que se aproveitava em cada uma e, o pior mesmo, aquelas mandiocas pequenas, encarnadas, vavó queria enganar, vavó queria lhes cozer para acabar com a lombriga a roer no estômago...*

Nem Zeca mesmo podia saber o que sucedeu: saltou, empurrou vavó Xíxi e, sem pensar mais nada, antes que as lágrimas iam lhe nascer outra vez nos olhos, saiu a gritar, a falar com voz rouca, a repetir parecia era maluco:

— São dalias, vavó! São flores, vavó! É a raiz das flores, vavó! (VIEIRA, 2006, p. 18-19, grifo nosso)

É notório o desconforto que Zeca Santos sente ao lembrar-se de seus gastos supérfluos, quando trabalhava. Como ele e sua avó passam necessidade, uma grande tristeza o invade, especialmente por imaginar a avó em um dia chuvoso revirando o lixo em busca de alimento para ele.

A mais velha insiste que veja o que conseguiu – “mandiocas pequenas, encarnadas” e “laranjas pobres” – mas fecha os olhos para não rever toda aquela miséria. Ao fugir da cena, pensa na beleza das dalias em contraponto a situação em que vivem, e grita: “São dalias, vavó! São flores, vavó! É a raiz das flores, vavó!” (VIEIRA, 2006, p. 19). E o herói Zeca Santos, como em outras histórias de Luandino, é vencido. (SANTILLI, 1980, p. 262)

### 3. *Considerações finais*

Na narrativa, é retratada a vida difícil em um país colonizado como Angola, onde a sociedade é dividida basicamente em dois grupos: colonizador/branco – detentor dos meios de produção e ocupante de cargos públicos – e colonizados /negros – mão de obra barata – que vivem em condições desumanas, faltando o básico para a sobrevivência, por exemplo, água e comida; chegando ao ponto de catar alimentos podres no lixo; além de outras formas de violência cotidiana a que são submetidos. Logo, as relações são sempre conflituosas.

A história foca-se na periferia urbana, espaço de convívio coletivo, aglomerações, denotando certa desestruturação social; precariedade de recursos, de meios de subsistência; completa escassez de luz, água, alimentos, vestimentas, emprego. Apesar disso, o musseque surge como símbolo de luta, resistência, e é a voz do povo angolano que será ecoada.

Percebe-se uma mistura entre a língua nativa (quimbundo) e o português, o escritor “subverte” a língua portuguesa a fim de marcar, valorizar a identidade angolana. Assim o falar do povo passa a ser representado. Vale destacar que a vavó Xíxi, nos momentos mais emotivos, para expressar raiva, tristeza, alegria, pronuncia em quimbundo. Joseph Ki-Zerbo discute acerca da relevância de comunicar-se na língua africana, tanto como forma de reafirmar a identidade nacional, quanto de libertar os cidadãos das amarras de uma língua que não dá conta de representá-los culturalmente, conforme se vê:

O problema das línguas é fundamental, porque diz respeito à identidade dos povos. E a identidade é necessária, tanto para o desenvolvimento quanto para a democracia. As línguas também dizem respeito à cultura, aos problemas da nação, à capacidade de imaginar, à criatividade. Quando falamos numa língua que não é originalmente a nossa, exprimimo-nos de forma mecânica e mimética, salvo exceções (mas governa-se para exceções?). Não fazemos mais do que imitar. Mas, quando nos exprimimos na nossa língua materna, a imaginação liberta-se. (KI-ZERBO, 2006, p. 73)

Portanto, o autor percorre a terra vermelha do musseque, descrevendo a paisagem natural e a social para abordar uma história que estava sendo construída por homens que lutavam pela liberdade dos colonizados. Ainda hoje não se pode deixar de lutar por justiça social. E a literatura nos faz (re)pensar nosso estar no mundo, a responsabilidade que nos cabe.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, Rita. José Luandino Vieira: Consciência Nacional e Desasossego. In: \_\_\_\_\_. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê, 2005. p. 19-44.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Trad.: Vera da Costa e Silva et al. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Alexandra Lucas. Os anos de cadeia foram muito bons para mim. *Público*. Lisboa, 1 maio 2009. Disponível:

<<http://www.publico.pt/2009/05/01/politica/noticia/os-anos-de-cadeia-foram-muito-bons-para-mim-1377921>>. Acesso em: 2808-2017.

COLLOT, Michel. Do horizonte da paisagem ao horizonte dos poetas. In: ALVES, Ida Ferreira; FEITOSA, Márcia Manir Miguel (Orgs.). *Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos*. Niterói: Eduff, 2010, p. 205-217.

CORBISIER, Ronald. Prefácio. In: MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Trad.: Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 1-17.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad.: Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Eduff, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad.: Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?* Trad.: Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LOURENÇO, Eduardo. Psicanálise mítica do destino português. In: \_\_\_\_\_. *O labirinto da saudade*. 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 17-64.

LUANDINO quebra seu silêncio. *Folha de São Paulo Ilustrada*. São Paulo, 14 nov. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1411200708.htm>>. Acesso em: 28-08-2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista (1848)*. Trad.: Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Trad.: Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

SANTILLI, Maria Aparecida. A "Luuanda" de Luandino Vieira. In: LABAN, Michel. (Org.). *José Luandino Vieira e sua obra: estudos, testemunhos, entrevistas*. Lisboa: Edições 70, 1980, p. 259-269.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio à edição de 1961. In: \_\_\_\_\_. *Os condenados da terra*. Trad.: Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Edufjf, 2010, p. 23-48.

SCHAMA, Simon. *Paisagem e memória*. Trad.: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VIEIRA, José Luandino. Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos. In: \_\_\_\_\_. *Luuanda: estórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 11-43.



## MARCUSCHI E A LINGUÍSTICA TEXTUAL: O ENTRELAÇAMENTO DAS INFORMAÇÕES E DOS SENTIDOS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UERJ/UFRJ)  
[dayhanepvs@gmail.com](mailto:dayhanepvs@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho tem a pretensão de contribuir para a interpretação dos dados e do contexto a partir da estrutura do gênero textual e discursivo (CAVALCANTE, 2010; VAN DIJK, 2010). Para tanto, este estudo pauta-se na linguística textual sob a concepção interacionista sociodiscursiva da linguagem (BRONKART, 2012). Considerando que a linguística textual surgiu na década de 1960 e tomando por base que o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase, procura-se por meio deste trabalho explicitar como o sentido textual não está previamente estabelecido, mas se constrói a partir do texto, no curso da interação (KOCH, 1995). Sendo parte de uma pesquisa para a elaboração de tese de doutorado, esta pesquisa tem a finalidade de apresentar uma perspectiva teórica acerca da temática abordada e uma proposta de homenagem à expressiva importância do professor Luiz Antônio Marcuschi, que publicou no Brasil a obra marco da linguística textual: “*Linguística de Texto – O que É e Como se Faz?*”. Dessa obra, decorreram inúmeros estudos e discussões, percorrendo os caminhos científicos propostos sob a ótica de Luiz Antônio Marcuschi, que contribuíram para uma mudança histórica no processo de ensino-aprendizagem da língua, fazendo com que a leitura e a compreensão não se limitem a uma atividade superficial, mas se tornem uma atividade discursiva com base nos fatores de coesão, de coerência e de textualidade, tomando o texto como agente para o entrelaçamento das informações e dos sentidos.

Palavras-chave: Texto. Discurso. Linguística textual. Marcuschi.

### 1. Introdução

Aliar a linguística com a pesquisa sobre o texto é uma tarefa árdua, mesmo no campo dos estudos da linguagem em que o texto é tomado como unidade de análise com perspectivas e métodos diferenciados. No atual contexto, é possível vislumbrar teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua a partir do texto. Não obstante, é preciso reconhecer que houve um percurso de mais 30 anos para que essa linguística do texto pudesse ser reconhecida como uma ciência.

Na década de 1960, a linguística textual vinha se desenvolvendo no continente europeu. Harald Weinrich (1964), um dos pioneiros da linguística textual na Alemanha, pregava que não deveria haver separação entre os estudos de língua e os de texto. Segundo Ingedore Grunfeld Vil-

laça Koch – linguista brasileira com pós-doutoramento na Alemanha, na *Universität Tübingen* –, compreendia-se que o texto era resultante de um tipo específico de atividade a que os linguistas alemães denominavam de “*Sprachliches Handeln*”, isto é, uma atividade verbal, em uma situação dada com vistas a certos resultados. (KOCH, 1998)

Dentro dessa teoria da atividade verbal, Horst Isenberg (1976) propõe um modelo textual para se descrever a construção, a interpretação e a análise do texto a partir de aspectos pragmáticos. Teun Adrianus Van Dijk (1981) salienta o propósito da interação para se atingir a meta intencionada. Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ullrich Dressler (1981) destacam as ações discursivas, incluindo a intencionalidade e a aceitabilidade aos critérios de textualidade.

Decorrente desses estudos posteriores à década de 1960, vislumbra-se um novo ramo da linguística – o da linguística textual. Neste sentido, a Alemanha pode ser considerada o berço dos estudos linguísticos do texto, pois esses linguistas alemães incorporam os aspectos semânticos e contextuais aos seus estudos, preocupando-se de forma inédita com a coerência, a coesão e a progressão temática. Hartwig Kalverkämper (1981) faz apreciação geral dessas principais teorias da linguística de texto, fornecendo subsídio para a defesa dessa ciência.

Essa visão geral do desenvolvimento histórico da linguística textual na Europa contribuiu para que se possa ter, atualmente, um instrutivo conhecimento acerca desse tema. Todavia, nessa história da constituição do campo da linguística de texto, Luiz Antônio Marcuschi (1998), afirma que não houve um desenvolvimento homogêneo, “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”.

De forma genérica, essas propostas são agrupadas em duas tendências: a análise do discurso de linha francesa e a linguística textual, oriunda, sobretudo dos países germânicos (Alemanha, Países-Baixos) ou do Reino Unido. Na análise do discurso, o foco recai sobre o sujeito da enunciação e seu contexto histórico. Na linguística textual, observam-se os processos de construção textual, por meio dos quais os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem.

Sob este prisma, vale destacar o volume completo sobre a linguística de texto em sentido estrito e amplo, organizado em 1973 por Wolfgang Ullrich Dressler e Siegfried Johannes Schmidt, que serviu de fonte teórica comum para as teorias germânicas citadas. Isso permitiu distin-

guir três momentos que abrangeram preocupações teóricas bastante diversas entre si: as relações interfrasais e transfrasais; a gramática textual; e a linguística do texto, propriamente dita. Essa linguística textual se desenvolveu, seguindo o princípio básico de que “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase”.

Ao percorrer os caminhos dessa ciência, fica evidente que ocorre a ruptura com os princípios linguísticos cristalizados por décadas anteriores a esta teoria, pois é certo que, para a linguística textual, a gramática da frase não dá conta do texto. Diante dessa certeza, convém destacar a importância da obra de Luiz Antônio Marcuschi, denominada *Linguística de Texto – O que É, Como se Faz?* Publicada nos primeiros anos da década de 1980, após uma conferência pronunciada no IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, na PUC/SP. O texto apresentado por Luiz Antônio Marcuschi, nesse congresso, foi editado em livro, tornando-se a obra marco da linguística textual no Brasil.

Dessa obra, decorreram inúmeros estudos e discussões, percorrendo os caminhos científicos propostos sob a ótica de Luiz Antônio Marcuschi, que contribuíram para uma mudança histórica no processo de ensino-aprendizagem da língua, fazendo com que a leitura e a compreensão não se limitem a uma atividade superficial, mas se tornem uma atividade discursiva com base nos fatores de coesão, de coerência e de textualidade, tomando o texto como agente para o entrelaçamento das informações e dos sentidos. Nos dias atuais, é impossível enveredar-se nessa área sem o (re)conhecimento da relevância dos estudos de Luiz Antônio Marcuschi acerca desse tema.

## **2. Referenciação entrelaça informações e sentidos**

Sob a ótica da linguística textual, pretende-se averiguar como a produção, a recepção e a interpretação dos dados e dos sentidos estão associados ao contexto a partir da estrutura do gênero textual e discursivo (CAVALCANTE, 2010; VAN DIJK, 2010). Para tanto, este estudo é inerente à dialética que envolve o contexto sociodiscursivo na concepção interacionista da linguagem (BRONKART, 2012). Por esse motivo, toma-se como ponto de partida o conceito de que o sentido textual não está previamente estabelecido, mas se constrói a partir do texto, no curso da interação (KOCH, 1995). Logo, entende-se que a subjetividade discursiva é evidente na superfície textual e, por isso, adota-se a visão de Luiz Antônio Marcuschi acerca do texto com o desejo de revelar o objeto dis-

curso em seu repertório linguístico, recuperando-o por suas formas referenciais ao longo do discurso.

Neste sentido, é importante destacar que a competência textual de cada usuário possibilita a diferenciação entre um conjunto aleatório de palavras ou frases, ou um texto dotado de sentido pleno. Essa competência permite o enfoque a partir da noção de textualidade estabelecida por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ullrich Dressler (1981): “modo múltiplo de conexão ativado sempre que ocorrem eventos comunicativos”. Vale destacar também outros fatores pragmáticos que possibilitam esse estudo: o contexto como um conjunto de condições externas à língua, e necessários para a produção, recepção e interpretação de texto; a interação, pois o sentido não está no texto, mas surge na interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte; e a progressão temática/referencial marcadas por rótulos<sup>93</sup> que irão atuar discursivamente, indicando novas predicções atribuídas aos referentes retomados no texto. Esses fatores garantem a coerência do texto, pois a forma referencial contribui para a construção do sentido à medida em que sua realização lexical está associada e integrada ao contexto de produção, isto é, o contexto sociodiscursivo.

Esclarecida a perspectiva da linguística textual de que a construção de sentido no texto é necessariamente acompanhada de processos de ordem cognitiva, convém destacar de que modo o agente dispõe de modelos e tipos de operações mentais, resultando nas atividades de compreensão e de interpretação do texto. De acordo com Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1998), o processamento do texto depende não só das características internas do texto, como do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na recepção do texto. Todo processo de compreensão de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sócio cultural. Dessa forma, pode-se admitir que a construção do sentido só ocorre em um dado contexto. Aliás, segundo Dan Sperber e Deidre Wilson (1986) o contexto cria efeitos que permitem a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se cria uma implicação. Essa implicação só é possível porque

---

<sup>93</sup> Nesta pesquisa, utiliza-se o conceito de rótulo proposto por Francis (1994), que considera as características que especificam o referente a partir de um adjetivo avaliativo como rótulos discursivos.

existe uma continuidade entre texto e contexto e, além do mais, a cognição é um fenômeno situado, que acontece igualmente dentro da mente e fora dela.

Nessa ótica, abordar-se-á o texto à luz dos pressupostos teóricos da Linguística, pois se analisam os aspectos semânticos, tais como o direcionamento, o papel avaliativo, o papel discursivo-organizacional e a relação do emprego das formas referenciais com a tipologia textual em estudo. Nessa perspectiva, os efeitos da linguagem provocados por esses encadeamentos referenciais serão observados ao conferirem ao texto a construção de sentidos. Dessa forma, esse objetivo se insere na proposta maior de possibilitar que a produção de conhecimento acerca da referência possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais amplas para o ensino de leitura e de interpretação de texto em língua materna.

Vale ressaltar ainda que, diante de inúmeras referências teóricas e terminológicas, acerca de uma teorização da organização do texto. Apresenta-se, segundo Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (2012, p. 151), uma abordagem pertinente aos objetivos apresentados no que tange à questão discursiva metodológica mais específica que amplia os conhecimentos de mundo, enciclopédico e partilhado dos estudantes na perspectiva da análise do texto. Desse modo, será levado em consideração o contexto sociodiscursivo dos textos, relacionando-os com os estudos acerca do gênero textual e da referência. A partir desse contexto sociodiscursivo, será possível dar consistência à análise da construção de sentido dos objetos discursivos neste estudo.

Desse modo, apresenta-se o cerne deste trabalho, com suas fundamentações teóricas acerca das formas remissivas que contribuem para a manutenção e para a progressão referencial, construindo o objeto de discurso no texto com ênfase para os pressupostos teóricos. Nesse sentido, consoante com as perspectivas teóricas adotadas, são tecidas algumas considerações sobre a abertura do espectro do texto em seu contexto. Por essa razão, as questões relacionadas à leitura e à escrita, ao mesmo tempo em que trazem à discussão um campo teórico rico para o tratamento do texto, com o entrecruzamento de língua e de literatura, também abrem a perspectiva para desvendar os segredos de elementos estritamente lingüísticos.

As formas de referência, longe de se confundirem com a realidade extralingüística, são escolhas realizadas pelo produtor do texto, ori-

entadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. Desse modo, uma sequência nominal possui, então, uma referência, a qual é o segmento da realidade que lhe é associado. Isso não equivale, meramente, a uma *relação sinonímica*, de palavras que estão no mesmo campo semântico. A propriedade distintiva da referenciação consiste, justamente, em designar. Ou seja, não se trata de uma sequência nominal qualquer, associada a um segmento qualquer. O contexto será determinante para nomear o objeto que tem seu sentido construído no texto. Assim, fica evidente que o desdobramento da noção de referência aplica-se para sustentar a tese de que a sinonímia lexical absoluta não existe, pois todas as unidades lexicais são, enquanto tais, distintas do ponto de vista da referenciação textual. A identidade lexical, conforme aponta Luiz Antônio Marcuschi (2008), mantém uma relação com o seu antecedente no texto e, devido à inexistência da sinonímia lexical absoluta, a identidade lexical e a correferência se equivalem, quando se trata de nomes.

O processo que diz respeito às diversas formas de introdução no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de referenciação (ANTUNES, 2005). Essa atividade discursiva, especificamente, do ponto de vista da produção escrita, opera sobre o material linguístico, que tem a sua disposição, e procede escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com o seu projeto de dizer (KOCH, 2002: 199). Neste sentido, a linguística textual foi capaz de aprimorar sua concepção de referência. Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1998), por exemplo, ao tratar das estratégias de referenciação, lembra que “por vezes, a (re) ativação de referente, a partir de ‘pistas’ expressas no texto, se dá via inferenciação”. Essa constatação leva a autora a ampliar o conceito de referência a partir do argumento de que há “zonas de intersecção” entre a coesão e a coerência. Luiz Antônio Marcuschi (2008) nos assinala que os estudos acerca da coesão não têm sido mais o principal foco da linguística textual, que agora volta sua atenção para os processos de referenciação.

Dessa forma, o aporte teórico aqui apresentado dá conta da análise das implicações da referenciação como testemunho expressivo da relação entre linguagem, práticas discursivas e realidade. Nesse prisma, assumindo uma visão textual-discursiva, interativa e sociocognitiva, este estudo apresenta o fenômeno da referenciação e, ainda, traz uma explicação de como os referentes são introduzidos, conduzidos, retomados, apontados e identificados no texto. Postula-se, assim, que é no texto e no dis-

curso que o sentido é construído em uma relação dinâmica e interativa, efetuada por sujeitos que mobilizam seus modelos de mundo devido à relevância da interação.

Nessa perspectiva, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002:25), o leitor é levado a mobilizar estratégias de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não essas hipóteses, preencher as lacunas que o texto apresenta, para chegar a uma determinada compreensão. O embasamento teórico, no que se refere à noção de referenciação como uma atividade discursiva com relevante papel na organização do texto contempla, principalmente, as considerações de Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi (2002); Lorenza Mondada e Daniele Dubois (2003); Edwiges Maria Morato e Anna Christina Bentes (2005); Denis Apothéloz e Marie-José Reichler-Béguelin (1995). Desse modo, para facilitar o entendimento da produção de sentido, há, ainda, um postulado segundo o qual Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2009) ressalta que a referência é, portanto, resultante da ação de representar, por meio de uma situação discursiva, entidades que são vistas como objetos-de-discurso, que, na constituição textual, são concebidos como produtos físico, social e cultural da atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, e não como objetos-do-mundo. No entanto,

isto não significa negar a existência da realidade extra-mente, nem estabelecer a subjetividade como parâmetro do real. Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua. (KOCH & MARCUSCHI, 2002, p. 5)

Desse modo, vale destacar que essa relação entre língua e realidade é tão antiga quanto polêmica, de modo que sua natureza pode ser vista como variando desde uma ligação fiel, biunívoca, até uma relação completamente distorcida da realidade (ARAÚJO, 2004). Em consonância com muitos autores contemporâneos, defendemos que a língua não produz uma representação exata da realidade, já que, por meio dos empregos linguísticos sempre potencialmente variados, o mundo extralinguístico pode, comumente, ser-nos apresentado de maneira significativamente variável. Segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Edwiges Maria Morato e Anna Christina Bentes (2005), os sujeitos constroem, com as práticas

discursivas e cognitivas, imagens do mundo por meio das quais se constroem referentes, isto é, itens linguísticos que funcionam como retomada para outros itens precedentes no cotexto ou mesmo no contexto. Logo, pode-se concluir acerca dos resultados obtidos com essa análise, que, nesse percurso sociocognitivo, nem sempre o objeto de discurso pode coincidir com o próprio objeto de mundo.

Observadas as condições de produção, sociais e discursivas, apresentadas no capítulo anterior, é mister, no entanto, registrar, agora, no bojo dessas considerações que há relações tecidas entre as partes do texto narrativo por meio de formas referenciais que contribuem para a construção de sentidos dos objetos discursivos. É, nesse veio do discurso, que pareceu sustentável proceder à fundamentação teórica dessa pesquisa, amparada pela linguística textual para identificar os fios que entretecem as histórias, formando os pontos nodais no texto.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi (2002) apontam essa progressão referencial como uma operação complexa, porque, embora esteja centrada no discurso, envolve linguagem, mundo e pensamento. A progressão referencial pode ser compreendida como o processo de introdução e retomada dos referentes, ao longo do texto, por meio dos recursos de referenciação. Dentre esses recursos destaca-se o encapsulamento anafórico como responsável por essa progressão. Tal articulação possibilita pensar em que sentido a seleção lexical na construção do sintagma nominal encapsulador contribui para a argumentação e possibilita a construção do sentido do objeto que está sendo retomado no texto. Desse modo, a linguística textual passa a considerar os conhecimentos acumulados e compartilhados pelos participantes da cena comunicativa no processamento dos textos, reconhecendo que a construção de significados veiculados pelo texto se dá pela conexão de várias ações conjuntas praticadas pelos indivíduos:

[...] na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente. (KOCH, 2004, p. 31)

É neste íterim que o pensamento linguístico se volta para as questões cognitivas relacionadas à referenciação e à progressão, que emergem na linguística textual, conforme os estudos de Lorenza Mondada e Daniele Dubois (2003), que discutem o processo de referenciação ao longo das interações linguísticas. Com isso em mente, a progressão referencial ocorrerá pela recorrência de vários referentes relacionados a um



mesmo item no interior do texto. Para tanto, torna-se necessário lançar mão do conceito de *cadeia referencial*, que, segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2004, p. 67), torna-se pertinente a esse estudo, pois “a reconstrução é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto”.

Tal construto teórico está relacionado à introdução e à manutenção dos referentes ao longo do texto. Além disso, por estar relacionada à manutenção de referentes, o estudo da progressão referencial, apesar de pertencer ao âmbito da coesão textual, articula-se às exigências de *repetição e progressão* da coerência textual (CHAROLLES, 1998). No que concerne à repetição, a partir da recorrência de elementos e conteúdos, essa repetição deve ser realizada com o intuito de fazer progredir o texto por meio de acréscimo semântico.

Já, no que tange os estudos acerca da progressão referencial, é importante ressaltar que não pressupunham uma estabilidade ou univocidade referencial. Para Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002), por exemplo, “todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não” (MARCUSCHI & KOCH, 2002, p. 88). Fica evidente, portanto, que, construindo essa cadeia de referenciação, as expressões definidas com modificadores proporcionam a progressão referencial, que, para Luiz Antônio Marcuschi (2008) “se dá com base na relação entre linguagem, mundo, pensamento, mediados, centralmente, no discurso”. Essa progressão oferece mais informações, juízos de valor e opiniões ao leitor, pois os referentes (informações velhas) serão retomados, ao se introduzirem sintagmas nominais definidos, com base em conhecimento compartilhado na interação autor-texto-leitor.

Assim, a construção das cadeias de referenciação está mais relacionada à coesão textual, uma vez que concerne à retomada dos referentes. A este respeito, Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2002, p. 38) afirmam que “*retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja em uma relação de identidade ou não. Ressalta-se que a continuidade não implica referentes sempre estáveis nem identidade entre referentes”. Com essas afirmações, abre-se espaço para que se possa compreender que o conceito de progressão referencial abarca os casos em que temos uma pluralidade de referentes,

formando cadeias referenciais. E, dessa forma, a não identidade entre os referentes que progridem está relacionada à ampliação propiciada pelo conceito de referenciação, que supera a equivalência entre a referência textual e a correferência presente nos estudos da linguística textual.

Neste sentido, Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2009, p. 132) explica que referenciação é “o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” e que se tem progressão referencial quando “tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes”. Além disso, a respeito do referente, só haverá progressão referencial quando houver a retomada/remissão de um *mesmo* referente. Essa restrição imposta à progressão referencial repercute na conceituação das cadeias anafóricas ou referenciais:

Quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, *cadeias anafóricas ou referenciais*. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um princípio de construção textual, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais. (KOCH, 2009, p. 144)

Assim, vale lembrar que por meio de uma categorização veicula-se a informação velha, isto é, há a retomada do termo já dito, e ocorre uma instrumentalização ao leitor para que descubra esse antecedente da expressão anafórica, na medida em que novos referentes são introduzidos no texto. Essa categorização, conforme afirma Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu (2012), é ponto exclusivamente nodal na hierarquia semântica do texto por meio da avaliação com o rótulo e atribui ao antecedente um novo significado textual como um rema da oração. Essa parte do foco da informação nova considera o potencial tomado no desenvolvimento do argumento, expondo a informação apresentada como nova se tornando prospectiva, progressiva, a partir de escolhas lexicais e sintáticas compatíveis.

Assim, a categoria dos rótulos funciona para isolar um conjunto de nomes, um traço metalinguístico, que rotula uma extensão discursiva como um tipo particular de linguagem. Esses rótulos são usados pelo para forjar relacionamentos localizados inteiramente dentro do próprio discurso. O *status* linguístico de uma proposição revela a distinção entre indicadores de “estrutura” e indicadores de “conteúdo”. Quando atuarem coesivamente na forma textual, garantido a manutenção e evitando repetições, serão indicadores de “estrutura”; e, quando contribuírem para a progressão referencial, serão de “conteúdo”.

Desta forma, os rótulos são apresentados como dados e como sinônimos de suas orações referentes, tal sinonímia é um construto, um recurso de progressão referencial, que serve aos objetivos do argumento. Esses rótulos são apresentados como proformas dadas. Eles têm significado interpessoal e podem, de fato, adicionar algo novo ao objeto do discurso, indicando a avaliação sobre o texto acerca das proposições que eles encapsulam. Além disso, os rótulos de retomada retrospectivos também têm uma importante função organizadora: eles assinalam que o enredo está se movendo para a fase seguinte da narrativa, tendo-se utilizado da fase anterior, encapsulando-a ou empacotando-a em uma única nomeação. Estes rótulos têm uma clara função de mudar o tópico e de ligá-lo, porém essa função assinaladora é reforçada quando as orações que contêm rótulos retrospectivos são comumente introdutoras de parágrafos, limitando, assim, seu papel organizador. Logo, o rótulo é um recurso que faz progredir a referenciação no texto de modo que o redator amplie o ‘leque discursivo’, ao se referir a um determinado item textual.

Sob este prisma, cabe ressaltar que qualquer nome pode ser o núcleo de um rótulo desde que seja inespecífico e requeira realização lexical em seu contexto imediato, veiculando conceitos mais específicos para definir termos relacionados a campos particulares de referência. Assim, o rótulo como um recurso de categorização e avaliação opera de forma cognitiva, revelando as emoções do falante. Tal pressuposição, portanto, se mostra adequada à teoria cognitiva que embasa a análise desse *corpus*, uma vez que toda atividade de designação por meio da língua – ou seja, de referenciação – se realiza mediante certa estabilidade referencial na proporção em que lançamos mão de bases ontológicas compartilhadas.

A cadeia de referenciação, assim, permite descrever com mais clareza como cada entidade é cognitivamente processada, observando o estatuto dos valores semânticos e possibilitando a progressão referencial, tendo em vista que a recorrência de vários referentes relacionados a um mesmo item no interior do texto, revela como a referenciação se mantém e possibilita a progressão referencial. Essa se constrói por meio da *cadeia de referenciação*. Fica evidente, portanto, como as estruturas discursivas se organizam e se articulam nos textos. Logo, amparado por essa teoria da linguística textual, o caminho que se segue agora é revelador acerca dos pontos de vistas marcados nas escolhas intencionais das formas referenciais que irão compor as cadeias de referenciação.

É preciso ter em mente, ainda, que este trabalho enfoca a exploração do potencial anafórico de um item linguístico na construção da pro-

gressão referencial no texto. Mesmo que se admita a existência de introduções referenciais puras e de introduções referenciais recategorizadoras, como o faz Mônica Magalhães Cavalcante (2011), ou para que haja fluidez entre as fronteiras da introdução referencial e da anáfora, conforme defende Alena Ciulla e Silva (2008), isso não parece suficiente para que a linguística textual se desvincilhe do critério de menção tão arraigado na classificação das expressões referenciais, embora reconheçamos o avanço dessas pesquisadoras na direção de uma extrapolação desse critério. Porém, é preciso atentar para o fato de que as propostas de Mônica Magalhães Cavalcante (2011) e de Alena Ciulla e Silva (2008) – apesar de reivindicarem uma concepção mais ampla de recategorização – deixam de lado alguns processos que a interface aqui proposta pode descritivamente abarcar, porque as referidas autoras não focalizam, embora reconheçam, os aspectos cognitivos inerentes ao fenômeno, fixando-se ainda na sua abordagem textual-discursiva.

Portanto, a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo (CAVALCANTE, 2003). Estes, todavia, não são estáticos; (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos–, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos, já que a “referenciação constitui uma atividade discursiva”. (KOCH, 2006: 61)

A introdução referencial é a expressão nominal que institui “um objeto no discurso sem que nenhum outro elemento do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação o tenha evocado” (CAVALCANTE, 2003, p. 106). Por causa disso, esta análise permitiu vislumbrar um provável mecanismo de manutenção da coesão, por meio do processo de referenciação, o que, posteriormente, possibilitou relacionar este processo com o desenvolvimento do tópico discursivo. Devemos compreender que objetos de discurso são cunhados na intersubjetividade, por meio de negociações, modificações e ratificações das versões individuais e públicas do mundo. É claro que estes processos de construção intersubjetiva se valem bastante do léxico, compreendido por Denis Apothéloz e Marie-José Reichler-Béguelin (1995, p. 241) como uma gama de possibilidades

de operações de designação de um mesmo objeto de discurso e não “um estoque de etiquetas”.

A ancoragem para a (re)construção da recategorização do referente pode ser concretizada via elementos que se encontram na superfície do texto. Entretanto, conforme discutido em Lima (2009), a recategorização não se caracteriza por um grau de explicitude absoluto, se tratada de uma perspectiva cognitivo-discursiva e não apenas textual-discursiva, como o fazem os precursores do estudo do fenômeno, que se centram na descrição de suas funções discursivas. A recategorização é muito mais abrangente, razão pela qual propõe que a sua concepção seja redimensionada. Na perspectiva semântico-pragmática, pode-se encarar essa possibilidade de retomadas como uma estratégia cognitivo-discursiva no âmbito do gênero textual.

Essas abordagens contextualizam as recategorizações que nem sempre podem ser reconstruídas diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais. Em alguns casos, elas devem ser (re)construídas pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para se evitarem extrapolações interpretativas (LIMA, 2009, p. 57). Portanto, a recategorização é um processo que perpassa todas as funções referenciais (introduções, anáforas e dêixis). Por isso, essas expressões referenciais apresentam objetos de discurso que podem, no decorrer do texto/ discurso, ser retomados ou por via direta ou por via indireta (o que pode se estabelecer a partir de relações semânticas). Logo, todas as possibilidades de retomada (incluindo o encapsulamento) são passíveis de promover a transformação do referente, o que garantiria a recategorização referencial. Desse modo, os objetos de discurso, como entidades construídas ao longo da interação discursiva, podem sofrer modificações – isso é o que se entende por recategorização referencial. Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2003, p. 83-84) defende que, dentro do esquema de ativação e reativação de referentes em um texto, os elementos textuais já existentes podem ser constantemente modificados ou expandidos: “Durante o processo de compreensão, desdobra-se uma unidade de representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo e intermitente de novas informações e/ou avaliações acerca do referente”. São os acréscimos postos aos referentes, explícitos ou não, que vão colaborar para a progressão referencial.

Uma possibilidade de interpretação, nesse mérito semântico e pragmático do objeto discursivo, é considerá-lo como uma recategoriza-

ção metafórica. Porém, isso só é possível em virtude de se observarem algumas expressões da superfície linguística e os campos conceituais por ela ativados. Ou seja, há um objeto de discurso sendo elaborado em torno da ideia de que é esse tópico discursivo no texto; tal fim pode ser caracterizado, em virtude das pistas linguísticas. Desse modo, para que a recategorização se efetive – o que implica perceber a metáfora pretendida – é preciso ler o texto todo e depois voltar ao referente. Dessa forma, se pode continuar construindo o sentido do objeto discursivo a partir de abordagens pragmático-semântica.

Para Matos (2005), o processo de recategorização não é essencialmente “uma tentativa de construção lexical mais apropriada”, mas a sinalização de certas transformações sofridas pelo referente ao longo do discurso. A reformulação, no entanto, não implica necessariamente oposição de sentido, mas um reajuste semântico-referencial da posição do locutor que atua intensamente no texto. Logo, mais do que escolher a palavra apropriada no léxico da língua portuguesa para fazer a referência no texto, verifica-se que é no texto que a palavra se realiza, isto é, a escolha lexical está associada ao seu discurso. Por esse motivo vale destacar que os trabalhos que se ocuparam da recategorização, até hoje, descreveram-na do ponto de vista dos propósitos argumentativos do enunciador, como se percebe pelo seguinte comentário:

As expressões referenciais não se prestam exclusivamente à identificação de referentes: elas podem exercer uma função argumentativa valiosa em certos contextos discursivos. [...] a decisão de escolher formas distintas de expressão da referência nunca é ingênua, porque tanto anafóricos como dêiticos são fabulosos meios de veicular pontos de vista do enunciador. (CAVALCANTE, 2004, p. 06)

Denis Apothéloz e Marie-José Reichler-Béguelin (1995) veem-na como um ato de referenciação que evidencia a evolução da categorização de uma dada entidade durante a interação. Essas entidades não são “mundanas”, ao contrário, são produtos culturais concebidos pelo homem. Os autores afirmam, ainda, que o uso da recategorização permite que se ultrapasse sua função puramente referencial e que se penetre em outras funções, as quais podem ser de natureza argumentativa, social, estético-conotativa e de outros tipos. Mônica Magalhães Cavalcante (2003), por sua vez, corrobora a ideia de que a recategorização lexical renomeia uma forma referencial anafórica, a fim de adaptá-la aos seus intuitos persuasivos. Não se trata, portanto, apenas de utilizar uma expressão para condensar uma proposição; trata-se, também, de destacar um posicionamento sobre o conteúdo tratado, o que implica recategorizar tal

conteúdo. Tal perspectiva verifica não só os processamentos cognitivos individuais, mas também aqueles que acontecem nas narrativas analisadas e, de alguma forma, influenciam o processamento linguístico do autor. Como Luiz Antônio Marcuschi (2008) considera que a cognição é um fenômeno situado, o texto será o lugar da interação e, portanto, os interlocutores irão, num ato comunicativo, (re)construindo seus saberes e (re)ativando seus conhecimentos à medida que o texto se constrói e é processado.

### 3. *Considerações finais*

Ao longo deste trabalho, procuramos descrever a visão descritivo-explicativa do funcionamento da organização do texto, na perspectiva dos tipos de seqüências textuais e suas funções e do processo de referenciação e sua função discursiva. Essa interpretação dos dados levantados apoia-se no encadeamento do referente no texto para compreensão do sentido construído e no encadeamento do tópico discursivo para reconhecimento pragmático da orientação argumentativa presente no percurso sociocognitivo. O ponto de vista adotado procurou abranger a referenciação, priorizando os estudos acerca do sintagma nominal utilizado para se referir a algum elemento mencionado anteriormente no texto. Neste sentido, foi possível notar como um sintagma nominal pode funcionar como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto.

Tais mecanismos de referenciação foram apresentados quanto à forma e à função, buscando-se sempre correlacioná-los às diferentes perspectivas. O estabelecimento da relação coesiva ocorre com base nas relações semânticas na superfície textual, por isso os referentes além de garantir a coesão referencial, também, podem revelar o ponto de vista de cada texto. Diante de tantas possibilidades, deve-se destacar que este estudo já nos propiciou algumas reflexões acerca da linguística do texto. Nesta perspectiva, destaca-se a proeminente necessidade de formação de indivíduos com competência textual para que, efetivamente, participem das diversas situações comunicativas da vida. De certo modo, deve-se desenvolver nos alunos de Língua Portuguesa e de Literatura nas escolas condições de leitura e de produção para a articulação das ideias. E, no momento da materialização do discurso, por meio da expressão literária, oferecer aos mesmos as ferramentas linguísticas necessárias para que lidem melhor com o texto. Dessa forma, pode-se colocar em foco o ensino da referenciação como um meio de produzir, junto ao aluno, um saber

sobre a língua, a fim de que ele se torne capaz de lidar com as diferentes tarefas cognitivas.

No percurso deste trabalho, procuramos descrever os mecanismos de referência a partir da análise de formas remissivas, anafóricas e encapsuladoras, focando naquelas capazes de recategorizar o referente no texto, contribuindo para a construção de sentido do mesmo no texto. Esse aspecto funcional das formas remissivas garantiu a possibilidade do rótulo de retomar ou apontar as informações dentro do texto, destacando o seu papel na organização do discurso e o seu papel avaliativo. Destacase, por esse motivo, a importância do caráter avaliativo da expressão nominal rotuladora, já que é um recurso de manipulação do leitor, que pode ser expressa tanto pelo nome núcleo do sintagma nominal, quanto pelo modificador. Além disso, acrescenta-se que o contexto em que o rótulo se insere, também, pode propiciar a construção do valor axiológico desejado pelo produtor do texto.

Assim, pudemos observar que a referência se fez apresentar como um recurso para a construção do sentido de um texto e da rede conceitual que a ele subjaz, emergindo em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essas atividades são sempre situadas e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos indivíduos, e não ocorrem apenas na cabeça deles. Essas ações sempre envolvem mais de um indivíduo, pois são ações conjuntas e coordenadas: o escritor / falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas e o sentido flui do próprio contexto. Por essa razão, foi possível observar ao longo da análise como a substituição deve ter um papel importante no texto, pois o fenômeno que cai sob o conceito de referência leva em conta a função dos nomes gerais no discurso, sob o título de ‘referência estendida’, com alto potencial anafórico. Esse modo de referir apareceu nas traduções de dois modos distintos nas cadeias específicas, a saber:

1. por categorização do referente, sem expressão de juízo de valor, organizando o discurso (sumarizando ou reformulando) o precedente a que se refere, seja um termo ou toda uma sentença;
2. por recategorização, avaliando o discurso precedente por meio de palavras que expressavam juízo de valor do produtor do texto acerca do termo referido.



Sob uma ótica quanto ao tipo de menções aos referentes, encontra-se outro tipo de cadeia de referenciação, a cadeia não específica, que demonstrou, na análise, a função de garantir a manutenção temática no texto, evitando a repetição de palavras. Por meio de formas remissivas gramaticais (KOCH, 2002), essa cadeia não específica, também, garantiu a progressão referencial. Entretanto, cabe ressaltar que a sua importante contribuição foi retomar algo que já havia sido mencionado na dimensão textual. Este conjunto de usos depreendido do *corpus* marca o ensino da língua portuguesa, especificamente, o de leitura de textos. Por esse motivo, é preciso considerar, com base na análise proposta, que o uso de sintagmas nominais no processo de referenciação funcionou de forma determinante para a construção de cadeias específicas, atuando como rótulos, ou seja, expressões que exigiam uma realização lexical no seu contexto, visando à argumentação. Assim, vários sintagmas nominais, que funcionavam como rótulos, garantiram o fenômeno da referenciação nos textos, conforme ocorreu também em outros estudos que comprovam essa teoria, porém baseados em outras análises de diferentes *corpora* sobre esta mesma direção (BEZERRA, 2004; PAREDES SILVA & MARTINS, 2008; CARVALHO, 2005; TEDESCO, 2002; entre outros).

Fica evidente, portanto, que o sentido de um texto é construído (ou reconstruído) na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não como algo prévio a essa interação. A coerência, por sua vez, deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, e passa a ser vista ao modo como o leitor/ouvinte, a partir dos elementos presentes na superfície textual, interage com o texto e o reconstrói como uma configuração veiculadora de sentidos. Ressalta-se aqui a pertinência dessa reflexão para o ensino, pois, como essa pesquisa mostrou, na tarefa de identificar o sentido construído do objeto discursivo, a pertinência da interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores), pois não há algo que preexista a essa interação, ainda que se trate da mesma história, mas os sentidos são inerentes ao texto. Desse modo, a coerência também passará a ser vista em relação ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo, mobilizados na interlocução, vêm constituir, em virtude de uma construção de interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. Portanto, é por isso que se retoma a proposta Ângela Kleiman (2007) e Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2006), na tentativa de mapear o funcionamento do processamento textual.

Cabe assinalar, em forma de conclusão, que essa nova visão acerca de texto, contexto e interação resulta, inicialmente, de uma contribuição relevante, proporcionada pelos estudiosos das ciências cognitivas: a ausência de barreiras entre exterioridade e interioridade, entre fenômenos mentais e fenômenos físicos e sociais. De acordo com essa nova perspectiva, há uma continuidade entre cognição e cultura, pois esta é apreendida socialmente, mas armazenada individualmente. Assim, o estudante é preparado para uma efetiva proficiência leitora necessária para desenvolver a competência necessária domínio da língua, do texto e do discurso. Na linguística textual, o entorno sócio cultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente em forma de modelos cognitivos é representado pelo espaço comum que os sujeitos constroem na própria interação.

A proposta desta pesquisa, portanto, permite-nos afirmar que a progressão referencial nas estruturas discursivas por meio das formas referenciais nas cadeias de referenciação evidencia que o texto possui uma estrutura referencial que vai sendo erigida, passo a passo, à medida que ele vai sendo processado, num constante fluxo de idas e vindas, no sentido de que os referentes são constantemente redimensionados. Desse modo, fica evidente como a referenciação contribui, por categorização ou recategorização, para a progressão referencial, para a construção de sentido do objeto discursivo e para a organização do discurso. O texto, portanto, é uma estrutura dinâmica. O uso das cadeias referenciais permite controlar o grau de informatividade de seu texto, antecipando referentes que serão retomados em momento oportuno. Além disso, possibilita, também, que o leitor recupere a informação relevante para a compreensão dos novos dados apontados no texto, a fim de construir significado para o que lê.

Ressalta-se, também, a evolução da noção de contexto, pois esses recursos linguísticos funcionaram nos textos como pista de contextualização, construindo cadeias referenciais bem delimitadas e sinalizando a partir de que perspectiva epistêmica os referentes que deveriam ser percebidos. Portanto, espera-se, de alguma forma, que este trabalho tenha contribuído para os estudos da referenciação e de sua relação com Luiz Antônio Marcuschi e a linguística textual. Além de propiciar um possível novo olhar para o entrelaçamento das informações e dos sentidos no texto por meio da referenciação.

Para tanto, destaca-se como os processos de categorização e recategorização evidenciaram as marcas discursivas da performance do refe-

rente inerente ao contexto de produção. Logo, de acordo com os estudos em vigor na academia acerca da Linguística do Texto, é possível afirmar a importância deste estudo para se compreenderem os processos de referenciação, as formas referenciais e as cadeias de referenciação na construção do sentido do texto. Isso porque ao se verificar o objeto discursivo de um texto, constatou-se que esse sentido é pertinente ao contexto sociocognitivo em que foi produzido. Neste momento, à guisa de conclusão, torna-se útil ressaltar que as considerações deste trabalho, no sentido de efetuar um contributo para a elaboração de um modelo teórico de ensino de língua e literatura a partir do conceito de referenciação na visão de construção de sentido dos objetos discursivos no texto. Dessa forma, essa pesquisa se volta para a sala de aula em atividades de leitura, produção e compreensão de textos, não só nas aulas de língua portuguesa ou de literatura, mas, sobretudo, nos diferentes campos de atuação daquele que se forma em letras.

Logo, pode-se concluir que todo texto apresenta uma direção argumentativa marcada pela intencionalidade de seu autor com os recursos linguísticos utilizados em seu discurso, ainda que sejam da tipologia narrativa. Por esse motivo, deve-se evitar a confusão acerca do aprendizado de “gêneros discursivos”, que precisam ser entendidos em todas as disciplinas a partir de seu uso na vida. Por isso, a argumentação na escola não deve se limitar a um simples componente do programa de língua portuguesa, torna-se necessária uma abordagem metodológica em todas as áreas do conhecimento para mostrar que a orientação argumentativa não está presa a um tipo ou gênero textual, mas pode atuar em todos os textos. Isso é percebido, como foi na análise, quando nos tornamos leitores menos ingênuos diante do texto. Em suma, como já fora dito, neste estudo: É preciso ler os clássicos para se reconhecer o Final Feliz de uma boa leitura.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu. Níveis de letramento na escrita: um ensaio fotográfico. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. (Org.). Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2013, p. 137-152.

\_\_\_\_\_. *A construção do conhecimento e a formação do professor de língua materna: uma concepção de linguagem*. Fórum Crítico da Educação. Disponível em: [www.mariatedesco.com.br](http://www.mariatedesco.com.br), vol. 1, n. 2, 2002.

APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (Eds.). Du syntagme nominal aux objets-de-discours, SN complexes, nominalisations, anaphores, Tranel, n. 23, p. 227-271.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ullrich. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

BRONKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi, CIULLA E SILVA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad.: Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência de textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. GALVES, Charlotte Helena Brito; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. (Org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Coherence as a principle of Interpretability of Discourse. *Text*, vol. 3, n. 1, p. 71-98, 1983.

CIULLA E SILVA, Alena. *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. 2008. Tese (de doutorado em linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em:

<[http://www.atilf.fr/IMG/pdf/theses/These\\_CiullaESilva\\_Alena\\_2008.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/theses/These_CiullaESilva_Alena_2008.pdf)>.

DRESSLER, Wolfgang Ullrich; SCHMIDT, Siegfried Johannes. *Textlinguistik: Kommentierte Bibliographie*. Munich: Fink, 1973.

HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGER, Dieter. *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.

HARWEG, Roland. *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink, 1968.

ISENBERG, Horst. Überlegungen zur Texttheorie. In: IHWE, Jens (ed.). *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Frankfurt: Athenäum, 1971/1976, p. 150-173.

KALVERKÄMPER, Hartwig. *Orientierung zur Textlinguistik*. Tübingen, 1981. (Linguistische Arbeiten, 100.)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Eu e a literatura. In: BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 160-165.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. *Processos de referência na produção discursiva*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referência e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido*. 1998.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Linguística de texto: o que é, como se faz?* [1983], 2012.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica.

In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi, CIULLA E SILVA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Cognitive Context Models and Discourse. In: STAMENOV, Maxim I. *Cognition and consciousness*. Nova Iorque: Academic Press, 1981.

\_\_\_\_\_. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad.: Roldolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2010.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1964.

\_\_\_\_\_. *Tempus: Besprochene und erzählte Welt Neuauflage*. München: H. C. Beck, 2001.

## MONITORIA COMO GÊNERO DE ESPECIALIDADE

*Monica Alvarez Gomes (UFMS)*

[magneves@terra.com.br](mailto:magneves@terra.com.br)

*Luiz Fernando Santos Mongenot Santana (UFMS)*

*Michelle Batista Gonçalves (UFMS)*

### RESUMO

Este estudo é uma pesquisa que se estabeleceu a partir da experiência de monitores e de orientador, no desenvolvimento das atividades de monitoria da disciplina de língua latina, no curso de licenciatura em letras da UFMS, que permitiu considerá-la como um gênero de especialidade. Na observação do material, salta aos olhos a forma como os objetos semióticos são alçados, quais são seus usos e suas funções nas aulas para efetivar a construção do objeto ensinado, por meio de diversas tarefas (análise linguística, comparação entre línguas e tradução). Essa pesquisa, de base qualitativo-interpretativista (cf. MOITA LOPES, 1994) de natureza etnográfica, nos termos de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2002), direciona seu olhar não só para o lugar (espaço-tempo), as identidades e as relações envolvidas, como também para características constituintes dessa prática, a fluidez, verificável no texto e em suas diferentes abordagens teóricas, e o hibridismo, associando diferentes situações de comunicação especializada para atender a diferentes demandas de usuários de uma especialidade. Essas características implicam registros formais e não-formais em que terminologia e conceitos estão presentes, o que implica, conseqüentemente, voltando-se de novo para a fluidez, ajuste de aporte teórico e metodológico para análise – pontos fundamentais para tratar do gênero em questão.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Especialidade. Monitoria.

### 1. Introdução

O trabalho de monitoria realizado no ambiente universitário tem por finalidade proporcionar atendimento específico aos acadêmicos que necessitam de auxílio extra, no desenrolar do semestre, com as distintas disciplinas a serem cumpridas na graduação. O monitor deve ser outro acadêmico que já cumpriu a disciplina escolhida, deve cumprir a carga horária semanal estipulada pelo orientador, deve entregar relatório mensal de atividades ao órgão responsável pela monitoria e deve escrever um relatório final acerca do desenvolvimento das atividades. Para desenvolver esse trabalho, o acadêmico recebe uma bolsa mensal.

Além de prestar auxílio aos colegas, o monitor adquire muita experiência na área docente e isso é de suma importância na vida profissional, principalmente quando se escolhe cursar uma licenciatura. A oportunidade de transmitir conhecimento e colocar em prática a teoria aprendi-

da na graduação faz com que o acadêmico adquira experiência e segurança diante das funções que terá de desempenhar após a colação de grau, tornando-se, portanto, atividade importantíssima, pois

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (BARREIRO & GEBRAN, 2006, p. 22)

Mas, além de reconhecer essa função experiencial profissional, a monitoria universitária constitui uma prática social determinada e, portanto, um gênero discursivo.

## **2. Gêneros do discurso**

Ao partirmos do pressuposto bakhtiniano de que a variedade infinita de gêneros se dá pelo fato de que todas as atividades inerentes ao ser humano são idealizadas e realizadas por intermédio da língua, entendemos que esse processo se dá “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

O ser humano, ao colocar em prática qualquer que seja a atividade, utiliza-se de mecanismos linguísticos que inserem as ideias em questão no campo de materialidade, que se apresenta em forma de enunciados. E cada contexto de produção enunciativa pede uma maneira diferenciada de materialização. É aí que se enquadram os distintos e inúmeros gêneros do discurso.

Apesar de o estudo dos gêneros ser algo frequente e atual, é praticamente impossível citar todos eles, dada a variedade. A cada dia, novos gêneros surgem e outros tantos caem em desuso e isso acontece exclusivamente pela necessidade que o indivíduo tem de se comunicar e realizar as diversas atividades que a vida em sociedade acarreta.

## **3. Gêneros de especialidade**

Ao falarmos em especificidade de gênero, muitas são as situações que obrigam os falantes a disporem desse mecanismo linguístico para a materialização dos discursos. Uma dessas especificidades se encaixa nos “gêneros de especialidade”, que são criados especificamente para atender



à esfera da comunicação especializada. Segundo Lothar Hoffman (2000), esses gêneros surgem em situações específicas, que, geralmente, são relacionadas a determinada área do conhecimento e/ou profissional.

Podemos tomar como exemplo de gêneros de especialidade a resenha, o resumo acadêmico, a monografia, o artigo, o relatório, a entrevista de emprego, o currículo, a tese de doutorado, a palestra, a aula, dentre outros já consolidados pela teoria. Como vimos, a cada dia surgem novos gêneros para atender a demanda de atividade humana e com os gêneros de especialidade não é diferente.

#### **4. *Monitoria como gênero de especialidade***

Sabemos que as exigências curriculares dos cursos universitários, muitas vezes, geram situações de estresse diante de tanta informação a que os alunos são submetidos. Isso pode acarretar dificuldades em algumas disciplinas e até um déficit na compreensão do que lhes foi transmitido. O professor regente nem sempre consegue se fazer presente e necessita de ajuda para que os alunos sejam atendidos de forma eficaz.

É nessa hora que a pessoa do monitor se torna importante no processo da construção do saber universitário. Além de auxiliar o professor com diversas atividades, ele é uma base de apoio ao colega que necessita de aulas extras com a disciplina e desenvolve um elo entre a discência e a docência, uma vez que desempenha o papel de educador numa etapa da vida em que está inserido no contexto de educando.

O gênero em pauta se constrói com vieses do didático-instrucional e da palestra de especialidade.

Assim, expressa valores do discurso pedagógico, especificamente do ensino gramatical, com deslocamento para o âmbito científico em que o dizer é legitimado pela referência a um conjunto de saberes validados por especialistas, como, no caso do nosso *corpus*, a citação ao autor da *Gramática Latina*, de Napoleão Mendes de Almeida.

Além disso, a *conceptualização* se faz presente, como a identificação de casos latinos e seus respectivos desempenhos sintáticos, relacionando-os à língua portuguesa, pela *necessidade de compartilhar saberes* com um público semiespecialista, nos termos de Fani Conceição Adorne, 2012.

Aliam-se ainda, nesta empreitada, o arrolamento de *exemplos concretos e referências ao contexto da enunciação* (“...como o nominativo. Para quem não sabe, o nominativo é o caso do sujeito e do predicativo do sujeito”).

Tendo em vista o caso do *corpus* utilizado, verifica-se a possibilidade de pluralidade de relações com o público. Inicialmente prevista para os alunos de "Língua Latina II", a vídeo-monitoria, ao ser lançada na rede internacional, cria enlaces diversos, de modo que fica incerta a inicial *assimetria de conhecimentos* entre os participantes do evento comunicativo.

As *perguntas retóricas* que ocorrem (“quem é sujeito dessa oração?”), que visam à condução do interlocutor, aliadas aos *recursos de reformulação* (“o objeto é o complemento do verbo, ou então o alvo da ação”) são identificadas no evento como estratégias de atendimento a propósitos informacionais e também como estratégias de argumentação.

## 5. *Análise*

A presente análise tem como *corpus* a vídeo-monitoria, de Nicole Souza, que atuou como monitora da disciplina de "Língua Latina II", do curso de licenciatura em letras, no primeiro semestre de 2016, na UFMS, e a produziu espontaneamente e com seus próprios recursos, muito antes da ideia deste estudo.

Como vimos até agora, os gêneros estão presentes em todas as formas de expressão humana. Mikhail Bakhtin, citado por José Luiz Fiorin (2006), diz que podemos classificá-los de duas formas: os gêneros primários e os secundários. Os primários seriam aqueles gêneros produzido cotidianamente, sem maiores elaborações formais e estéticas, tais como: diálogo, piada, conselho, fofoca. Já os gêneros secundários seriam aqueles cuja elaboração formal e estéticas são mais presentes, tais como: notícia, conto, (tele)novela, aula etc. É exatamente este último conceito de gênero, o secundário, que nos interessa, mais propriamente dito, nesta análise.

Quando consideramos algo como gênero, estamos dizendo que existe uma prática socialmente identificada e verificável, presente em um determinado texto, que faz deste último um enunciado reconhecido pelo falante como pertencente a um determinado âmbito. Com isso, ao tratar-

mos de gêneros mais e menos elaborados formal e esteticamente, falamos de textos preocupados ou não com sua composição.

Neste trabalho, adotamos a aula como um gênero. Segundo Mikhail Bakhtin, citado por José Luiz Fiorin, “as aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso” (FIORIN, 2006, p. 62). As aulas seriam textos estruturados com fins expositivos e explicativos sobre determinado assunto e orientado a um determinado público. No entanto, isso não significa que esse texto esteja livre de alterações, de mudanças causadas pelo tempo.

Essas mudanças podem afetar os gêneros de diversas maneiras, desde sua composição até mesmo sua manifestação ou conteúdo. Com a popularização de novas tecnologias como internet, computador, *smartphones*, câmeras fotográficas, filmadoras etc., houve uma mudança radical no gênero aula, que antes dessa popularização raramente era filmado. No entanto, com o acesso fácil que a maioria das pessoas tem a esses aparelhos, tornou-se cada vez mais comum o uso de filmadoras, de qualquer natureza, para filmar ou gravar aulas com o intuito de reproduzi-las quando e quantas vezes quisessem os ouvintes.

Isso implicou uma grande mudança no gênero aula, que até então só podia ser produzido uma vez, em um determinado lugar, sob um determinado tempo e, muitas vezes, com exclusividade para um público muito específico. As videoaulas, como são chamados esses novos textos, permitem a qualquer pessoa o acesso rápido, fácil e móvel a aulas filmadas. Isso, poderíamos dizer, é reflexo de uma sociedade cada vez mais digital e tecnológica, como a nossa. Tal reflexo se manifesta na produção dos gêneros, uma vez que estes, segundo Mikhail Bakhtin, citado por José Luiz Fiorin (2006), “o gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social”. (FIORIN, 2006, p. 61)

Destacadas esta interconexão da vida social com o gênero e as considerações de aula como um gênero, passemos para o gênero monitoria, que de alguma maneira existe porque existe a aula. Já é sabido, e é bastante comum no meio universitário a existência de monitorias oferecidas para algumas disciplinas, em sua maioria consideradas “difíceis” ou com baixo aproveitamento dos alunos. Essas monitorias são dadas com o intuito de esclarecer dúvidas dos alunos sobre as aulas. Como já foi dito, aula é o “ensinamento de um programa de curso”, seguindo esse pensamento, poderíamos dizer que as monitorias são suportes aos alunos

que possuem dúvidas sobre um determinado assunto de um programa de curso.

Isso se verificou em nossa prática de monitoria, com atendimentos dados geralmente por acadêmicos veteranos de um determinado curso, validados por um orientador e pela Instituição, para outros acadêmicos debutantes deste mesmo curso. As novas tecnologias atingiram esse gênero tão fortemente quanto o gênero aula, dito aqui no seu sentido convencional, tradicional. Infelizmente, fala-se pouco sobre esse novo tipo de manifestação do gênero monitoria, agora aqui chamado de vídeo-monitoria, assim como as aulas de videoaulas. Essa nova nomenclatura, faz-se necessária face às novas mudanças ocorridas.

Nosso intuito agora se destina a estudar as características composicionais da vídeo-monitoria de "Língua Latim II", de Nicole Souza. Essa modalidade e a aula do professor se aproximam na duração do tempo, no conteúdo a ser explorado, trabalhado. São previamente elaboradas e pensadas para um público específico e pretendem atingir objetivos determinados, utilizando recursos didáticos como lousa, canetão, giz, projetores, livros etc. Por outro lado, o que as diferencia são, primeiramente, o tempo, sendo as aulas geralmente um gênero mais longo com duração de dias e até mesmo anos e, portanto, com mais conteúdos e aprofundamento teórico.

Outro ponto importante é que as aulas, mesmo a distância, são planejadas considerando a interação entre locutores envolvidos, conforme os ambientes específicos em que ocorrem. Vê-se que a vídeo-monitoria pressupõe uma aproximação, no entanto ela não tem efetivamente essa contrapartida.

Outra diferença está na linguagem. O gênero monitoria é, geralmente, ministrado por acadêmicos (veteranos) para outros acadêmicos (debutantes), esse fato implica mudança no contexto social e, por conseguinte, na abordagem e na variante linguística utilizadas, que se caracterizam, neste caso, como mais informal e mais despreocupada do que a do gênero aula. Como se percebe no exemplo do vídeo da Nicole Souza, em que ela diz: “[...] um pouquinho antes de começar a série de vocês ou qualquer coisa mais legal do que estudar latim. Tô zoando, latim é legal de estudar, eu acho divertido”.

No exemplo acima, temos a marca da informalidade com palavras “começar a série de vocês”, em que a locutora, no caso a Nicole Souza, se refere às séries de televisão ou de internet. Outra expressão usada por

ela que marca essa informalidade é “tô zoando [...]”. Esses elementos marcam, desde o início do vídeo, uma casualidade mais acentuada que é raramente encontrada no gênero aula. Na vídeo-monitoria feita por Nicole Souza, podemos encontrar alguns elementos recorrentes que balizam o gênero monitoria.

O caso estudado, embora em vídeo, não perdeu seu caráter didático explicativo. O vídeo se estrutura em etapas, estabelecidas e explicadas pela monitora Nicole Souza. As etapas para o ensino de latim que ela escolheu são: “Análise sintática”; “Conhecendo os casos e as tabelas (+ glossário)”; “Exercícios do português-latim”; “Exercícios do latim-português”, como se vê abaixo na vídeo-monitoria:

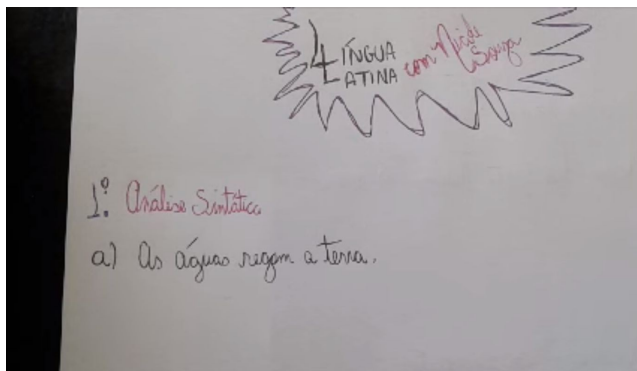
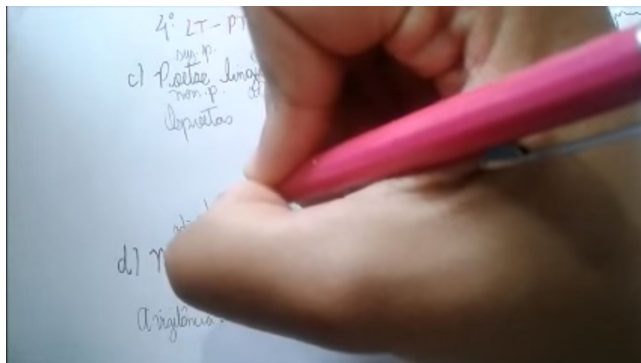


Fig. 1: Análise sintática. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WXiwdwV0xzs>

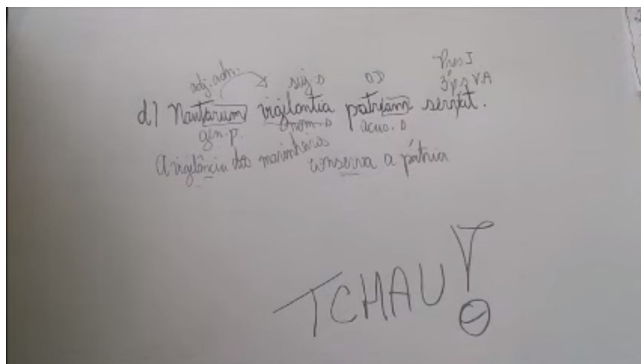
Na videomonitoria em análise, também é possível observar o uso de recursos didáticos, próprios do gênero monitoria. No vídeo são utilizadas tabelas com fins explicativos, comumente encontradas em manuais de ensino de língua latina. São elas: a primeira, a tabela dos casos latinos e seus respectivos equivalentes sintáticos em língua portuguesa; a segunda, a tabela da primeira declinação da língua latina; a terceira, a tabela com as desinências verbais do tempo presente do indicativo em língua latina e por último, mas não menos importante, a tabela com alguns vocábulos da língua latina e suas respectivas traduções para o português.

Vemos ainda uma modificação no gênero monitoria. Afora o simples uso das tabelas, já encontradas na internet ou em livros de língua latina, há também a presença de outros recursos didáticos, como o da lousa, que no vídeo é substituído pela folha sulfite, o giz ou canetão que foi substituído pela lapiseira, e a voz da Nicole Souza que conduz as explicações do conteúdo. Como no exemplo abaixo:



**Fig. 2. Recursos didáticos utilizados na vídeo-monitoria.**  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WXiwdwV0xzs>.

O vídeo se encerra com outra marca de informalidade. Na imagem abaixo, é possível observar algumas anotações sobre o exercício, bem como “Tchau”, escrito de forma descontraída, implicando informalidade ao gênero. Essa informalidade se dá pela aproximação e interação que a acadêmica Nicole Souza tem com seus “alunos-amigos”, a quem a monitoria inicialmente se dirigiu.



**Fig. 3. Encerramento da videomonitoria.**  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WXiwdwV0xzs>.

## 6. Considerações finais

Finalmente, na análise apreendida, a monitoria se configurou como gênero de especialidade, conforme o que se viu anteriormente, sobretudo no que se refere a *conceitualizações* e à *fala orientada com o objeto*

vo de *compartilhar saberes*, verificadas através de (1) apresentação de agenda de itens a serem tratados, (2) exemplos, (3) referências à própria enunciação, (4) perguntas retóricas, (5) estratégias de reformulação, (6) enunciados com caráter de verdade geral, apoiadas pelo senso comum, (7) invocação do enunciatário, dentre outros recursos.

Sobrepondo-se a esses recursos, o senso comum associado à terminologia específica é o que mais fortemente marca o gênero de especialidade da monitoria. Assim é que se apropria da constatação de que, em função do gênero textual e do universo discursivo, o grau de especialidade se altera.

A variação de formas de abordagem do assunto técnico tratado (como a metodologia do autor da *Gramática Latina*, a apresentação da metodologia e da exigência da Profa. Monica Alvarez Gomes e o próprio percurso de Nicole Souza) constitui a constatação mais emblemática para a compreensão da monitoria como um gênero diferente do gênero aula.

Por último e não menos importante, ressalte-se, como características constituintes dessa prática, a *fluidez*, verificável no texto e em suas diferentes abordagens teóricas, e o *hibridismo*, associando diferentes situações de comunicação especializada para atender a diferentes demandas de usuários de uma especialidade. Essas características implicam registros formais e não formais em que terminologia e conceitos estão presentes, o que implica, conseqüentemente, voltando-se de novo para a fluidez, ajuste de aporte teórico e metodológico para análise – pontos fundamentais para tratar do gênero em questão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNE, Fani Conceição. Terminologia e textos de especialidade na área de políticas culturais no Brasil. *Debate Terminológico*. No. 08, junho 2012, p. 42-54. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/riterm/article/viewFile/29881/18601](http://www.seer.ufrgs.br/riterm/article/viewFile/29881/18601)>. Acesso em: 05-05-2017.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad.: Maria Ermantina Galvão; rev. de Marina Apenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo. (Orgs.). *Textos e termos por Lothar Hoffmann*. Porto Alegre: Palotti, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HOFFMANN, Lothar. Die Rolle der Fachsprachen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. In: BESCH, Werner et al. (Orgs.). *Sprachgeschichte*. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2. ed. v. 2. Berlin, Nova Iorque: Walter de Gruyter, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/315214851/moita-lobes-pesquisa-interpretativista-em-la-1994>>.

SOUZA, Nicole. *Língua latina com Nicole Souza*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WXiwdwV0xzs>>. Acesso em: 03-03-2017.



**NEOLOGISMOS COMO MECANISMOS  
DE ENRIQUECIMENTO DA LÍNGUA E CULTURA:  
UMA ANÁLISE DO TERMO "IMORRÍVEL"**

Gislaine de Fátima Siqueira (UEMS)

[professoragislaine28@gmail.com](mailto:professoragislaine28@gmail.com)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho apresenta estudos desenvolvidos sob a luz da Sociolinguística tendo como alvo o neologismo, um comportamento espontâneo, fruto da comunicação, que surge como um fenômeno linguístico, o qual consiste na criação de uma palavra ou expressão nova, ou mesmo na atribuição de um novo sentido a uma palavra já existente. Geralmente o fenômeno ocorre quando o indivíduo quer se expressar, e na busca da palavra ideal não localizada recorre a termos de uma língua internalizada, já conhecida e por muitos dominada, ou seja, fazendo uso de processos existentes na língua: como a prefixação, a sufixação, a aglutinação ou a justaposição, processos que podem ocorrer sem ao menos o falante se dar conta. Diante do exposto, este trabalho objetiva conceituar e explicar os neologismos como mecanismos de enriquecimento da língua e representação de uma cultura, o corpus para este estudo será a análise do termo "imorrível" no jornal *O Globo* e no filme *Di Melo – O Imorrível*. Para nortear nossa reflexão, utilizamos como pressupostos teóricos os estudos de Vito César de Oliveira Manzolillo (2013 e 2014) e Maria Aparecida Barbosa (1996) sobre neologismo.

**Palavras-chave:** Neologismo. Sociolinguística. Sociedade. Cultura. Imorrível.

**1. Introdução**

O presente trabalho descreve e analisa neologismos. O significado do termo designa “nova palavra”, o que pode contribuir para enriquecer a língua, sobretudo diante dos diálogos, no qual o falante possui uma necessidade vocabular de se comunicar, seja ela, momentânea, transitória ou permanente. Diante disso, para suprir as mais inesperadas necessidades da comunicação, ele pode criar palavras novas.

O neologismo presente na identidade de um povo, infere assim, na sua cultura. Para Eugenio Coseriu (1977, p. 187), a linguagem é um fenômeno social, pois é produzida em sociedade e é determinada socialmente, e como fator cultural é um importante símbolo da identidade de um grupo, pois é por meio da língua que os membros de uma comunidade criam seus valores, suas crenças, seus costumes, proporcionando assim, um contato com o mundo que os cercam. Ademais, essa interação

com o mundo está condensada em lexias, uma língua disponível para ser utilizada, em que cada falante a determina, a cria, e a mantém e da mesma forma determinadas palavras se tornam obsoletas, já que entram em desuso, é o caso do termo *aprear* – o termo que provém latim, determinava aquelas cuecas compridas, que iam até debaixo dos joelhos, usadas pelos homens para que o tecido das calças não subisse, antigamente o seu uso era mais frequente.

Para José Lemos Monteiro (1991, p. 9) os falantes são capazes de alterar lexias já estabelecidas, já existentes no léxico da língua, criando nuances mais ricas, tanto de conteúdo subjetivo, quanto emocional. Para essa criação, ou melhor, dinamismo da língua, na sua caracterização formal – estrutura- e funcional – função linguística e ideológica, dá-se o nome de neologismo.

Maria Aparecida Barbosa (1996, p. 118) nomeia o processo de criação e renovação lexical de neologia, morfologicamente, é composta de duas palavras: neo-, vindo do prefixo *νεο-* do grego antigo, "novo", e *λόγος*, que significa "palavra", adicionando-se o sufixo -ismo.

Maria Aparecida Barbosa (1996, p. 80) relata em seu texto que o exame do neologismo deve levar em conta o discurso, a situação de produção, pois só assim, a caracterização da função linguística e ideológica pode ser feita, desse modo, a análise adequada surge a partir da análise sócio-histórico-cultural na qual o léxico foi produzido.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. Léxico: linguagem e sociedade**

Para Ferdinand de Saussure (2012, p. 19), “a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo [...]; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”, considerando assim, uma convenção social historicamente constituída, atividade estritamente humana. Mais recentemente, Steven Pinker (2002, p. 12) vai afirmar que o homem tem uma tendência instintiva para falar, diferente da tendência para a escrita, quando o falante participa de um diálogo ele fará uso de uma biblioteca interna, recorrendo a termos nos quais já possui um conhecimento prévio, caso os termos internalizados não se encaixem no diálogo, ele adequará esse léxico, criando assim, um neologismo.

Ainda para Steven Pinker, a linguagem está intimamente relacionada com a experiência humana, ele afirma que “Nas nossas relações sociais o que ganha não é a força física, mas o verbo – o orador eloquente, o sedutor da língua de prata, a criança persuasiva que impõe sua vontade contra um pai mais musculoso”. (PINKER, 2002, p. 7)

A sociedade é movida, produzida e modificada pela língua, considerada então um fator social e cultural, sobretudo o elo do homem e seu habitat é desenvolvida por meio da língua. A língua, portanto, não é mera casualidade da comunicação. A relação entre sociedade e língua se dá seja por imitação ou associação, para assim, formularmos mensagens, sejam nas relações humanas, literárias, culturais e/ou científicas.

## **2.2. Neologismos: expressividade e identidade cultural**

A partir do vernáculo, língua própria de um país, genuíno, puro e correto, o léxico tende a se inovar a partir da diversidade dos seus falantes, seja por neologismos semânticos, lexicais ou sintáticos, contribuindo assim para o enriquecimento do neologismo, retrato da sociedade intrinsecamente aliada à língua. O ser humano desde os primórdios busca expressividade através da comunicação, é por ela que o falante faz uso das regras próprias de seu dialeto, tornando-se assim, espelho da comunidade linguística a qual pertence.

Observando Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2007, p. 13), devemos “pensar a linguagem humana como o lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de coenunciação” a partir do processo comunicacional, interação entre os falantes e ouvintes no seio do vernáculo, cria-se os neologismos.

A partir da descoberta de 1500, o tupinambá, vindo da família tupi-guarani do litoral brasileiro foi usado como uma língua geral da colônia, porém a partir de uma Provisão Real tal língua foi proibida de ser utilizada, para que a mesma não sobressaísse a língua portuguesa, contudo, a língua portuguesa herdou palavras de origem tupi-guarani, usadas até nos dias de hoje, como por exemplo (tatu, mandioca, caju, abacaxi e outras).

Da mesma forma em 1822 após o advento da Independência o vernáculo português sofreu influência das línguas europeias, ou seja, empréstimos linguísticos (principalmente por influência francesa) e africa-

nas, falado pelos negros vindos da Nigéria (vocabulário ligado à religião e à cozinha afro-brasileiras), palavras como babá = ama-seca, pessoa que cuida de crianças em geral; pai de santo, cuja origem é controversa sendo, para alguns estudiosos originária do quimbundo, e para outros do idioma iorubá.

Em consideração, o neologismo surge a partir, não só, da necessidade de comunicação, como também a partir da influência como por exemplo de uma língua estrangeira, seja por formar uma palavra nova, importar um termo de língua estrangeira, ou conferir um novo significado a uma palavra já existente. Nota-se ainda que a criação linguística pode ocorrer por vários tipos de processos, especialmente por composição e derivação.

### **2.3. Análise do termo: imorrível**

Eugenio Coseriu (1979, p. 215) afirma que a língua é um fazimento, uma criação contínua de si mesma, ela é um sistema para cumprir uma função: a comunicação, sendo assim, o falar é uma atividade criadora, uma invenção pode refletir apenas um momento, não se repetindo, não se tornando um modelo, outras vezes, a inovação do léxico é adotada e difundida, seguindo uma exigência cultural e estética da língua.

Entende-se que o português como qualquer língua, não é propriedade de um indivíduo ou de um grupo fechado de pessoas, mas é um fenômeno social, é um bem cultural de um povo e se espalha por todos os níveis da estratificação social.

*O Globo* registrou em 6 de março de 2013 a fala do ex-ministro Antônio Magri que se dizia “*imexível*”, agora, discretamente em Brasília em reunião da Força Sindical, renova o vernáculo dizendo que a intenção mesmo é ser “*imorrível*”. Embora o termo já havia sido pronunciado no ano anterior, a fala tomou uma grande proporção.

O dicionário contemporâneo da língua portuguesa Aulete, traz a palavra significando – 1. Que não morre; eterno; imorredouro; imortal [Antôn.: mortal.]. 2. Que nunca será esquecido; que sobreviverá à mudança dos tempos; imorredouro; imortal; inesquecível: Comprei o imorrível *Dicionário de Questões Vernáculas*. [Antôn.: esquecível, imemorrável, morredouro.] Os dois termos propostos por Magri (imexível; imorrível) surgem de um conhecimento prévio da língua portuguesa, onde se faz uso do processo de derivação prefixal já que diversos termos diciona-

rizados são tomados como exemplos, é o caso de feliz (in/feliz), capaz (in/capaz), próprio (im/próprio), confiável (in/confiável).

Quando se trata de morfologia, nem sempre a uniformidade das regras se faz presente. Não é regra afirmar que o prefixo *in-* se une a adjetivos terminados em *-vel* de base verbal transitiva direta, pois, deve-se também caracterizar-se por função sintática denotadora de passividade. Registra-se *inconfiável*, mas *rejeita-se inconvivível*, *aceita-se intransitável* mas *rejeita-se imorrível*, *inconfortável*, mas não *insentável*.

*Imexível -vel* (possui duas funções: a semântica, de indicar passividade e a sintática, de mudar um verbo para adjetivo) e este serve de base para a prefixação com *in-* cuja passividade se mantém, a base adjetiva com *-vel* a afixação de *in-* se mostra evidente. As formações com *in-* + base + *-vel* decorrem de prefixação e tais formações se mostram muito produtivas principalmente com adjetivos derivados de verbos, é o caso das palavras "*intocável*", "*indiscutível*", "*insubstituível*" entre outras. Podemos dizer que o termo surgiu a partir da potencialidade do idioma.

Já o estudo do vocábulo "*imorrível*", temos morrer [lat. vulg. *morrere*. 1B] v.int 1. Perder a vida; falecer, *finar-se*, *fenecer*. O sonho morreu. Portanto, o termo deriva de um verbo intransitivo, cuja função não se apresenta de passividade, sendo assim, o termo em questão não se refere ao conjunto de padrões linguísticos que determina o correto uso da língua de acordo com a norma culta da língua.

Ainda o termo morfologicamente está composto segundo as regras de derivação do português: um prefixo *in-*, com valor negativo, que se torna *i-* diante de consoante nasal; o radical *morr-*, presente no verbo "*morrer*"; a vogal temática *-i-*, dos verbos da segunda conjugação; o sufixo *-vel*, "*passível de*".

Em 2011 o termo já havia sido usado no filme: *Di Melo – O Imorrível*, cuja estreia foi realizada no Festival de Inverno de Garanhuns, onde dois anos antes Di Melo retomava sua carreira, que, tendo gravado um único disco em 1975 e sumido, reaparece depois de mais de trinta anos para declarar-se *imorrível*.

Percebemos que tais inovações provocam mudanças dentro do contexto social e da comunidade de fala, além disso, sob os olhares da Sociolinguística o léxico reflete a cultura da sociedade. É um campo aberto a novas aquisições. Tais aquisições ocorrem não só na língua como na cultura de um povo, e essa mudança pode ocorrer tanto na modifi-

cação de elementos, acréscimos ou mesmo por eliminação, reestruturando valores linguísticos e morais.

### 3. Considerações finais

Entende-se que na prática quem determina o que é aceito, ou não, é a própria comunidade de falantes. Steven Pinker (2002, p. 480) escreve que não há contradição em dizer que toda pessoa normal pode falar gramaticalmente (ou seja, sistematicamente) e agramaticalmente, ou seja, fugindo as regras prescritivas. Para ele, as regras não se conformam nem à lógica nem à tradição, e se algum dia fossem seguidas imporiam aos escritores uma prosa imprecisa, pesada, prolixa, ambígua, incompreensível, em que certas ideias, simplesmente não podem ser expressas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade*. 3. ed. São Paulo: Plêiade, 1996.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. *A linguagem da política: inovações linguísticas no português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Edição da Autora, 2004.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

\_\_\_\_\_. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1977.

DOLINSKI, José Tadeu. *Aspectos morfosintáticos, semânticos e estilísticos dos prefixos negativos na formação de palavras em português*. Curitiba, 1993. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ÉBOLI, Evandro. Ex-ministro Antônio Magri agora quer ser "imorrível". *O Globo*, 06/03/2013. Disponível em:

<<http://oglobo.globo.com/brasil/ex-ministro-antonio-magri-agora-quer-ser-imorrivel-7755923>>. Acesso em: 23-04-2017.

FERREIRA, Carlota et al. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. 2. ed. rev. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007

MANZOLILLO, Vito César de Oliveira. Empréstimo linguístico: o que é, como e por que se faz. In: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2014, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF - Livro de Minicursos e Oficinas*, 2014. v. XVIII. p. 47-70. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/02/009.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/02/009.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Empréstimos e estrangeirismos: confrontos e contrastes. In: VIII Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, 2013, Rio de Janeiro. *Revista Philologus*, Ano 19, No. 57 - Supl.: Anais da VIII JNLFLP, 2013. p. 435-445. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/rph/ANO19/57SUP/RPh57\\_Supl.pdf](http://www.filologia.org.br/rph/ANO19/57SUP/RPh57_Supl.pdf)>.

\_\_\_\_\_. O empréstimo linguístico e sua dinâmica. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 03 (Livro de Minicursos e Oficinas), p. 82-99, 2012. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/min\\_ofic/10.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/min_ofic/10.pdf)>.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA  
E PERFIL DISCENTE DA LICENCIATURA EM LETRAS DO IFF**

*Marília Siqueira da Silva* (IFF)  
[marilia.siqueira22@gmail.com](mailto:marilia.siqueira22@gmail.com)

**RESUMO**

Recentemente implantada, a licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense (IFF) forma professores de língua portuguesa e literaturas; para tanto o ensino de língua materna pauta-se em três tópicos: a leitura, os aspectos linguísticos e a produção textual. Partindo de reflexões relativas a esses tópicos e analisando o objetivo do curso de formar docentes comprometidos com princípios éticos, aptos à compreensão das diversidades linguísticas que constituem a língua portuguesa e que sejam professores-leitores, o presente trabalho, recorte da tese de doutorado da autora, traça o perfil dos alunos do referido curso, buscando responder à seguinte pergunta: Como o ensino de língua materna no curso de licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense pode contribuir para a formação de docentes críticos e com competência linguística? A pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, tem por base teórica autores que discutem leitura, gramática e produção de textos com os quais dialogam as respostas de discentes do IFF submetidos a questionários constituídos não só de perguntas objetivas e diretas, mas também de outras em que foi solicitada sua opinião ou sua experiência.

**Palavras-chave:** Língua materna. Letras. IFF. Perfil discente.

**1. Introdução**

Parte da tese de doutorado da autora, este artigo aborda os três tópicos norteadores do ensino de língua portuguesa – a leitura, os aspectos linguísticos e a produção textual – na licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense (IFF). Como o objetivo do curso é formar professores-leitores que compreendam as diversidades linguísticas e que se preocupem com o desenvolvimento da cidadania, da reflexão e da crítica, este trabalho apresenta as respostas aos questionários aplicados aos alunos das cinco primeiras turmas de letras bem como as informações obtidas do registro acadêmico da instituição, a fim de estabelecer o perfil discente e discutir questões por ele suscitadas.

**2. O ser aluno**

Alguns “iluminados” abominam o uso do termo “aluno” por acreditarem que seu significado se relaciona ao radical latino *lumni* (= luz)



antecedido do prefixo *a*, denotativo de negação, o que remeteria a indivíduo sem luz, sem conhecimento, e ainda reforçam seus argumentos com pensamentos de Paulo Freire quanto a valorizar a bagagem cultural (luz) trazida à escola pelo aluno.

Na verdade, “aluno” vem do latim *alumnus*, que, primitivamente, se traduz por “criança de peito, lactente, menino”. Relaciona-se ao verbo *alere*, sinônimo de “fazer aumentar, nutrir, alimentar”, assim, modernamente remete à “Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo” (FERREIRA, 2009, s.v.).

Pode-se então dizer que aluno é o indivíduo que se nutre, se alimenta de conhecimento objetivando crescer, aumentar.

### 3. *O ser aluno de letras*

O aluno de letras, assim como tantos outros universitários, pensa que, uma vez no ensino superior, apenas aprofundarão os conhecimentos aprendidos anteriormente no decorrer de sua trajetória estudantil, especialmente no que tange aos ensinamentos gramaticais. Para Afrânio Gonçalves Barbosa (2008), se isso acontecer, perpetuar-se-á a tradição de fazer do professor de língua portuguesa um “profundo” conhecedor de regras, conseqüentemente, formador de gerações e gerações de alunos repetidores de tais normas os quais detestam estudar português, uma vez que não conseguem ver aplicabilidade desses conteúdos no seu cotidiano.

Afrânio Gonçalves Barbosa (2008, p. 41) lembra então que o papel de uma instituição de nível superior consiste em possibilitar a aquisição de um “conjunto mínimo de informações técnicas que interage com seu objetivo maior de fazer o graduando aprender a aprender na área de conhecimento que ele escolheu”. Isso se aplica também e principalmente às licenciaturas, as quais precisam estimular no estudante/professor o desejo da pesquisa. Em letras, o ensino de língua não deve limitar-se ao acúmulo de orientações quanto ao certo e ao errado nem se acreditar que as gramáticas, de forma especial as tradicionais, dão conta de todos os fatos linguísticos e apresentam realidades com aplicações imediatas.

O que se espera de um estudante/professor de letras é que os conhecimentos aprendidos ao longo de sua formação lhe sirvam de ponto de partida para uma prática de aprimoramento e capacitação das habilidades essenciais que encontrem reflexo tanto em si mesmos quanto em

seus alunos. Tal prática diz respeito, segundo Afrânio Gonçalves Barbosa (2008, p. 31), à “produção de textos orais e escritos os mais variados” nos diferentes contextos sociais, de modo a permitir a interação verbal.

#### **4. O ser aluno da licenciatura em letras do IFF**

O IFF possui 14.238 alunos em diferentes *campi* e cursos. Sua atuação verticaliza-se com a oferta de cursos como os de formação inicial e continuada; cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada com o ensino médio; licenciaturas; cursos superiores de tecnologia e bacharelados, bem como os de pós-graduação lato e stricto sensu.

O maior e mais antigo *campus* é o *campus* Centro, instituído desde 1909, na forma de Escola de Aprendizes Artífices. Nele, entre as seis licenciaturas, encontra-se a de letras – português e literaturas, à qual ingressam semestralmente novos alunos motivados por razões explicitadas por eles.

O interesse pelo estudo da língua configura-se como o motivo primeiro (42%), seguido pelo da literatura (12%), gosto pela leitura (8%) e interesse por ambas – língua e literatura (5%). Um percentual significativo (33%) teve outras razões para a escolha, entre as quais se podem citar o amor pela leitura e escrita, pela gramática, paixão pelas palavras e o desejo de ser professor. Esse desejo, além da motivação própria em alguns casos, proveio da convivência com outras pessoas, conforme se observa em: “inspirada por professores de português do ensino médio e pré-vestibular”, “Me encantei pela língua portuguesa através de um professor da disciplina do meu 6º ano. Ele transformava o que eu considerava "difícil" em fácil e, a partir dali, me envolvi com o português”, “Um gosto próprio pela língua portuguesa e por leitura em geral. Também tive influência de minha mãe que é formada em letras” e “A minha alfabetização foi muito cedo, um processo incentivado por minha mãe, então minha paixão pela leitura começou na infância. No ensino médio, escolhi fazer o normal e tive a certeza de que seria professora e escolhi a matéria com a qual me identifico”.

Cabe destaque a participação da figura feminina no lar e a influência do professor na decisão de ser professor e de língua, o que faz crer que ainda existem educadores amantes da educação e que promovem a carreira docente sem considerar suas agruras.

### 5. *Perfil discente da licenciatura em letras do IFF*

No momento da efetivação da matrícula, os alunos do Instituto Federal Fluminense respondem a um questionário socioeconômico cujas respostas geram uma listagem no sistema acadêmico da instituição. A partir das informações da listagem, a autora deste trabalho pôde estabelecer os perfis dispostos a seguir.

As cinco primeiras turmas do curso de licenciatura em letras do IFF são constituídas de discentes, em sua maioria, do sexo feminino, oriundos da rede pública estadual de ensino.

As discussões e ações relativas ao sexo e ao gênero vêm ampliando-se na instituição. Houve recentemente a publicação da Portaria N.º 531, de 27 de abril de 2017, por meio da qual o Instituto Federal Fluminense reconhece a identidade de gênero e regulamenta o uso do nome social de pessoas travestis e transexuais, que poderão utilizar o nome com o qual se identificam e se reconhecem socialmente. Nos documentos pesquisados, no entanto, ainda aparece a designação do sexo, assim as turmas iniciais de letras constituem-se de 75,37% de indivíduos do sexo feminino e 24,63% do masculino.

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>94</sup>, 400 estudantes concluem anualmente cursos de licenciatura em instituições públicas e privadas do município de Campos dos Goytacazes (RJ). Entre eles, 337 (84,25%) são do sexo feminino, cuja presença se mostra forte nos cursos de humanas, portanto a licenciatura em letras do IFF não configura uma exceção.

Ao analisar a situação de escolaridade dos alunos, verifica-se que, embora tradicionalmente as licenciaturas não atraíam pessoas de poder aquisitivo mais elevado, há, no corpo discente de letras do IFF, percentual significativo de estudantes oriundos de instituições privadas (21,18%). Quais seriam as justificativas para o aumento na procura por um curso de formação docente? Poder-se-ia pensar em certa valorização da profissão? Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2011, p. 35) alegam que ocorre a valorização social do título de professor quando este vem especificado – *professor universitário* – ao passo que sozinho

---

<sup>94</sup> Dados relativos ao Censo da Educação Superior, ano 2013, disponíveis em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>. Acesso em: 19-06-2017.

“sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários”.

Embora ainda esteja aumentando a cada ano o percentual de matriculados no ensino superior no Brasil, pesquisas mostram a desaceleração na sua busca. As instituições privadas concentram 87,5% das matrículas, cabendo às públicas 12,5%, o correspondente a 1.952.145 estudantes. Em ambas as esferas, os bacharelados agregam maior número de alunos (68,7%), seguidos das licenciaturas (18,3%) e dos tecnólogos (12,6%)<sup>95</sup>. Constata-se, pelos percentuais nacionais, o baixo interesse pela formação docente, no entanto, na região de abrangência do IFF, são comuns comentários de profissionais, inclusive de outras áreas como as técnicas, tecnológicas e de saúde, interessados em atuar nele como professores. Uma das razões para tal interesse relaciona-se com o plano de carreira da educação básica, técnica e tecnológica o qual incentiva e valoriza os investimentos no aperfeiçoamento e no crescimento por meio de mestrados e doutorados.

No concernente ainda à instituição de origem, observa-se que 9 (12,32%) dos 41 alunos declarantes da turma de 2015.1 procedem de instituições federais, o que revela a continuidade de estudos na própria rede, reforçando uma das justificativas da existência da licenciatura em letras no *campus* Centro do IFF – a verticalização – tendo em vista o oferecimento pelo *campus* do ensino médio (educação básica) e da pós-graduação em literatura, memória cultural e sociedade – níveis de atuação dos professores de letras –, o que gerou uma lacuna na graduação.

Nem todos os alunos declararam a renda de sua família, porém a análise dos dados obtidos dos 75 declarantes leva à conclusão de que se trata, em sua maioria (74,66%), de pessoas que percebem entre 1 e 5 salários mínimos, portanto sem condições de custear seus estudos em instituições particulares, o que mostra a importância da presença do IFF na região, tendo em vista a ausência de curso de letras público em todo o estado, excetuando-se a capital e a cidade de Niterói, bastante distantes dos locais de residência dos educandos, impossibilitando a locomoção diária.

O acesso de candidatos à instituição pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a disponibilidade de transporte pelas prefeituras possibilitam a diversidade – 17,25% dos alunos de letras residem fora de Cam-

---

<sup>95</sup> Informações baseadas em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-10/matriculas-no-ensino-superior-passam-de-8-milhoes-ritmo-de-crescimento-cai>>. Acesso em: 19-06-2017.

pos dos Goytacazes. Entre as cidades, há várias do estado do Rio de Janeiro, duas do Espírito Santo – Marataízes e Bom Jesus do Norte – e uma de Minas Gerais – Governador Valadares.

A licenciatura em letras oferece semestralmente 40 vagas inicialmente divididas entre os candidatos do SISU e os do vestibular preparado pela instituição. Como ainda sobram vagas, abrem-se outros processos como transferência externa, destinada àqueles que fazem curso de licenciatura em outra instituição; reingresso de estudantes evadidos do próprio curso que desejam retomá-lo; ingresso de portadores de diploma para qualquer pessoa que já tenha curso superior e gostaria de fazer outro; e transferência interna para estudantes matriculados em qualquer dos *campi* do instituto que queiram mudança de curso.

Por ocasião da implantação do sistema de acesso via SISU, muito se discutiu no interior do IFF quanto à adesão exclusiva a essa forma de entrada temendo o que se vem constatando pelos levantamentos institucionais: grande parte da vacância decorre dos candidatos desse sistema os quais evadem, cancelam ou trancam matrícula. Assim, o Instituto Federal Fluminense, no intuito de preencher todas as vagas, mantém seu vestibular. Observa-se que o maior índice de matrículas ativas, ou seja, de alunos que permanecem frequentando, resulta de candidatos ingressantes por essa via.

Quanto ao quadro da situação escolar em 2016.1, cabem algumas considerações. O ingresso das duas primeiras turmas ocorreu de uma única forma: pelo vestibular. Dos 44 alunos matriculados no primeiro semestre de 2013, 22 possuem matrícula ativa em 2016.1, o que significa dizer que 50% se encontram na instituição, embora nem todos tenham concluído a licenciatura ao final de 2016.2, conforme tempo normal de integralização do curso. Na verdade, 11 alunos (50% das matrículas ativas) formaram-se professores e receberam, no início de 2017.1, mais especificamente em junho, o diploma que os habilita ao magistério.

A turma com entrada em 2013.2, no segundo semestre de 2017, cursa o oitavo e último período. Conta com 15 alunos, sendo 6 da primeira turma (2013.1); portanto, dos 33 iniciantes, apenas 11 seguiram a trajetória regular. Assustador é o índice de evasão e cancelamento de matrícula dos selecionados pelo SISU: 52,63% e 15,78%, respectivamente, restando somente 31,57% com matrícula ativa.

A de 2014.1 encontra-se no sétimo período e, em 2016.1, mantém 76,92% dos ingressantes do vestibular e apenas 31,57% dos proveni-

entes do SISU. Chama a atenção o alto número de evasões – 10 de 19 candidatos do Sistema de Seleção Unificada.

Curiosamente, o maior quantitativo de entrada da turma de 2014.2 provém do SISU – total de 27 alunos –, mas o percentual de matrículas ativas é baixo (44,44%), revelando grande desistência por evasão (9 alunos), cancelamento (4 alunos) e trancamento (2 alunos), ao passo que, dos 13 ingressantes pelo vestibular, 8 (61,54%) permanecem em sala.

Panorama semelhante pinta também a turma de 2015.1, cujos alunos ativos somam 26 de 41 ingressantes. Dos 41, 20 passaram pelo vestibular e 21 pelo SISU. Dos provenientes do vestibular, apenas 3 evadiram e 1 trancou a matrícula, perfazendo um total de 80% de matrículas ativas correspondentes a 16 alunos. Em contrapartida, vieram do SISU 21 alunos, dos quais 4 evadiram, 4 cancelaram e 3 trancaram matrícula, restando 10 com matrícula ativa, representando 47,62% de permanência.

Ao que tudo indica, o IFF tomou a decisão acertada ao optar pela manutenção do seu vestibular, pois os números mostram que as cinco primeiras turmas da licenciatura em letras vêm sustentando-se majoritariamente pelos provenientes de tal forma de acesso. Acredita-se que o fato de optarem pelo vestibular demonstra mais certeza do curso e da instituição escolhidos, diferentemente do SISU, que abre um leque de possibilidades a pessoas de todo o território nacional, as quais nem sempre possuem condições de conservar sua opção.

## **6. Norteadores do ensino de língua materna**

Na fase de implantação da licenciatura em letras (2013), o portal do IFF publicou uma matéria em que a coordenadora do curso, a professora Analice de Oliveira Martins, fez a seguintes declaração:

Seu primeiro e maior compromisso é com a formação de docentes aptos a proporcionarem aos alunos de Ensino Fundamental e Médio o domínio competente e plural da própria língua, única ferramenta capaz de formar leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes em qualquer área do conhecimento. Entretanto, queremos habilitar, também, profissionais ligados à literatura e à cultura para além do exercício do magistério. (Instituto Federal Fluminense, 2013)

Nessa mesma linha de raciocínio, Irandé Antunes (2003, p. 122) assim se expressa:

Em vários momentos da presente reflexão, tenho expressado o que constitui a meta, a finalidade, o objetivo último do ensino de português: a ampliação

da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

O objetivo último a que faz referência Irandé Antunes (2003) é ratificado pela fala da professora Analice quando aponta o primeiro e maior compromisso do curso – formar professores que consigam, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, proporcionar a seus alunos “o domínio competente e plural da própria língua” e, conseqüentemente, “formar leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes”.

Além do domínio competente e plural da língua, em sua fala, Analice propõe a formação de leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes, o que também estabelece ponte com o “falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” de Irandé Antunes (2003, p. 122). Para o alcance dessas propostas, é necessário que as aulas de língua materna transitem pelos campos da leitura, da escrita e dos aspectos linguísticos, aproximando-se dos pilares apontados por Geraldi (2013).

### 6.1. Leitura

Ensinar leitura para formação de leitores torna-se tarefa possível desde que não seja usado o conceito de autoridade, de forma a absolutizar o previsto, de privilegiar este ou aquele sentido, de prestar serviço à ideologia ou ideologias dominantes. Dependendo das circunstâncias sociais e pedagógicas, o ensino da leitura pode enfatizar tanto a multiplicidade de sentidos quanto o sentido dominante, por isso ressalta-se, assim como Paulo Coimbra Guedes (2006), a fundamental interferência da escola e dos professores, especialmente os de língua portuguesa, os quais, em cumplicidade com os alunos, possuem a grande responsabilidade de intermediar as discussões e as escolhas.

Para Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 67 e 68), como ler não é apenas decodificação do texto, uma vez que as palavras possuem multiplicidade de sentidos variáveis conforme o contexto, havendo necessidade de conhecimentos específicos em cada disciplina e anteriormente adquiridos tanto pelo professor-leitor quanto pelos alunos-leitores, qualquer aula, e não apenas a de língua portuguesa, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores. Em cada área do conhecimento, em cada componente curricular, o professor precisa ser um leitor que ensina seus alunos a lerem. Assim encarada a responsabilidade de cada docente, a tradicio-

nal fala de que os estudantes não resolvem questões de matemática, física ou qualquer outra disciplina por não saberem ler, tarefa exclusiva do professor de língua portuguesa, perderá força.

Nesse trabalho de leitor para leitores, Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 69) defende a centralização no estudo de textos literários, pois

ensinando a ler literatura, o professor de português vai prestar um serviço mais relevante a seus colegas de outras disciplinas do que prestaria se tentasse ensinar o aluno a ler os textos informativos a respeito dos conteúdos das outras matérias.

Por que o ensino literário deve receber tanto destaque? O que há em um texto de literatura que o difere dos demais? Paulo Coimbra Guedes (2006) responde: “O leitor de literatura será um bom leitor de texto informativo no que se refere à leitura da estrutura e da intenção do texto informativo, menos complexas do que as do texto literário”. De acordo com esse ponto de vista, se, ao educando é negado o acesso aos textos literários, nega-se-lhe não só a competência de leitura desses textos, mas pode-se impedi-lo de realizar outras leituras de menor complexidade estrutural e intencional.

No Brasil, a literatura tem sido alvo de debates. Há os que defendem a necessidade de lhe dar o *status* de disciplina ministrada por um docente específico, não obrigatoriamente o mesmo que ministra as aulas de redação e de português. Nessa concepção, reforça-se o equívoco de que aula de português que se resume ao estudo da gramática e cria-se uma tricotomia descabível, haja vista que o ensino de uma língua engloba, de forma harmônica e num movimento de ir e vir, o trabalho com a leitura, a escrita e os conhecimentos gramaticais. Essa divisão de componentes curriculares faz parte da formação de 67% dos alunos das cinco primeiras turmas do curso de licenciatura em letras do IFF.

Frutos de uma formação estanque, esses alunos agora se deparam, pela necessidade de aprofundamento de cada conteúdo, com uma graduação em que as disciplinas se apresentam bem delineadas. Diante da pergunta “No IFF, existe alguma relação entre a literatura e suas aulas de língua portuguesa?”, os estudantes, em sua maioria, declararam que sim. Apesar de 83% admitirem haver relação entre as disciplinas, 9% negam sua existência e 8% talvez não a tenham percebido ainda, por isso torna-se relevante sua análise. Como ocorre essa interseção? Estaria apenas na utilização do texto para resolução de exercícios ou questões de prova visando a conteúdos gramaticais?



Não basta, entretanto, como alega Luciano Amaral Oliveira (2010, p. 173 e 175), estudar literatura; é primordial que se faça uso dela, especialmente no ensino médio, momento em que há a oportunidade de se conviver mais diretamente com ela. Reforçando: usar literatura difere de estudá-la. Seu estudo limita-se à sua história, seus autores e suas características. Seu uso pode passar por seu estudo, porém com a finalidade de apreciar sua estética ou aumentar o conhecimento de mundo do estudante. Nesse contexto de uso, deve-se levar em conta a maturidade do educando e a mediação do professor no sentido de auxiliá-lo na compreensão dos textos literários.

Foram feitas também outras perguntas como “Você gosta de ler?”, “Que tipo de leitura você mais fez até o presente?” e “O curso de Letras tem levado você a desenvolver o gosto pela leitura?” Surpreendente não foi o fato de a maioria (96%) dos 88 respondentes declarar que gosta de ler, mas o de ainda haver alunos (3%) no curso de formação docente em língua e literatura admitindo não gostar. Eis o grande desafio para docentes da licenciatura em análise.

Em relação ao tipo de leitura mais realizado até o momento da aplicação do instrumento investigativo, 62 alunos apontaram exclusivamente o livro literário; 6 a revista, 4 o jornal, 2 todos os três anteriores, 4 não responderam e 10 apresentaram opções como internet, livros religiosos, mangás, artigos, histórias em quadrinhos, entre outras.

Constata-se que os textos literários ocupam posição de destaque, o que pode ser visto com bons olhos, após se defender um ensino de leitura neles embasado. Em contrapartida, existem 26% de futuros professores de língua portuguesa que ainda não colocam a literatura no seu pódio de leituras. A partir dessa realidade, alguns questionamentos se tornam pertinentes: Estariam os educandos conscientes da importância desse tipo de leitura? Quem os teria influenciado a tal prática? A próxima pergunta do questionário traz alguma luz à discussão.

Quanto ao papel do curso no desenvolvimento do gosto pela leitura, apenas 1% disse não sofrer influência da licenciatura. Poder-se-ia interpretar esse “não” de duas formas: ou o aluno já tinha o gosto bem desenvolvido ou o curso não vem conseguindo levá-lo a isso. Em uma apresentação desses resultados a uma turma, um aluno identificou-se nesse quantitativo e explicou sua negativa justamente conforme a primeira hipótese. De qualquer forma, apesar de a pergunta não especificar o ti-

po de leitura, a formação de professores de língua portuguesa e literatura do Instituto parece vir cumprindo um dos seus principais objetivos.

## 6.2. Os aspectos linguísticos

Quando indagados sobre as aulas de língua portuguesa e se há utilização de textos e desenvolvimento de escrita nelas, os alunos de letras teceram elogios à disciplina, conforme se constata por suas próprias palavras:

- Têm sido enriquecedoras e esclarecedoras. Os conteúdos são sempre explicados dentro de um contexto.
- Têm sido muito esclarecedoras. Há utilização de textos sempre e produção textual quase sempre.
- Produtivas e surpreendentes! É um aprendizado constante. Sim, há utilização de textos e desenvolvimento da escrita nessas aulas, a fim de aprimorar nos alunos as habilidades de interpretação, compreensão e produção textuais.
- Muito proveitosas. Há utilização de textos com discussão e produção textual.
- A maioria das aulas são dinâmicas e enriquecedoras, com maior utilização de textos do que escrita.
- Sim, há um entrosamento, deixando claro que a gramática precisa ser aplicada e ser mais que teoria.

Os comentários selecionados e acima editados possibilitam considerações no que concerne à relação texto/ensino de língua. Na primeira resposta, é dito que “Os conteúdos são sempre explicados dentro de um contexto”. Trata-se de gramática contextualizada? Esse tipo de gramática vem sendo defendido por grande número de educadores desde longo tempo, mas em que consiste e como se processa de fato um ensino contextualizado? Apela-se para Irandé Antunes (2014, p. 46) ao afirmar que

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.

E ainda: “Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47). Efeitos, sentidos, valores, funções, intenções só se percebem em contextos tanto situacionais quanto verbais, então atividades escolares nas quais se utili-

zam textos apenas para retiradas de itens gramaticais a fim de nomeá-los ou classificá-los segundo a gramática normativa ou descritiva não se consideram contextualizadas; no caso, o texto funcionou exclusivamente como pretexto ou ilustração. Nesse tipo de atividade, o aluno, muitas vezes, nem precisa compreender ou interpretar o texto, nem necessita perceber o sentido que uma palavra ou expressão adquire em um ou em outro contexto.

Não restam dúvidas de que deve haver espaço, e privilegiado, para o ensino de gramática na escola, na universidade, nos institutos federais, especialmente nos cursos de formação de professores de língua materna. A grande questão, portanto, passa a ser a forma como se dá.

O ensino de língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. (CALLOU, 2008, p. 28)

Tal pensamento vai ao encontro do defendido por Irandé Antunes (2003, p. 124, 125) quando diz que o ensino de língua deveria focar atividades e produções com “a função de *promover* (não de ‘treinar’) no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante”. Entendendo que “*não existe texto sem gramática*”, ao propor o uso de textos, Irandé Antunes propõe a prática e o estudo da gramática “numa perspectiva eminentemente interacional, o que significa dizer na dimensão de se perceber como as categorias e regras gramaticais, na verdade, funcionam na construção dos textos, orais ou escritos, curtos ou longos”. Assim, quando um professor elabora, por exemplo, um exercício de advérbios, não deve ter como objetivo único e principal o reconhecimento deles, a circunstância que expressam, sua análise morfossintática, mas levar à compreensão da mudança semântica que sua presença ou sua ausência acarretam ao enunciado bem como à percepção da intenção comunicativa. Dessa forma, cumprir-se-á o propósito do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa em qualquer nível de ensino.

### 6.3. A produção textual

Para iniciar as considerações sobre o terceiro, mas não menos importante, pilar do ensino de língua portuguesa, recorre-se, mais uma vez, às respostas dos alunos da licenciatura em letras do IFF quanto ao seu gosto pela escrita. Assim como a maior parte dos estudantes de letras admite seu gosto pela leitura, não foi diferente em relação à escrita; po-

rém, tal qual na questão da leitura, o que causa certo estranhamento é haver, no referido curso, quem declarou não gostar de escrever.

A esse questionamento outro se sucedeu: Você acha que escreve bem? Dezoito alunos admitem escrever bem, enquanto nove não se consideram bons escritores. Por que parâmetros se teriam pautado tais estudantes ao responderem dessa forma?

A próxima pergunta do questionário poderá contribuir para o alcance de uma melhor compreensão do ponto de vista dos respondentes: Quais são suas dificuldades ao escrever? Das 88 respostas, 3 ficaram em branco, 66 fizeram referência a conteúdos gramaticais e apenas 19 abordaram outros aspectos como: texto estruturado e compreensível, texto coerente com mensagem compreendida, clareza e objetividade, organização das ideias, clareza e coesão, repetição de palavras, texto interessante, que desperte a curiosidade de leitura, encadeamento de ideias, linguagem adequada ao público alvo, estilo.

Numa primeira leitura, parece que os estudantes de letras conservam o pensamento de que saber escrever é sinônimo de dominar as regras da gramática. Até que ponto isso se constitui uma verdade? O que é necessário para se escrever bem e até mesmo gostar de realizar tal atividade? Por que a produção textual é tão importante?

Para Maria Teresa Gonçalves Pereira (2016, p. 58-59), escrever é um “gesto fundamental de expressão humana” o qual “pressupõe tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, do prazer”. Parece bastante contraditório, até paradoxal, o fato de o ato de escrever ser fundamental, porém torturante, monótono, desagradável e nada prazeroso. Talvez estejam aqui os motivos para que 5% dos futuros professores de língua portuguesa admitam não gostarem dessa prática, no entanto existem outros pontos relevantes em torno do tema que precisam de atenção mais aprofundada. O primeiro diz respeito à concepção do próprio ato de escrita.

Como uma das dimensões da linguagem, ao lado da fala, da leitura e da gramática, deve-se conceber a escrita, no parecer de Irané Antunes (2003, p. 45), como uma atividade interativa que envolve dois ou mais indivíduos que agem de forma interdependente em busca de objetivos comuns; portanto, no escrever, ocorre diálogo, “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”. Nesse diálogo, é preciso haver um sujeito que se expressa, que põe para fora (locutor) o que tem

para dizer, pois tem algo a dizer (mensagem, informação, intenção, crença, pensamento, sensação), além de uma razão para dizer (motivo, motivação) a outro alguém (interlocutor) por meio de determinadas estratégias.

Assim compreendido o escrever deixa de ser um ato solitário penoso e de difícil realização e assume a posição de mais uma possibilidade de concretização da interação verbal.

## 7. *Considerações finais*

Por ser a licenciatura em foco fora das áreas destacadas pela lei de criação dos institutos federais, datada de 29 de dezembro de 2008, a qual enfatiza as ciências e a matemática, a pesquisa em muito poderá contribuir para embasamento de outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que também implantarem cursos nessa linha de formação, considerando, assim como o IFF, as carências regionais para melhor cumprir seu papel de fortalecer a educação básica brasileira por meio da oferta de professores com a devida preparação pedagógica.

Outro fator a mencionar diz respeito às colaborações deste trabalho para o próprio Instituto Federal Fluminense e seus cursos de formação docente, uma vez que cada nova experiência pode somar-se às já adquiridas ao longo dos anos nos quais se vêm oferecendo à comunidade diferentes oportunidades de mais profissionais da educação com qualificação.

Assim, longe de um caso concluído, o presente artigo visa aguçar o interesse de outros professores-pesquisadores desejosos de se aventurarem pelas trilhas educacionais, no sentido de trazerem à tona questões diversas capazes de suscitar reflexões e práticas que contribuam para a qualificação de docentes comprometidos que possam fazer a diferença no atual sistema educacional público do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola, 2014.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

INSTITUTO Federal Fluminense. Portal do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br>> Acesso em: 14-02-2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. 1. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**O CAMPO LEXICAL DO “ESPÍRITO”  
NOS VOLUMES II, III E IV DA *REVISTA ESPÍRITA*  
(1859, 1860, 1861)**

*Amilca Maria de Lima Fernandes* (UNEB)  
[amilcafernandes@gmail.com](mailto:amilcafernandes@gmail.com)

*Celina Márcia de Souza Abbade* (UNEB)  
[celinabbade@gmail.com](mailto:celinabbade@gmail.com)

**RESUMO**

O objetivo deste estudo é apurar uma das lexias que compõe o campo lexical dos seres: "espírito", encontrada nas revistas estudadas. Como o corpus é muito grande, optamos por trabalhar inicialmente com as edições dos anos de 1859, 1860 e 1861, respectivamente volumes II, III e IV, escritas no período em que Allan Kardec publicava seus dois primeiros livros da codificação espírita. Seguiremos, como embasamento teórico-metodológico, os pressupostos do estudo do léxico em campos lexicais, fundamentado por Eugenio Coseriu (1977 e 1987), Celina Márcia de Souza Abbade (2009 e 2015), Stephen Ullmann (1977), dentre outros, com o intuito de cooperar para que as palavras possam difundir e explicar aspectos da doutrina que se diz muito mais do que religião, sendo compreendida também como filosofia e como ciência.

**Palavras-chave:** *espírito*. Campo lexical. Revista Espírita. Allan Kardec.

**1. Antecedentes da doutrina espírita**

É quase impossível estabelecer uma data para o surgimento do espiritismo, considerando que os fenômenos espíritas sempre existiram em todas as épocas. Vale ressaltar alguns precursores dessa doutrina, como Emanuel Swedenborg (1688-1772), o “vidente sueco”, nascido em Estocolmo; O "Pai do Espiritualismo Moderno", em virtude dos diversos fenômenos por ele protagonizados, Andrew Jackson Davis, americano nascido numa área rural do estado de Nova Iorque.

Mesmo havendo registros de diversas ocorrências, os ingleses e americanos decidiram estabelecer o marco inicial do Espiritismo a data do apogeu fenômenos de Hydesville, 31 de março de 1848, conforme Arthur Conan Doyle (2008). Uma família metodista, composta pelo senhor John Fox, fazendeiro, a esposa, Margaret e duas filhas, Margaret então com 14 anos e Kate, de 11 anos, mudaram para uma pequena vila, chamada Hydesville, situada no estado de Nova Iorque. O casal teve seis filhos, uma das quais, Leah que ensinava música em Rochester. Entretanto só Margaret e Kate residiam com os pais.

Por um período de vários dias a família ouviu vários ruídos dentro da casa, que se assemelhavam com arranhaduras, em outras ocasiões eram batidas e ruídos parecidos com o arrastar de móveis, ocorrências essas que deixavam as meninas assustadas, a ponto de irem dormir com os pais.

Em 31 de março de 1848, os ruídos tornaram-se bem mais fortes e intensos, ao ponto da filha mais nova, Kate, na sua inocência, ter decidido brincar, “dialogando” com aquela provável força invisível, solicitando que repetisse com batidas os ruídos que ela fazia com os dedos. A cada pergunta que Kate fazia, as respostas eram imediatamente dadas pelo “agente”, quando estipularam o código de uma batida para sim e duas para não. As meninas acreditavam ser um demônio, por isso resolveram denominá-lo de “Mr. Splitfood”, ou Sr. Pé Fendido, o que corresponde a “pé de bode”.

A senhora Fox indagou à “força invisível” quantos filhos ela tivera, tendo sido respondido que foram sete. A princípio ela retrucou, mas depois ficou atônita quando lembrou que um dos seus filhos morreria em tenra idade.

Diante das ocorrências, a família chamou os vizinhos para testemunharem tudo, sendo respondidas a todas as perguntas feitas por eles. Indagaram se a “força invisível” era uma pessoa morta, ou seja, um espírito, tendo sido respondido afirmativamente.

O possível agente teria dito que era um mascate e que havia sido assassinado naquela casa, informando o nome do inquilino antigo que o matou em função da quantidade de dinheiro que carregava, estando enterrado o seu corpo debaixo de uma adega. Em 1904, cinquenta e seis anos após esse episódio, foi encontrada a ossada do mascate. Todavia, quando ruiu uma parede da antiga casa onde aconteceu esse episódio, deixou perceptível uns restos mortais humanos, exatamente no local onde foi descrito pelo agente, o que atemorizou crianças que brincavam nas imediações.

Esses fenômenos repercutiram em toda a região, a ponto de atrair muitos curiosos, levando a família Fox a ser obrigada a fixar residência em Nova Iorque, onde as irmãs Kate, Margarete e Leah continuaram a fazer sessões públicas.

O episódio de Hydesville despertou a atenção do público, em particular da imprensa norte-americana, tendo se transformado em objeto de



pesquisa por vários estudiosos, a exemplo do juiz Edmonds, materialista que havia desdenhado dos fenômenos, e o físico William Crookes, além de várias personalidades da época, sendo esta data, 31 de março de 1848, considerada o marco inicial, na América do Norte, do que foi denominada novo espiritualismo.

### 1.1. As mesas girantes e a codificação kardequiana

Imediatamente a prática das mesas girantes, reverberou por toda a Europa. Quando os saraus eram finalizados, as pessoas se reuniam em volta de uma mesa, como diversão, que se movimentava e se erguia no ar. Faziam perguntas, obtendo as respostas da “mesa” com batidas no chão (tiptologia<sup>96</sup>).

Em 1854 o professor Hyppolyte Leon Denizard Rivail, pesquisador e educador nascido em Lyon, na França, foi informado, pela primeira vez, a respeito dessas mesas girantes, pelo seu amigo de muito tempo e magnetizador, o Sr. Fortier que teve o primeiro contato com esses fenômenos, no ano de 1855.

Habitado a fazer pesquisas, o professor Hyppolyte Leon Denizard Rivail passa então a observar estes fenômenos e a analisá-los cuidadosamente, buscando justificativas para tais ocorrências, visando desmascarar uma possível fraude. Assim, ele fazia perguntas, as quais eram respondidas pelos prováveis *espíritos*, utilizando a *psicografia indireta*<sup>97</sup>, sob o amparo do *Espírito de Verdade*, fazendo uso de *cestinhas de bico*, que tinham um lápis amarrado na ponta, e com a intervenção duas *médiuns*, as irmãs Julie e Caroline Baudin, de 14 e 16 anos, as quais punham as mãos na beirada da cesta, e as respostas eram escritas numa lousa.

Fazendo uso do método experimental, que consiste em examinar, fazer comparações, averiguar de forma criteriosa para se chegar a uma conclusão, o professor Hyppolyte Leon Denizard Rivail convenceu-se de que uma vez sendo as mesas seres inanimados que “respondiam” às perguntas, deveria ter uma força inteligente agindo sobre elas.

---

96 Fenômeno mediúnico em que o possível *espírito* se comunica com pessoas do “mundo dos vivos” através de batidas.

97 Um lápis é amarrado a um suporte material, seja prancheta, cestinha de bico, perguntas eram feitas aos possíveis Espíritos e as respostas eram escritas numa lousa.

Assim, após obter a convicção da existência dos *espíritos* e da sua interlocução com os homens, em 18 de abril de 1957, com 501 perguntas e respostas, foi apresentada ao público a primeira edição de *O Livro dos Espíritos*, obra básica da doutrina espírita. Ao ser publicado, o professor Hyppolyte Leon Denizard Rivail utilizou-se do pseudônimo de Allan Kardec. Uma segunda edição ampliada surge em 18 de março de 1860, com 1018 perguntas e respostas.

Da mesma forma que *O Livro dos Espíritos*, *O Livro dos Médiuns* também teve publicação introdutória em 1858 com o lançamento do pequeno volume intitulado *Instruções Práticas Sobre as Manifestações Espíritas*. Em janeiro de 1861, foi editado pela primeira vez *O Livro dos Médiuns*, um manual para os que exercitam o intercâmbio com o mundo espiritual.

Dessa forma, a codificação da doutrina espírita se completa com a publicação de cinco obras: *O Livro dos Espíritos* (1857), *O Livro dos Médiuns* (1861), *O Evangelho Segundo o Espiritismo* (1863), *O Céu e o Inferno* (1865) e *A Gênese* (1868).

Para Allan Kardec, o Espiritismo é ao mesmo tempo uma ciência de observação, uma doutrina filosófica e uma religião. Ciência pela prática nas relações que se podem estabelecer com os espíritos; filosofia por tratar das circunstâncias morais que decorrem dessas relações; e religião porque transforma o homem.

Para fazer-se compreensível esta nova ciência, foi necessário Allan Kardec fazer uso de palavras novas, visando explicitar fenômenos recorrentes, entretanto as lexias da época não alcançavam plenamente significações como *reencarnação*, *espírito*, *perispírito*, *espiritismo*, *médium*, *mediunidade*, *desencarnar*, ou ampliar significados de lexias existentes, com o intuito de evitar ambiguidades, como *espírito*. Por isso, o lionês registrou, na introdução de *O Livro dos Espíritos*, que para "as coisas novas foi necessário utilizar palavras novas, com a finalidade de tornar a linguagem clara e compreensível, objetivando evitar a equívocos ligados ao sentido múltiplo dos mesmos vocábulos". (KARDEC, 2013, p. 33)

Como as cinco obras da codificação, postulados da doutrina, muito reverberaram na sociedade parisiense exortando a população a ir em busca de elucidações concernentes aos fenômenos espirituais, e como Allan Kardec passou a ser agredido através de artigos publicados em jornais que inclusive atingindo a sua vida pessoal, ele decidiu criar uma revista.

Nasce assim a *Revista Espírita – Jornal de Estudos Psicológicos*, para responder aos questionamentos da população, e complementar a codificação da doutrina espírita.

As 135 revistas, minucioso documentário científico e histórico da codificação, foram compiladas e organizadas em 12 volumes (1858 a 1869), em um período de onze anos e quatro meses de labor. Contêm registros de reuniões, de manifestações mediúnicas ocorridas em diversos países, pesquisas, atividades dos centros espíritas, os estudos realizados pela Sociedade Parisiense de Estudos Espíritas, como também os acréscimos de feitos por sociedades estrangeiras afins.

Com relação aos fenômenos mediúnicos ocorridos em diversos países, narrações eram enviadas por estudiosos de tais fenômenos naquelas localidades, à Sociedade Parisiense de Estudos Espíritas, que as estudava meticulosamente, em consonância com os pressupostos de *O Livro dos Espíritos* e de *O Livro dos Médiuns*, cujos resultados eram posteriormente publicados na *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos*.

A motivação em catalogar as lexias que teriam sido utilizadas pelos espíritos que guiaram Allan Kardec nas respostas à população, contidas nos volumes 2 ao 4 (1859-1860-1861), deve-se ao fato de os mesmos terem sido divulgados em um no período intermediário à publicação de *O Livro dos Espíritos* (1857) e do *O Livro dos Médiuns* (1861).

## 2. *A respeito da lexicologia*

O léxico de uma língua é estruturado por todas as palavras que compõem essa língua, sendo por intermédio delas permitido ao usuário expressar o seu conhecimento do universo. Através de ininterruptas atitudes de cognição da realidade, denominamos tudo o que nos rodeia e os classificamos; identificamos similitudes e dessemelhanças, o que nos permite, através das palavras, sistematizar o mundo e estruturar as nossas ideias. Dessa forma, as palavras que têm uma significação social, a exemplo de *mesa*, *livro*, *homem*, *mulher*, são denominadas *lexias*. Essa dinâmica faz com que o falante aprenda, reflita e se posicione diante das situações reais de uso.

O léxico desempenha um papel de tal modo decisivo na estrutura da língua, que necessitamos de um ramo especial da linguística para examiná-la em todos os seus aspectos, a lexicologia, ciência que trata das unidades significativas, e que tem como uma das tarefas apontar a proba-

bilidade de se efetuar análises de um conjunto de palavras de determinado sistema linguístico, ou de um grupo de indivíduos. Esta ciência não trata apenas das palavras, mas do léxico, que dá condições ao falante de criar frases e textos, além de registrar a cultura de uma época, através da escrita. Stephen Ullmann (1964) defende a ideia de que:

O nome é a configuração fonética da palavra; o 'sentido' é a informação que o nome comunica ao ouvinte; a coisa [o referente] é o aspecto ou o acontecimento não-linguístico acerca do qual falamos. [...] Essa relação recíproca entre o som e o sentido é o que chamo de significado da palavra. (ULLMANN, 1964, p. 119)

Celina Márcia de Souza Abbade (2011) aponta as diferenças relacionadas entre *palavra* e *lexia*, conceitos esses referentes à Lexicologia. Para a autora, afirmar que *lexias* são *palavras* de uma língua seria denominar *lexia* sinônimo de *palavra*. *Lexia* é uma unidade significativa do léxico que possui significado social, referencial a coisas concretas ou abstratas, como *menino*, *menina*, *espírito*, *alma*, *anjo*, *demônio*, *fantasma*, *espectro*; enquanto que *palavra* é uma unidade significativa, entretanto a significação pode ser lexicológica ou gramatical, como *de*, *para*, *o*, *que* etc.

De acordo com Ferdinand de Saussure (2006), o significante e significado são indissociáveis, mas o signo é arbitrário. Diante de uma possível interpretação do signo, o significante é a imagem acústica, a representação fônica. O significado é a ideia que se tem sobre a coisa, e a coisa é o referente, o fator extralinguístico, porque a língua precisa ser entendida como um todo organizado, no qual os diversos elementos são interdependentes e recebem a sua significação do sistema, no seu conjunto.

Qualquer *lexia* pode ser utilizada como marco inicial, visando a composição de campos lexicais que têm por alicerce a afinidade de sentidos.

O entrelaçado de probabilidades que unem as palavras umas às outras, são firmadas pelos vínculos entre os sentidos. Segundo Stephen Ullmann, (1964), há acoplamentos estruturados em uniões entre os sentidos; outras são vinculadas apenas com relação à forma; e outras necessitam de significado, forma e tempo, em acordo com o que preceitua Ferdinand de Ferdinand de Saussure (2006).

Stephen Ullmann, (1964) diz que:

Todos os signos, por definição, apontam para algo distinto, referem-se a alguma coisa que está para além deles próprios. Vários nomes podem estar ligados com um único sentido e, inversamente, diversos sentidos podem estar ligados a um só nome. As palavras estão associadas a outras palavras, com as quais tem qualquer coisa em comum, no som, no sentido, ou em ambos ao mesmo tempo. (ULLMANN, 1964, p. 128 e 131)

Evanildo Bechara (2009, p. 385), no capítulo que trata sobre a lexicomática ou semântica estrutural, na sua *Moderna Gramática Portuguesa*, registra as ligações de significação e de designação: as primeiras são as relações entre os significados linguísticos, e apenas elas são estruturáveis, as segundas são as relações entre os signos e as realidades extralinguísticas por eles designadas e representadas no discurso. Reforça exemplificando que a designação de dois signos pode ser a mesma sem que haja identificação entre os seus significados.

Celina Márcia de Souza Abbade (2009, p. 41), esclarece que “Coseriu, em lugar de trabalhar com os termos saussurianos, optou pelos termos de Louis Hjelmslev, *expressão/conteúdo*, onde os “significados” são linguísticos e as “coisas” não o são.

### 3. *A teoria dos campos lexicais*

Os campos lexicais, para Celina Márcia de Souza Abbade (2011), são lexias vinculadas por uma teia de associações, sendo que este elo configura um encadeamento hierarquizado entre as palavras, as quais são reunidas no formato de uma rede.

Nesses campos lexicais há uma dependência entre as lexias, as quais assumem conceitos tomando como referência a forma como são estruturadas. Dessa forma, o significado de cada lexia vai depender exclusivamente do significado de suas afins conceituais.

Segundo Celina Márcia de Souza Abbade (2009):

A partir da estruturação dos campos lexicais, Coseriu (1987) propõe sempre um estudo diacrônico e estrutural do léxico onde se possa investigar o funcionamento de uma língua, partindo-se da significação estrutural da designação, ou seja, a língua é descrita enquanto estruturação de conteúdos. (ABBADE, 2009, p. 42)

Nesse entrecruzamento de significações defendido por Eugenio Coseriu, as lexias que o compõem um enunciado têm similitude na língua, e não podem ser analisados isoladamente, uma vez que são conseqüentes e convivem em uma determinada situação de uso.

Evanildo Bechara (2009, p. 387) declara que “campo léxico é uma estrutura paradigmática constituída por unidades léxicas que se repartem numa zona de significação comum e que encontram oposição imediata umas com as outras”.

Stephen Ullmann (1964) preceitua que todas as palavras estão laçadas por uma cadeia de associações que vinculam umas às outras. Contudo, algumas dessas associações se estabelecem em vínculos entre os sentidos, outras são meramente formais, enquanto que outras, finalmente, demandam o tempo, a forma e o significado, do mesmo modo como Ferdinand de Saussure (2006) tratou.

Todos os signos, por definição, apontam para algo distinto, referem-se a alguma coisa que está para além deles próprios. Vários nomes podem estar ligados com um único sentido e, inversamente, diversos sentidos podem estar ligados a um só nome. As palavras estão associadas a outras palavras, com as quais tem qualquer coisa em comum, no som, no sentido, ou em ambos ao mesmo tempo. (ULLMANN, 1964, p.128 e 131)

Celina Márcia de Souza Abbade (2011) compactua com as propostas de Stephen Ullmann (1964), Ferdinand de Saussure (2006) e Eugenio Coseriu (1977), quando afirma que, em uma rede de associações, o significado de cada palavra está subordinado ao significado das suas semelhantes conceituais, ressaltando que elas só têm sentido no campo. Diante dessa perspectiva, para se compreender uma lexia individualmente faz-se necessário analisá-la no seu conjunto de campo, uma vez que fora desse contexto a significação fica comprometida.

Eugenio Coseriu defende a ideia de que os itens lexicais se opõem dentro de um campo, sendo tal oposição indispensável para uma parte na estrutura de cada língua. Só se constitui um campo onde uma nova oposição necessite que o valor unitário do campo se converta em traço distintivo.

Assim, o autor entende o campo lexical como uma disposição paradigmática composta por unidades léxicas que são examinadas em uma área de significação coletiva e que nesse mesmo espaço estabelecem oposições entre si. Dessa forma, as desigualdades de sentidos de um campo lexical, no que diz respeito ao conteúdo, são decisivas para as suas relações internas.

As diferenças das oposições, de acordo com Eugenio Coseriu (1977), atuam num mesmo campo lexical e definem os microcampos, o

que quer dizer que, além de configurar os campos integrais, constituem os subtipos de campos.

#### 4. *A lexia espírito na Revista Espírita (edições 1859, 1860 e 1861)*

Em *O Livro dos Espíritos*, Allan Kardec, na pergunta 76, questionou aos possíveis “espíritos”: “*Que definição se pode dar dos espíritos?*” Obteve a seguinte resposta:

– *Pode-se dizer que os espíritos são seres inteligentes da Criação. É o ser imaterial e individual que reside em nós e sobrevive ao corpo.*

Está registrado no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antenor Nascentes (1955), que a lexia *espírito* é derivada do latim *spiritus* “alma, coragem, vigor, sopro, respiração”, relacionado a *spirare*, “respirar”.

Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, no *Dicionário Básico de Filosofia*, dão três definições para a lexia *espírito*: na primeira, dizem que na filosofia, herança deixada por René Descartes, o espírito é o princípio do pensamento: “Meu espírito, isto é, eu mesmo enquanto sou apenas uma coisa que pensa” (Descartes)”. Opõe-se ao corpo, à matéria, à extensão, na medida em que é indivisível e totalizante (a matéria é divisível e diversificante); na segunda, no sentido metafísico, especificamente em Friedrich Hegel, o espírito, absolutamente primeiro, é a verdade da natureza: é a ideia que chegou ao ser-para-si: essa interiorização do ser-fora-de-si, que é a natureza, desenvolve-se do espírito subjetivo (alma, consciência, fatos psíquicos) ao espírito objetivo (direito, costumes, moralidade) e ao espírito absoluto (através da arte da religião) a fim de chegar à filosofia, que é a forma última na qual se unem a arte (representação sensível) e a religião. E na terceira, além de designar seres incorpóreos, (Deus e o anjos, na teologia cristã, são “puros espíritos”), a palavra “espírito” designa ainda certas entidades sobrenaturais admitidas por certos povos ditos “primitivos” (o “*Grande Espírito*”) ou, na linguagem corrente, o “sentido profundo” de algo: “ele não entendeu o espírito da coisa”, o “espírito” de um texto, de um discurso etc.

O *espírito* é o princípio inteligente do universo, é onde ficam depositados todos os conhecimentos construídos durante as diversas encarnações. O atributo primordial do *espírito* é a inteligência, sendo que para expressá-la no plano material necessita-se do corpo físico. Segundo Allan Kardec, para o *espírito* construir a própria aprendizagem, é necessá-

rio retornar à vida física e material, em outro corpo, sem nenhuma correção com o anterior. *Espírito*, enfim, pode ser entendido então como: a alma após o desligamento do corpo físico.

Segundo Ferdinand de Saussure (2006), *léxico* pode também ser entendido no sentido de ‘dicionário de uma língua’, ou seja, conjunto de palavras ordenado, “tesouro de palavras, disposto como está num dicionário”. É parte da língua e guarda o saber linguístico de um povo. Portanto, contempla o saber que é compartilhado pelos falantes de uma língua. Dessa forma, todas as coisas integrantes da vida humana têm nome, e são esses nomes que constituem o léxico.

Celina Márcia de Souza Abbade (2006) preceitua que:

Estudar o léxico de uma língua é enveredar pela história, costumes, hábitos e estrutura de um povo, partindo-se de suas lexias. É mergulhar na vida de um povo em um determinado período da história, através do seu léxico. Apesar de pouco estudado até então, o estudo lexical das línguas é deveras importante e necessário para desvendar os inúmeros segredos da nossa história social e linguística, segredos estes que podem ser desvendados pelo estudo e análise do léxico existente nessas línguas em momentos específicos da história de cada povo. (ABBADE, 2006, p. 213-214)

## 5. *O campo lexical do espírito*

Os campos lexicais são comumente sistematizados de forma hierárquica, ocorrendo lexias que se postam num patamar elevado da estrutura, denominadas de macrocampos e outras que a acompanham, formando, dessa maneira, o elo associativo, os microcampos.

Celina Márcia de Souza Abbade (2009), afirma que:

Uma língua funcional é uma língua delimitada dentro de uma língua histórica e homogênea, visto que a língua histórica é o conjunto de falares, níveis e estilos de língua. Ela se chama funcional exatamente porque funciona imediatamente ao ato de falar. (ABBADE, 2009, p. 44)

Ainda segundo Celina Márcia de Souza Abbade (2011), o valor de uma palavra não pode ser medido individualmente. As palavras organizam-se em um campo com mútua dependência, sendo que o significado de cada uma delas depende do significado das suas vizinhas conceituais. Para compreender uma lexia individualmente faz-se necessário analisá-la no seu conjunto. Elas não têm sentido se lhes faltam outras semelhantes ou opostas, pois necessitam sempre de um campo conceitual e fora dessa teia não há significação.



Neste artigo apresentaremos algumas lexias que compõem um dos microcampos do *espírito* estudados: o dos *denominadores*.

Para a organização das lexias, as mesmas estão colocadas em negrito e em caixa alta; a seguir colocamos a classificação gramatical, etimologia (quando encontrada), significação e abonações.

As definições dadas pela Filosofia para a lexia *espírito* são alma racional ou intelecto, *pneuma* ou sopro animador, ser incorpóreo, matéria sutil ou impalpável e capacidade pensante. Entretanto, Allan Kardec (2013) diz que *espírito* é a individualização ou humanização do princípio inteligente do universo, ser que pensa e sobrevive à morte do corpo físico e que preserva a sua personalidade, ou seja, características individuais e consciência de si após o desenlace.

Dessa forma, uma vez que a Doutrina codificada por Allan Kardec tem como um dos seus fundamentos a crença na existência e na comunicação dos mortos, o campo dos *espíritos* aqui apresentado designa os seres que habitam o mundo, podendo estarem encarnados (vivos) ou desencarnados (mortos). O próprio Allan Kardec (2013) define o *espírito* como: “a individualização do princípio inteligente”.

Como para denominar os *espíritos*, encontramos diversos termos, escolhemos apresentá-los compondo o microcampo lexical dos *denominadores*, ou seja, todos os nomes que Allan Kardec atribuiu ao *espírito* no *corpus* estudado.

A lexia *espírito*, palavra que nomeia o campo lexical pesquisado, abre o microcampo dos *denominadores*. Ao efetuar o levantamento dessa lexia nos três volumes da *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos* que compõem o *corpus* deste trabalho, detectamos 3.518 ocorrências, sendo 1079 no volume II, 1360 no III e 1079 no IV. Dessa forma, neste microcampo selecionamos para apresentar aqui quatro das lexias mais recorrentes levantadas no *corpus* que pertencem ao microcampo dos *denominadores*: *espírito*, *alma*, *anjo* e *demônio*.

Para a lexia *alma* foram encontradas 155 ocorrências no volume II, 224 no volume III e 210 no volume IV, somando um total de 589 ocorrências. Há, na introdução de *O Livro dos Espíritos*, registros da lexia *alma* com três significados. Ela é, na visão dos *materialistas*, o que principia a vida material, sem essência e finaliza junto com a vida orgânica. De acordo com Allan Kardec (2013), há pessoas que acreditam haver no universo uma única alma, que esparge fagulhas para os seres inte-

ligentes, só que após a morte tais fagulhas retornariam ao ponto de origem, voltando a fazer parte do Todo, ideia que equivale à *Doutrina Panteísta*, porque Deus seria essa Alma Universal e cada um ser da espécie humana uma fagulha do Todo. Para os *espiritualistas*, a alma é um ser provido de inteligência, que conserva a individualidade após o fim da vida material, o que significa que continua a viver após a morte do corpo físico. Segundo Allan Kardec (2013), o uso destas três significações são consequência da limitação da língua que disponibiliza uma única lexia para caracterizar pontos de vista diferentes. Assim, resolveu firmar um sentido, a fim de dirimir possíveis equívocos, quando deu resposta à pergunta 134 de *O Livro dos Espíritos*: “a alma é um espírito encarnado”.

No seu *Dicionário Filosófico*, Voltaire diz que ANJO é uma palavra de origem grega que significa ‘enviado’. No *corpus* foram encontradas 699 ocorrências de ANJO, sendo 31 no volume II, 31 no volume III e 48 no volume IV. Na pergunta 128 de *O Livro dos Espíritos*, “Os seres a que chamamos anjos, arcanjos, serafins, formam uma categoria especial, de natureza diferente da dos outros espíritos?”, Allan Kardec obteve a seguinte resposta dos possíveis *espíritos*:

“Não; são os espíritos puros, os que se acham no mais alto grau da escala e reúnem todas as perfeições”. (KARDEC, 2013)

Allan Kardec (2013) elucida que a lexia *anjo* suscita normalmente pensamentos de perfeição moral. Contudo, ela é utilizada em diversas situações se referindo a entidades boas ou más. Com esse uso, essa lexia acaba por formar uma relação sinonímica com os termos *espírito* e *gênio*. Ressalta que são recorrentes as expressões: o anjo bom e o anjo mau; o anjo de luz e o anjo das trevas, e que ele, o Codificador, utiliza na melhor aceção.

A lexia *demônio* foi a menos encontrada. Voltaire elucida que um dos primeiros pensamentos do homem foi estabelecer seres intermediários entre o Divino e seres humanos, denominando esses intermediários de demônios, os gênios preconcebidos pela Antiguidade. Platão discorre na obra *Fedro* que Sócrates não dá importância ao delírio do amor, proporcionado por *Eros* aos enamorados. Aterrorizado, o filósofo retorna depressa no sentido de Fedro, quando fala que o seu *daemon* reclamou que o primeiro discurso feito por Sócrates magoou a *Eros*. Diante disso, Sócrates resolveu fazer um segundo discurso, para se redimir, uma vez que tinha temor de Eros. Em *O Banquete*, o filósofo grego de repente para no meio de uma rua, sem proferir uma palavra, quando alguém teria

dito que aquela situação era recorrente todas as vezes que Sócrates ouvia a voz do *daemon*. Nicola Abbagnano (2007), deixa isso claro:

Sócrates atribuía à voz que o chamava para sua tarefa e para o que devia ou não fazer "algo de divino", expressão que significa simplesmente o caráter divino ou transcendente do chamamento. Depois, foram frequentemente chamadas de demônio as divindades inferiores ou subordinadas, que muitas vezes os filósofos identificaram com as admitidas pela religião tradicional. (ABBAGNANO, 2007)

Encontramos 47 ocorrências dessa lexia no *corpus*, sendo 10 no volume II, 26 no III e 11 no IV.

### 5.1. Microcampo lexical dos denominadores

**Espírito** (s.m) – Do latim *spiritus, -us* ‘alma racional ou intelecto, *pneuma*.

Deixando o envoltório material, o *espírito* leva consigo o seu invólucro etéreo, que constitui uma outra espécie de corpo. (KARDEC, jan., 1859, p. 21)

Quando vemos um *espírito* inacessível aos bons efeitos da prece, há uma razão para nos abstermos de orar por ele? (KARDEC, fev., 1860, p. 95)

Ora, por certo sabe Deus perfeitamente a linha que seguirá um *espírito*, pois, de outro modo, não teria a ciência soberana. (KARDEC, maio, 1861, p. 237)

**Alma** (s.f.) – Do latim *anima*, “respiração, vento, vida” (NASCENTES, 1955); um espírito encarnado (KARDEC, 2013).

Qual poderá ser a utilidade da propagação das ideias espíritas? – Sendo o Espiritismo a prova palpável e evidente da existência, da individualidade e da imortalidade da *alma*, é a destruição do materialismo... (KARDEC, jan, 1859, p. 17)

Fazeis distinção entre o vosso *espírito* e o vosso perispírito? Qual a diferença que estabeleceis entre as duas coisas?

Resp. – Penso, logo sinto e tenho uma *alma*, como disse um filósofo. Não sei mais que ele a respeito. Quanto ao perispírito, é uma forma, como sabeis fluidica e natural; mas buscar a alma é querer buscar o absoluto espiritual. (KARDEC, maio, 1861, p. 227)

Após a morte, a *alma* reflete as qualidades e os defeitos que tinha durante a vida corpórea, salvo os progressos que possa ter feito no bem, porque pode ter-se melhorado, mas jamais se mostra inferior ao que era. (KARDEC, maio, 1861, p. 239)

**Anjo** (s.m.) – Do grego *ángelos* (ἄγγελος) para o latim *angelus*.

Mais tarde, aconteceu-me diversas vezes ter abertos os olhos do *espírito*, percebendo, em pleno dia, o que se passava no outro mundo, falando aos *anjos* e aos *espíritos*, assim como falo aos homens. (KARDEC, nov., 1859, p. 439)

Quais são, então, essas inteligências? *Anjos* ou demônios? E de que modo inteligências invisíveis podem agir sobre a matéria visível? (KARDEC, mar., 1860, p. 126)

**Demônio** (s.m.) – Do grego *daemónion*; latim *daemon*. Ente sobrenatural, gênio bom ou mal; ser divino em geral, que não o supremo, ao qual é habitualmente reservada a função de mediação.

Infelizmente esses conselhos, ditados pela imaginação da doente ou pelo *demônio*, contribuíram para afastá-la de nós. (KARDEC, out., 1859, p. 417)

Todos esses fatos são da mesma ordem, e aquele que admite a intervenção do *demônio* para girar uma mesa... (KARDEC, dez., 1860, p. 541)

(...) Platão e todos os filósofos e sábios que professaram ideias semelhantes não passavam de loucos, principalmente Sócrates, com seu *demônio* familiar. (KARDEC, dez., 1861, p. 412)

## 6. *Considerações finais*

Pelo fato de ser um instrumento vivo e dinâmico, a língua está continuamente se renovando, se transformando, o que pode ser observado através das novas palavras que continuamente são criadas, objetivando atender as necessidades de uso. Quando algo novo é descoberto, é necessário criar novas palavras ou atribuir novos sentidos às palavras existentes para que haja compreensão. Novas lexias são criadas de acordo com os diversos contatos entre os seres pertencentes à comunidade universal. Assim, está sujeita a transformações e se modifica no tempo e se diversifica no espaço.

De acordo com a doutrina espírita, o corpo é um envoltório, uma vestimenta que o espírito utiliza nos diversos períodos de aprendizados das encarnações, com a finalidade de progredir.

Dessa maneira, a lexia *espírito* apresenta conceitos específicos quando está inserida em um campo lexical específico. E assim, o léxico vai sobrevivendo em sua dinamicidade constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFE-FiL, 2011.

\_\_\_\_\_. *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. 2009. Tese (de Doutorado). – UFBA, Salvador.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad.: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 354.

BECHARA, Evanildo. Estudo estrutural do léxico: a lexemática. In: \_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

COSERIU, Eugenio. Las estructuras lexemáticas. In: \_\_\_\_\_. *Princípios de semântica estrutural*. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977.

DELANNE, Gabriel. *O fenômeno espírita*. Biblioteca Virtual Espírita. Disponível em:

<[http://bvespirita.com/O%20Fenomeno%20Espirita%20\(Gabriel%20Delanne\).pdf](http://bvespirita.com/O%20Fenomeno%20Espirita%20(Gabriel%20Delanne).pdf)>. Acesso em: 25-06-2017.

DOYLE, Arthur Conan. *A história do espiritismo*. Biblioteca Virtual Espírita. Disponível em:

<[http://bvespirita.com/A%20Historia%20do%20Espiritismo%20\(Arthur%20Conan%20Doyle\).pdf](http://bvespirita.com/A%20Historia%20do%20Espiritismo%20(Arthur%20Conan%20Doyle).pdf)>. Acesso em: 15-07-2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001. Disponível em <[http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)>. Acesso em: 16-08-2017.

KARDEC, Allan. *O Livro dos Espíritos*. Edição histórica bilíngue. Trad.: Evandro Noleto Bezerra. Araras: IDE, 2013 [1857].

\_\_\_\_\_. *Revista Espírita: Jornal de Estudos Psicológicos*, ano II. Trad.: Evandro Noleto Bezerra. Brasília: FEB, 2004. Disponível em: <<http://www.febnet.org.br/ba/file/Downlivros/revistaespirita/Revista1859.pdf>>. Acesso em: 26-06-2017.

\_\_\_\_\_. *Revista Espírita – Jornal de Estudos Psicológicos*, ano III. Trad.: Evandro Noleto Bezerra; Brasília: FEB, 2004. Disponível em: <<http://www.febnet.org.br/ba/file/Downlivros/revistaespirita/Revista1860.pdf>>. Acesso em: 26-06-2017.

\_\_\_\_\_. *Revista Espírita – Jornal de Estudos Psicológicos*, ano IV. Trad.: Evandro Noleto Bezerra; Brasília: FEB, 2004. Disponível em: <<http://www.febnet.org.br/ba/file/Downlivros/revistaespirita/Revista1861.pdf>>. Acesso em: 26-06-2017.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978. Disponível em: <<http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>>. Acesso em: 16-08-2017.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955. Disponível em: <<https://archive.org/stream/antenornascentesdicionarioetimologicodalinguaportuguesa-to-moi/dicionarioetimologicodalinguaportuguesa#page/n231/mode/2up>>. Acesso em: 16-08-2017.

PLATÃO. *Fedro*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

\_\_\_\_\_. *O banquete*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1975.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Org.: Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ULMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad.: J. A. Osorio Mateus. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

VOLTAIRE. *Dicionário filosófico*. Trad.: Ciro Mioranza e Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2008. Disponível em: <[http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario\\_Filosofico\\_Voltaire.pdf](http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario_Filosofico_Voltaire.pdf)>. Acesso em: 15-11-2016.

WANTUIL, Zeus. *As mesas girantes o espiritismo*. Biblioteca Virtual Espírita. Disponível em: <[http://bvspirita.com/As%20Mesas%20Girantes%20e%20o%20Espiritismo%20\(Zeus%20Wantuil\).pdf](http://bvspirita.com/As%20Mesas%20Girantes%20e%20o%20Espiritismo%20(Zeus%20Wantuil).pdf)>. Acesso em: 15-07-2017.

\_\_\_\_\_; THIESEN, Francisco. *Allan Kardec: pesquisa bibliográfica, ensaios de interpretação*. Disponível em: <<http://www.autoresespiritasclassicos.com/Autores%20Espiritas%20Classicos%20%20Diversos/2/Z%C3%AAs%20Wantuil.htm>>. Acesso em 24-06-2017.

**O CONCEITO DE REFLEXÃO CRÍTICA  
NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
PROBLEMÁTICAS QUE GERAM ALUNOS QUE *QUESTIONAM***

*Alana Bardella da Silva* (UEMS)

[8bardella@gmail.com](mailto:8bardella@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

As novas tecnologias de comunicação, a globalização e manifestações culturais transnacionais têm provocado mudanças nas práticas sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário o surgimento de novas teorias que contribuam para uma educação crítica. Vale mencionar as teorias de letramentos críticos, novos letramentos e multiletramentos que contribuam para uma educação que relaciona linguagem como prática social. Os conceitos de crítica e criticidade tem emergido no âmbito educacional. Tais conceitos, divulgados e vivenciados na perspectiva didático-pedagógica-acadêmica e a função da crítica e do letramento crítico na educação, tem diversos conflitos interpretativos, tais como as palavras "crítica" e/ou "senso crítico", frequentemente aplicadas de maneira que pressuponha julgamento. A indisposição a algo, o veredito incontestável que outrora, tinha a intenção de revelar "verdades" baseadas no texto, torna-se insuficiente quando se trata da percepção de que o leitor está no mundo e com o mundo. Quando o "eu" se vê como sujeito social, passa a conhecer e interpretar o mundo, seus valores e conceitos, e a construir sentido a partir de uma análise coletiva. Assim, o letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais e sociais, e valores ideológicos. Assim, Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011) propõe redefinir o conceito de "crítico". Assim, Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011), retoma o conceito de conscientização de Paulo Freire (2005). Para este, o indivíduo deixa as leituras ingênuas para desenvolver leituras mais críticas e consequentemente a construção de significado por meio dessas últimas. Nesse sentido, o indivíduo passa a ter uma consciência de que ele não está sozinho no mundo, considerando o momento histórico no qual tal leitor se situa, pois ele acaba influenciando suas visões em relação ao texto.

**Palavras-chave:** Reflexão crítica. Língua estrangeira. Questionamento.

**1. Introdução**

As novas tecnologias de comunicação, a globalização e manifestações culturais transacionais têm provocado mudanças nas práticas sociais e o contexto educacional não fica de fora. Nessa perspectiva, faz-se necessário o surgimento de novas teorias que contribuam para uma educação crítica. Diante disso, vale mencionar as teorias de letramentos críticos.

ticos, novos letramentos e multiletramentos que contribuem para uma educação que relaciona linguagem como prática social.

Os conceitos de crítica e criticidade tem emergido no âmbito educacional. Tais conceitos são amplamente divulgados e vivenciados na perspectiva didático-pedagógica-acadêmica e a função da crítica e do letramento crítico na educação tem diversos conflitos interpretativos, tais como: as palavras “crítica” e/ou “senso crítico” são com frequência aplicadas de maneira que pressuponha julgamento. A indisposição a algo, o veredito incontestável – quase sempre individual – que outrora, tinha a intenção de revelar ou desvelar “verdades” somente baseadas no texto, torna-se insuficiente quando se trata da percepção de que o leitor está no mundo, mas também com o mundo. Quando o “eu” se vê como sujeito social, com identidade sócio-histórica, ele passa a conhecer e interpretar o mundo, seus valores e conceitos e construir sentido a partir de uma análise coletiva, ou seja, admite o letramento crítico.

Desta forma, o letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais e sociais e valores ideológicos. Nessa mesma linha de raciocínio Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011) propõe redefinir o conceito de “crítico”. Para essa redefinição, Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011), retoma o conceito de conscientização de Paulo Freire (2005). Para este, o indivíduo deixa as leituras ingênuas para desenvolver leituras mais críticas e consequentemente a construção de significado por meio dessas últimas. Nesse sentido, o indivíduo passa a ter uma consciência de que ele não está sozinho no mundo e que é preciso considerar o momento histórico no qual tal leitor se situa, pois esse momento acaba influenciando suas visões em relação ao texto que lê.

## **2. *Multiletramentos: compreendendo definições***

As mudanças sociais e tecnológicas têm provocado uma transformação na área da linguagem, pois, as maneiras de ler e escrever hoje acompanham novas formas de ver e entender o mundo, ou seja, isso exige novas práticas de letramentos, Roxane Helena Rodrigues Rojo (2012). Assim, essas práticas de letramentos têm contribuído para constantes construções de identidade.

A palavra letramento, segundo Magda Soares (2005, p. 17) é recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas e



ainda não está presente nos dicionários impressos aqui no Brasil como, por exemplo, no Aurélio e Borba, mas é possível encontrá-la no Google. Segundo a autora, o termo vem do inglês *literacy* que por sua vez, deriva-se filologicamente do latim *littera*, que quer dizer letra.

Em português, trata-se de uma palavra nova, tomada de empréstimo ou criada a partir do termo da língua inglesa. *Literacy*, em inglês, surge na década de 1980 em muitos países da Europa e América, a partir da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que o simples ato de ler e escrever (textos simples).

Nessa concepção, a alfabetização “é um processo de aprendizagem contínua na vida de uma criança, um jovem e um adulto, ela é fundamental para que possamos desenvolver nossos conhecimentos” (SOARES, 2005, p. 24). A referida autora caracteriza a alfabetização como ação de ensinar a ler e a escrever.

Já o termo *letramento* é caracterizado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, a autora cita Paulo Freire (1989) para quem “o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da *leitura* do mundo”, que chamamos de letramento. (SOARES, 2005, p. 25)

De acordo com a autora citada anteriormente, um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas, ser de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura, escrita e práticas verbais e visuais em seu contexto social. Porém, segundo a autora a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas relacionados entre si.

Nesta acepção, percebe-se que o conceito de letramento é bastante abrangente, contextualizado e complexo. A referida autora postula que, devido às mudanças sociais, culturais e históricas vivenciadas em nossa sociedade, esse termo vem sofrendo uma série de novos significados, ou seja, todos os recursos, pois as práticas significativas no processo ensino/aprendizagem estão sempre ligadas a alguma forma ou formas de ser/estar no mundo Street (*apud* SOARES, 2005).

Parafraseando Magda Soares (2005), os indivíduos utilizam uma série de modos representacionais e possuem vários meios de produção de

significado que envolvem linguagem, leitura, escrita. Nesse mesmo sentido Monte Mór e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2006) postulam que as práticas de letramento surgem, precisando ser explicadas, confrontadas a partir de novas práticas de leitura, ou seja, práticas de letramentos em novos contextos. Sendo assim, o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Paulo Freire (*apud* MENEZES DE SOUZA, 2005).

Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que se deve aprender a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando Paulo Freire (*apud* MENEZES DE SOUZA, 2011).

Nesse sentido, Paulo Freire (2005, p. 157, *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011) enfatiza o papel da importância de aprender a escutar/ouvir. Assim, os referidos autores nos lembram de que “... no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar”.

No entanto, essa definição do “eu” com o “não-eu”, do semelhante com o diferente, do indivíduo com o coletivo é enfatizado de forma inédita por Paulo Freire:

    Não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável. (FREIRE, 2005, p. 149, *apud* MENEZES DE SOUZA)

A teoria crítica social de Paulo Freire (2005) contribuiu para os leitores no sentido de ressignificar reflexivamente seu pensamento e desenvolver a consciência crítica. Dialogando com as mesmas teorias de Paulo Freire, (2005) Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011) reforça a importância daquilo que o leitor possui para o ato de ler e construir significados, ou seja, aquilo que o seu contexto sócio-histórico acrescenta na construção das percepções individuais. É necessária, segundo o filósofo citado, uma transformação das leituras “ingênuas” de mundo para leituras mais “rigorosas”, apuradas e críticas.

Portanto, o letramento crítico visa à inclusão do indivíduo no mundo. No entanto, para efetivamente fazer parte da sociedade contemporânea globalizada e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual. O leitor-cidadão que se pretende formar pode usar da linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente. Além disso, faz-se urgente tal formação, pois a velocidade e facilidade de acesso às informações possibilitadas pelas inovações tecnológicas aumentam cada vez mais. Consequentemente, são exigidas dos indivíduos novas formas de utilização da leitura e da comunicação verbo-visual (KRESS, 2000). Nesse sentido é que se vale mencionar os Multiletramentos.

O termo *multiletramentos*, segundo Roxane Helena Rodrigues Rojo (2013) foi definido pelo New London Group. De acordo com a autora, o grupo destaca dois aspectos principais da sociedade contemporânea: o primeiro foi a proliferação de meios semióticos diferentes em textos de gêneros diversificados. Já o segundo, foi a crescente diversidade linguística e cultural caracterizada pelas inter-relações locais e globais entre diferentes culturas e etnias, facilitadas pelas tecnologias digitais. Segundo a autora o New London Group se preocupava com uma “educação linguística adequada a um alunado multicultural” (ROJO, 2013, p. 14).

Para Bill Cope e Mary Kalantzis (2000), os fundamentos da pedagogia dos multiletramentos auxiliam os educadores e alunos como agentes com potencial de mudanças sociais, nos diversos âmbitos da sociedade e contextos que vivenciamos, respeitando-se essa nova ordem social, fluida, incerta, plural e também desigualmente constituída que hoje vivenciamos.

Para Roxane Helena Rodrigues Rojo (2013), as propostas dessa renovada pedagogia dos multiletramentos, nos convidam a reconstruir nossas vidas e futuros, por meio da contínua reconstrução de saberes e práticas que nos tornam capazes de atuar em nosso contexto.

Assim, para a referida autora, a sociedade moderna possibilita a convivência com formas variadas e simultâneas de interação humana, ou seja, inúmeras maneiras de ler, interpretar e agenciar o mundo, demandando novas e constantes revisões. Essas múltiplas perspectivas em que a produção de sentido ocorre são chamados multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2005). Assim, a formação para os multiletramentos envolve o desenvolvimento da capacidade do indivíduo para lidar com a

multimodalidade (KRESS, 2003), cada vez mais presente nos textos da era atual, tanto nos impressos quanto nos digitais.

Assim sendo, para Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen, (1996) é relevante que o indivíduo tenha uma prática para crítica em diferentes contextos sociais por meio das tecnologias digitais, pois, hoje os dispositivos informáticos disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas. Segundo Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (1996):

[...] de letramento digital que privilegiam aspectos técnicos, tornam-se inerentes na relação sociedade-tecnologia, se pensarmos que as tecnologias são sempre um meio para construção de significados e relacionamento entre os indivíduos de um grupo. As tecnologias contemporâneas de página ou produção de texto tornam fácil combinar diferentes modos de representação – a imagem pode ser combinada com o verbal, som pode ser adicionado à imagem, a imagem em movimento é possível. (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 56)

Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (1996) deixa claro que a formação para os multiletramentos envolve o desenvolvimento da capacidade do indivíduo para lidar com a multimodalidade, pois, devido ao grande impacto das novas tecnologias, que exploram cada vez mais as imagens e os sons aliados ao texto como forma de chamar a atenção do interlocutor e de facilitar a compreensão da mensagem, surgiu um novo modo de olhar para análise de textos: a multimodalidade Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (2003).

Isso acontece em parte porque, para Colin Lankshear e Michele Knobel (2002) os meios impressos (o livro) estão perdendo lugar para o espaço híbrido, plural, simultâneo e dinâmico que é a Internet. Os referidos autores, eles afirmam que, por ser um meio onde as pessoas têm acesso a um contingente muito grande de informações de uma maneira rápida e dinâmica. A Internet vem sendo nos últimos anos considerada um espaço de interação socioideológica entre homem e a máquina onde os participantes teriam acesso às novas culturas, realidades, desenvolvendo seus conhecimentos.

Corroborando tais autores, Nara Hiroko Takaki (2012) afirma que ao longo dos anos, o homem desenvolveu uma maneira complexa de ver o mundo, levando em consideração a multiplicidade e simultaneidade das percepções que os novos contextos suscitaram. Segundo Nara Hiroko Takaki:

Nossas experiências iniciais no mundo nos revelam que organizamos nossos prazeres, medos e necessidades com base naquilo que vemos, olhamos, vi-

sualizamos, contemplamos, observamos, descobrimos, reconhecemos, percebemos, examinamos. (TAKAKI, 2012, p. 143)

Desse modo, concordo com a referida autora, no tocante à questão relacionada ao caráter da mudança na modernidade e na forma com a qual vemos o mundo. Nesse sentido, é que se faz relevante mencionar a prática de letramento para os ambientes digitais, pois, hoje com as novas mídias, muitos usuários de internet podem editar um vídeo com imagens, sons, seja ele por computador, ou outro objeto digital, criando, reproduzindo nos ambientes virtuais, é nesse sentido que Roxane Helena Rodrigues Rojo (2012) salienta um letramento multimidiático, para ela, é importante refletir sobre todas as mídias.

Dessa forma, se faz relevante um letramento digital. Xavier (2005, p. 133) afirma que, o letramento digital é uma extensão da noção de letramento para os ambientes digitais. Para ele, os suportes digitais como a Internet e outros recursos tecnológicos estão em constante mudança e, por seu grande alcance e disseminação entre as pessoas, acabam por introduzir muitas mudanças acerca do papel da leitura e da escrita, ou seja, novas práticas sociais no meio eletrônico-digital.

Para Roxane Helena Rodrigues Rojo (2012), as novas tecnologias têm exigido do indivíduo habilidades de leitura em relação aos textos multimodais que combinam imagens, áudio, cores, dentre outros. Dessa forma as mudanças tecnológicas provocam uma profusão de imagens na mídia. Nesse sentido, é que se vale enfatizar o letramento visual, postulado por Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (2003). Assim, o autor chama a atenção para uma mudança no desenvolvimento da comunicação visual, pois a representação visual está cada vez mais adquirindo sentido e expressão e não só fazendo o papel de complementar o texto verbal. A imagem visual passa a ter sua própria identidade, isto é, imprimindo um caráter de autonomia em relação ao texto verbal.

O letramento visual pode ser mais impactante que palavras e isso nos faz dar um novo sentido ao que vemos. A imagem dialoga com o texto verbal formando um todo significativo. As imagens fazem com que as pessoas mergulhem em um mundo diferente do verbal. Nesse mundo elas são convidadas a pensar, analisar, julgar e interagir com o que, Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (2003).

Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (1996) chamam essa interação entre imagem e leitor de representação e interação, e também a interação entre o produtor e espectador da imagem, ou seja, a interação que

envolve os participantes representados (pessoas, lugares, coisas representadas em imagens) e os participantes interativos (pessoas que se comunicam com outra por meio de imagens, os produtores e os espectadores dessas imagens). Para Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (2003, p. 35) defendem que as teorias linguísticas são incapazes de “[...] fornecer uma explicação total do que é e o que faz o letramento; a linguagem por si só não nos pode dar acesso ao significado de uma mensagem constituída de forma multimodal”.

Nessa esteira de pensamento, nas palavras de Gunther R. Kress e Theo van Leeuwen (1996, p. 183) texto multimodal “é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”. Desse modo, a análise de um texto deve focar mais os sistemas semióticos, em lugar de uma linguagem baseada apenas em sistemas de escrita. No vídeo produzido, utilizamos a fala, os sons, imagens, texto escrito etc. As imagens servem como um treinamento mental para que as pessoas sejam capazes de aperfeiçoar seu julgamento do mundo, seu pensamento crítico e criativo. Corroborando os referidos autores citados acima, Nara Hiroko Takaki (2012) postula que o letramento visual instiga a criatividade (a imaginação), o pensar por si próprio, isto é, as imagens servem como uma prática social.

### **3. Considerações finais**

Esta pesquisa teve por objetivo narrar por meio das diversas teorias já partilhadas o quanto as definições de letramento e novos letramentos, bem como letramento crítico mudam e influenciam na amplitude de visão e mudança nas práticas sociais, bem como na formação de alunos e cidadãos questionadores.

Assim, tais teorias são postuladas por alguns teóricos, como por exemplo, Magda Soares (2005) que segundo ela, os indivíduos utilizam uma série de modos representacionais e possuem vários meios de produção de significado que envolve linguagem, leitura, escrita. Para Colin Lankshear e Michele Knobe (2005), o letramento crítico não constitui um fim em si. Os autores salientam que o letramento procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas, interesses socioeconômicos, políticos e culturais. Sendo assim, o letramento crítico desenvolve no indivíduo, a capacidade de leitura, que vai além da mera atribuição ao sentido ao texto em estudo, de forma a capacitar o leitor a participar ativamente no complexo social no qual ele interage.

Este trabalho propôs a estimulação pelo meio digital que tece a partilha de identificação e identidade, a partir de uma reflexão crítica e contemplando interpretações que se engajem em meio a multiplicidade e a indiscutível experiência pessoal, emocional, cultural e o que o indivíduo possa obter.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading on line*. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: 10-05-2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

KRESS, Gunther R.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 1996

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies. Changing Knowledge and classroom learning*. UK: Open University, 2005.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAKAKI, Nara Hiroko. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco, 2012.

**O DESPERTAR DA LEITURA E A IMPREGNAÇÃO CULTURAL  
POR MEIO DE RESGATE SOCIOCULTURAL  
NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DA BARRA**

*Amaro Sebastiao de Souza Quintino* (UENF)

[amarotiao@yahoo.com.br](mailto:amarotiao@yahoo.com.br)

*Jackeline Barcelos Corrêa* (UENF)

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

*Francisco Estácio Neto* (UENF)

[francisco-estacio@hotmail.com](mailto:francisco-estacio@hotmail.com)

*Gisele de Araújo Gouvêa Estácio* (UENF)

[giselle.psicologia@ymail.com](mailto:giselle.psicologia@ymail.com)

**RESUMO**

São João da Barra é um município que vem se destacando por seus aspectos culturais, sociais e ambientais. Assim, é preciso consolidar e atribuir entre os diversos atores que veiculam os aspectos culturais, o papel social da linguagem, bem como seu diferencial em relação a outros tipos de escrita. É preciso estimular a leitura por meio de uma linguagem que estreite a comunicação entre alunos, professores e sociedade em geral. Desta forma, a interação comunicacional é imprescindível para o processo educativo em modelos baseados por meio de cultura popular e um resgate cultural. O objetivo principal dessa pesquisa visa investigar os conhecimentos dos alunos, e estimular a prática de leitura a partir de saberes prévios, a partir da vivência e convivência, buscando analisar elementos da linguagem escrita, utilizando características impregnadas que refletem na interação dos envolvidos e a dialogicidade. Como metodologia adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, com pesquisa de campo, apoiada em uma pesquisa bibliográfica, e pesquisa-ação com os alunos e a comunidade, buscando atender aos enfrentamentos elencados nos objetivos específicos deste artigo. Sendo assim, como resultado do presente trabalho, foi possível observar que os alunos desconhecem a cultura do município que residem, mas conhecem a cultura de outros lugares, devido a massificação de saberes, isto se reflete ao arcabouço cultural que temos e muitas vezes não são valorizados, esta pesquisa fortalece cada vez mais o processo de ensino aprendizagem e que estimulam de forma dinâmica e interativa o prazer pela leitura e despertando o uso da linguagem formal a forma coloquial cotidiana. Considerou-se também que muitos conhecimentos prévios são fundamentais, pois influência os sujeitos aprendizes, buscando superar a rigidez, transformando e facilitando o processo de ensino/ aprendizagem.

**Palavras-chave:** Despertar da leitura. Impregnação cultural.  
Resgate sociocultural. São João da Barra.

**1. Introdução**

O município São João da Barra se localiza no estado do Rio de Janeiro, na Região Norte Fluminense, a 300 km da capital. Segundo o



censo do IBGE de 2010, o município contabiliza uma população de 32.767 habitantes e a estimativa para 2013 é de 33.951 habitantes. A área da unidade territorial em km<sup>2</sup> é de 455,044, com uma densidade demográfica (hab/km<sup>2</sup>) de 71,96. A cidade fica na parte mais baixa da planície Goitacá, seis metros acima do nível do mar. Situa-se a 39,9 km do município de Campos dos Goytacazes, limitando ao norte com o município de São Francisco de Itabapoana; ao sul e a oeste com o município de Campos dos Goytacazes e a leste com o Oceano Atlântico.

A economia do município contabilizou um Produto Interno Bruto (PIB) em 2011, segundo o IBGE, de R\$ 5.961.440 mil, distribuídos em 0,39% na agropecuária; 88,25% na indústria e 10,15% no setor de serviços. O PIB *per capita* neste ano foi de R\$ 179.908,25 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,671 em 2010, segundo o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (RI-BEIRO, 2014, p. 2)

A cidade de São João da Barra vem se destacando por seus aspectos culturais, sociais e ambientais, com isso, podemos perceber que a cultura local começa a mesclar diferentes formas de viver, de sobreviver; são elementos que chegam à forma de folclore, tradições, folguedos, lendas, cantigas, culinária, enfim um caldeirão de diversidade cultural.

Sendo assim, olhando para essa história, queremos resgatar em nossos genes essa capacidade de nos modificar para manter as características que não desejamos mudar e que são imprescindíveis para a permanência de nosso *status*. São João da Barra é reconhecido pela sua preservação cultural.

Segundo Celso Pereira de Sá (1996), em 1676, o povoado foi elevado à categoria de vila e a economia girava em torno da pesca, criação de gado e o início da cultura da cana. Por essa época foram abertas a rua da Boa Vista e a rua do Caminho Grande. Já no século XVIII, o transporte fluvial ganha força devido o escoamento da produção açucareira para Salvador, Bahia.

O crescimento do porto acarretou desenvolvimento urbanístico da vila, aumentando a população. Novas ruas foram abertas, entre elas a rua do Rosário, a rua de São Benedito (atual rua dos Passos), rua Sacramento e a rua da Banca. Melhorias na Igreja Matriz e na Casa da Câmara e Cadeia Pública também aconteceram neste período.

No início do século XIX, quando a Família Real se mudou para o Brasil, São João da Barra, que já se dedicava ao comércio, passou a suprir as necessidades da Corte. O comércio se intensificou e, consequentemente, as condições financeiras dos habitantes.

O desenvolvimento fez com que, em 17 de junho de 1850, o imperador Dom Pedro II elevasse a vila de São Pedro da Praia à categoria de cidade, denominando-a São João da Barra. Foram inauguradas a Santa Casa de Misericórdia, a Usina de Barcelos, a Companhia de Navegação, a Companhia Agrícola, a Companhia de Cabotagem, a Sociedade Musical e Carnavalesca Lira de Ouro, a Banda Musical União dos Operários e a Sociedade Beneficente dos Artistas.

No início do século XX, os problemas de assoreamento da foz do rio Paraíba do Sul se intensificaram, forçando a venda da Companhia de Navegação, que já enfrentava problemas com a competição gerada pela abertura da navegação a navios estrangeiros. São João da Barra entrou em decadência e só não foi total, devido ao surgimento da Indústria de Bebidas Joaquim Thomaz de Aquino Filho.

No final da década de 1970, a cidade voltou a prosperar com a descoberta do Petróleo, recebendo *royalties* por ser município limítrofe aos campos produtores de petróleo, tornando-se definitivamente produtor a partir do ano de 2000 e agora, promete ainda mais desenvolvimento com a construção do Porto do Açú.

Devido a seu crescimento cultural e por tão expressivo desenvolvimento econômico, fazendo com que a pequena cidade de São João da Barra rapidamente se transformasse a partir da construção de barcos destinados ao transporte do açúcar e da aguardente, fez-se imprescindível criar, por parte do ministério da marinha, uma delegacia da capitania dos portos da corte em São João da Barra, no ano de 1847, com a finalidade de disciplinar o trânsito de embarcações e afugentar os contrabandistas que começaram a infestar a região com o tráfico de escravos, principalmente após a edição de Lei Euzébio de Queiroz, de 1850. Essa evolução muda o comércio, que cresce fortemente, trazendo a melhoria de vida para a população.

O objetivo desta pesquisa se baseia em refletir sobre a importância de concepções críticas sobre a motivação da leitura através da imprecisão cultural, investigando os conhecimentos dos alunos das escolas públicas e particulares do município, a partir de saberes prévios, a partir da vivência e convivência de forma analisar elementos da lingua-

gem escrita, utilizando características impregnadas que refletem na interação dos envolvidos e a dialogicidade.

Como metodologia adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa, com atuação de prática docente, apoiada nos pré-requisitos do plano de ação elaborado para a Escola X e Y, e pesquisa-ação, buscando atender aos enfrentamentos elencados nos objetivos específicos desta pesquisa.

A necessidade de buscar conceitos e conhecimentos na transformação de uma realidade reflete na maneira de conduzir educativa.

Sendo assim, pensa-se em um caminhar rumo à aprendizagem significativa, percebe-se que educar é manter a consciência por meio do desenvolvimento de instrumentos que garantam à curiosidade, a reflexão, a cooperação, a solidariedade, a ética e a estética. Por isso verifica-se a importância de se aplicar todos os conhecimentos adquiridos na teoria para que não a prática seja eficaz.

## **2. *A leitura e o resgate sociocultural no município de São João da Barra***

Partindo da concepção que a educação necessita de todo o processo educacional transformador, remete a reflexão. Precisamos olhar para os educandos e entender que são seres transformadores e capazes de modificar uma realidade existente e perpassar por caminhos que parecem inatingíveis, pois quando atingirem sua realização pessoal, a possibilidade de já ter um grande alicerce para se inserir num contexto sociocultural que fique mais fácil, tendo uma maior facilidade para lidar com as tecnologias e diversas formas de ser e estar no mundo, obtendo conquistas mais importantes para sua vida como afirma Fernando Becker. (2003)

No Brasil, por toda a parte encontra-se a religião ou o que receba tal nome. Nada se pode fazer, nem observar sem deparar-se com ela de uma forma ou de outra. É o mais importante detalhe da vida pública e privada que aí temos. As festas e as procissões constituem os principais esportes e passatempos do povo, e neles os próprios santos saem de seus santuários, juntamente com os padres e a multidão, participam dos folguedos gerais. Não levar tais fatos em consideração seria omitir os atos mais populares e esquecer os protagonistas favoritos do drama nacional. (BECKER, 2003, p. 3)

O município vem se destacando por seus aspectos por seu crescimento industrial, devido à implantação do Porto do Açúcar e outras empre-

sas e por ter em sua sociedade a grande empresa Thomás Aquino Filho que alavanca grande parte da sociedade.

O objetivo específico desta pesquisa é mostrar como as atividades práticas e lúdicas atendem as expectativas de ensino aprendizagem, e inserir os educandos minimizando as dificuldades de leitura a partir do arcabouço cultural que cada um traz consigo.

Partindo desta concepção uma instituição de ensino tem uma responsabilidade social e intelectual de formar alunos capacitados e comprometidos, e não deve permitir que seus discentes se formem despreparados, tanto humanamente como profissionalmente, mas que sejam cidadãos conscientes em uma sociedade cada vez mais permeada pela ciência, cultura e pela tecnologia.

O educador precisa despertar no aluno a prática literária e deve ter como um foco essencial de seu trabalho o ensino aprendido.

Segundo Fanny Abramovich (1993, p. 16), as práticas literárias são o primeiro passo para um contato do mundo real com o imaginário e com um texto e é onde também se inicia a possibilidade de sentir as emoções.

Ah, como é importante para a formação de qualquer leitor ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Infelizmente, no Brasil, a leitura não é valorizada à altura. Temos uma sociedade com o discurso de que educação é a base para o desenvolvimento, porém com ações que apresentam resultados excludentes. Lúcia Santaella relata um episódio sobre a leitura, no qual a prática não condiz com o discurso:

Dos seis ministros da cultura com que convivi, um disse claramente numa reunião dentro do ministério, para que todos ouvissem, que leitura não era um assunto prioritário no meu ministério, esse é um assunto para o Ministério da Educação. (SANTAELLA, 2002, p. 5)

A *práxis* educativa e suas vertentes, deverão se pautar numa intencionalidade de humanização, de orientação, de leituras dessa realidade prática, dando condições dos discentes se auto avaliarem e se transformarem, ao mesmo tempo em que tais práticas vão se transformando e adequando-se às novas condições percebidas de forma que internamente as mudanças possam vir a acontecer naturalmente.

Mediante a situação atual a busca por estratégias que incentivem o ensino/aprendizagem, e tendo como grande aliado o avanço tecnológico, o uso das interfaces digitais, tem se destacado como grandes recursos facilitadores para o incentivo á leitura. Mas, podemos apontar como fraquezas, as limitações quanto à qualidade da escrita e às suas implicações para o acompanhamento e permanência nas instituições escolares.

É fundamental a interação entre educador e aluno para que haja aprendizagem significativa, isto significa que o professor/educador deve desempenhar o papel de intermediador do conhecimento presencial, contribuindo para que os alunos planejem seus trabalhos, agir eticamente, levando-se em consideração a sala de aula, possibilitando outra forma de participação, sendo uma relação de troca de conhecimento e de reflexão por meio de tecnologia.

E percebe-se que a leitura deve possibilitar as diversas formas de relação, enriquecendo as tocas de experiências entre professor e aluno, colaborando, portanto, em seu desenvolvimento e possibilitando também a construção do conhecimento pelo próprio sujeito, por meio de sua exploração autônoma e independente.

Para definir o conhecimento real, Lev Semenovick Vigotsky (1998) sugere que se avalie o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, e o potencial aquilo que ele consegue fazer com ajuda de outro sujeito. Todas as competências citadas acima são importantes, tanto as comportamentais quanto as técnicas, pois, elas fortalecem cada vez mais a comunicação. Por isso a importância de se planejar programas de ensino com a utilização da tecnologia, visando mobilizar a sociedade em geral sobre a importância desta ferramenta de ensino, melhorando assim as estratégias de comunicação.

O professor é um orientador que discute as questões relevantes ao aprendizado dos alunos, sendo elas voltadas aos conteúdos programáticos e da cultura popular/escolar promovendo meio/estratégias para que sua realidade não se cristalize em verdades intransponíveis, mas se articule com prováveis verdades vividas no dia-a-dia da organização escolar.

Paulo Freire (1994) afirma que:

Conhecimento não se transfere, mas se constrói. Isto é muito importante para a vivência educacional, onde o aluno se insere dentro de um grande contexto, tendo a possibilidade de construir seu conhecimento. E seguindo essa linha de raciocínio, precisamos assumir uma postura diferenciada: a postura de orientador.

O despertar a leitura através de atividades lúdico-pedagógicas com cultura popular é uma excelente opção de mediação e facilitação das práticas literárias, onde seu usuário adquire uma visão geral sobre diversos temas cotidianos no cenário brasileiro, no qual por meio de sua consolidação vem contribuindo principalmente para a democratização do ensino por diferentes formas.

É fundamental a interação entre educador e aluno para que haja aprendizagem significativa isto significa que o professor/educador deve desempenhar o papel de intermediador do conhecimento, contribuindo para que os alunos planejem seus trabalhos, agir eticamente, levando-se em consideração a sala de aula, possibilitando outra forma de participação, sendo uma relação de troca de conhecimento e de reflexão. (LORENZET, 1998, p. 8)

Sobre o diálogo de formação e o processo de ensino e aprendizagem Paulo Freire (1994) diz que a impregnação cultural, contribui e influencia no processo de formação e de aprendizagem e que para formar-se é preciso (re)formar-se. Os profissionais da educação precisam, além de buscar os conhecimentos e saberes, lutar para buscar seu autoconhecimento, autoestima e segurança diante da profissão escolhida, descobrindo a posição política no desenvolvimento de sua sociabilidade.

Segundo as teorias de Antoni Zabala (1998, p. 13)

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

A esse respeito Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo (1999) acrescenta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A instituição escolar deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas que visam aprender. (GOFFREDO 1999, p. 31)

A necessidade de buscar conceitos e conhecimentos na transformação de uma realidade reflete na maneira de conduzir a prática no que resulta a práxis educativa. Entretanto, a educação que por muito tempo restringiu-se a um ensino paralelo, aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desse alunado de diversas regiões.

De forma prática, ensinar requer do professor desejo de reaprender. Buscar novas práticas, novas ações que o remetam a novas reflexões

e, por conseguinte outras ações. Num processo dialético de busca, procura e aprendizagens.

Desta forma cabe a ideia do inacabado, do imperfeito e da procura atenta e sincera. Para além dos limites que nos impedem existe a possibilidade de mudança impulsionada pelo desejo, pela vontade e acima de tudo pela necessidade de fazer diferente neste universo de constantes transformações. Mudar é possível e fortalece a esperança de uma educação de qualidade, de alma, de conhecimento e diferentes ações. (ZABALA, 1998)

Durante as pesquisas percebemos inúmeros relatos de pessoas que afirmam ler uma determinada página e ao final não conseguem entender ou interpretar na íntegra o que foi lido, isso evidencia que esse leitor não está plenamente preparado para o exercício da leitura, seu cérebro ainda está em fase de adaptação cognitiva e as áreas responsáveis pela leitura profícua não foram devidamente ativadas, ficando essas informações na memória de trabalho, sendo, portanto, de conteúdo volátil se perdendo na própria estrutura do sistema de assimilação, reconhecimento e arquivo de dados.

De acordo com Janae Gonçalves Martins et al. (1999):

O primeiro fator essencial para o desenvolvimento da capacidade de aprender é motivar os alunos e o próprio aluno querer aprender, ter interesse, atenção, compreensão, participação e expectativa de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser pessoa. O segundo fator é o desenvolvimento de aptidões cognitivas e procedimentais; aprender métodos e técnicas de estudo para garantir a capacidade de autoaprendizagem. O terceiro fator é a aprendizagem de conhecimentos ou conteúdos, ou seja, a construção de um currículo escolar é fundamental para que o aluno desenvolva sua compreensão do ambiente natural, social e também da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (MARTINS et al., 2003, p. 11)

Observa-se que atualmente as teorias da aprendizagem, visam explicar o processo de autorregulação da aprendizagem pelos indivíduos, cada uma mostrando um pensar e agir diferenciado, porém todas com a mesma essência. Ao longo do tempo o sistema educacional, sofre transformações para se adequar melhor o perfil dos alunos em foco da série são as visões construtivistas e sócias interacionista da aprendizagem. (PRETI, 2002, p. 3)

Os profissionais que planejam fixam na elaboração do "melhor plano de aula": tópicos, imagens, acervo cultural, recursos, fluxos, cronogramas. E fundamental que o a elaboração de planejamentos se torne cada vez mais direcionado aos detalhes que já estão intrínsecos nos alu-

nos, e que possa aproveitar a bagagem inicial de cada um para que possam ser trabalhadas as especificidades de várias técnicas eficientes.

Porém, pouco ou nada se discute a respeito do significado real e aplicável da ação que se está planejando, ou vão além, decidem que não mais precisam planejar, talvez já tenha estagnado suas ações e pensa que não mais podem ou necessitam construir algo.

Mediante ao acompanhamento/diagnóstico do aluno, buscar-se-á formas inovadoras de ensinar essas crianças. Contudo as atividades lúdicas são essenciais para a obtenção dos conhecimentos dos alunos, onde todos os envolvidos neste contexto (família, aluno, professor), são peças chave para formação do aluno e importante para a construção do conhecimento.

### **3. *A prática literária a partir do resgate cultural no município de São João da Barra***

O planejamento é fundamental para um bom desempenho de qualquer atividade. Um planejamento cuidadoso e que valoriza a comunidade local é capaz de minimizar as dificuldades e envolver todos num processo sociocultural mais prazeroso.

A pesquisa foi realizada com alunos as diversas formas culturais do município de São João da Barra tais como: o carnaval de São João da Barra é uma das grandes forças culturais da região e preserva várias tradições, e são as escolas de samba da cidade, a congo e a chinês, e outras manifestações culturais, sociais, religiosas e educativas, destacando os pontos turísticos do município, de forma entender a cultura como uma poderosa ferramenta de desenvolvimento econômico e social e a de reconhecer a necessidade de se interiorizar esse desenvolvimento.

Para Mikhail Bakhtin (2005) “o sujeito se constitui na interação social. Sua consciência, portanto, não pode ser considerada individual e sim um fato socioideológico, é translinguística, é dialógica”. O sujeito se constitui em interação com o outro, fazendo com que palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito, e em parte, as palavras do outro. Esse dialogismo pressupõe uma cultura não-unitária, e favorece uma produção cultural aberta às diferenças, recíproca e descentralizada.



Nesta concepção a leitura de um texto deve provocar efeitos de sentido no aluno e não apenas ser usado como pretexto para se estudar a gramática, o vocabulário e estruturas linguísticas. Deve ser um processo interativo, provocar reflexões, discernimento e contribuir para uma leitura crítica.

De acordo com Anthony Giddens (*apud* SANTAELLA, 2002, p. 5), “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm as normas que seguem, e os bens materiais que criam”.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, não se concebe mais aquela aula tradicional, na qual a metodologia e os conteúdos são fixos e estáveis e separados da realidade do aluno, apenas com o objetivo de ensinar língua para comunicação e que dificilmente promovem a interação.

[...] a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (BRASIL, 2006, p. 28)

Uma instituição de ensino tem a função de proporcionar aos seus educandos uma oportunidade de conhecer o processo de educação, que dever ser utilizada para incorporar em atitudes benéficas para todos os quem fazerem uso se envolver nesta causa que é de todos. O educador tem a responsabilidade de entender o universo do aluno e perceber suas principais dificuldades.

Essas defasagens podem ser superadas pela implantação de medidas interacionais, nos quais os alunos possam construir conhecimentos coletivamente e individualmente. Faz-se necessário ampliar as ações interdisciplinares (SOUZA, 2009, p. 3) com medidas visando a suprimir as dificuldades na comunicação e troca de informações mediante as atividades lúdicas interativas.

#### **4. Considerações finais**

Sendo assim, com resultado do presente trabalho, foi possível observar que os alunos desconhecem a cultura local e muitas vezes se aprofunda em cultura de outras localidades. Desta forma buscou-se resgatar os costumes e valores do município através de práticas literárias, suas aplicações e dinamicidade, mas criam grandes expectativas do mesmo.

Isso se dá devido à massificação de saberes, isto se reflete no arcabouço cultural que temos, e muitas vezes não são valorizados.

Esta pesquisa fortalece cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem por meio das reflexões que estimulam de forma dinâmica e interativa, a valorização do trabalho e suas vertentes, além de despertar o uso da linguagem formal e a forma coloquial cotidiana.

Considerando que a prática docente que contribui de forma eficaz e preventiva, formando cidadãos por meio da construção da prática educativa, favorecendo o processo de integração e humanização, valorizando a autoestima e consideravelmente influenciando no convívio do educando, e minimizando os problemas.

Um fato importante que influencia muito no resultado, são os docentes procurarem estimular os alunos a se envolver com a leitura e interpretação a fim de conhecer melhor sobre o mundo que o cerca e fomentar ainda mais os conhecimentos prévios deles para assim então tomar as iniciativas do que e de como trabalhar com eles.

O resgate cultural se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos. Nesse sentido, a impregnação cultural não é apenas medir, o que o aluno tem, mais sim, leva-lo a refletir sobre o que ele sabe. Muito mais do que isso, a leitura apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo.

É muito importante estarmos valorizando estes conhecimentos prévios procurando sempre levantar a autoestima para que eles se sintam parte da sociedade da qual pertence. Isso que é ser professor. Pena que poucos são os docentes que buscam mudar esta cruel realidade que, temos hoje alunos travados pelos terrores causados por estas circunstâncias e por não acreditarem mais em si mesmo e até por acharem que ninguém acredita, eles continuam sem perceber o quanto é crucial o ato de ler.

Até que num momento alguém os desperte novamente para o mundo, os fazem sentir especiais, capazes e acreditarem na mudança. A busca para este problema está nas atitudes que tomamos, seja ela grande ou pequena, temos que pensar nas consequências dos nossos atos, é claro que cada um tem a sua maneira de pensar e tentar resolver os problemas e lembrar sempre que todos nós somos fundamentais neste processo.

Tornar a aprendizagem algo atrativo e significativo para nossos alunos hoje, não é tarefa fácil, mas não é algo impossível, basta acreditar,

e por em prática nossos objetivos, pois como diz Paulo Freire: "Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". "A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias".

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993, 174 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Educação: direito de todos os brasileiros. In: *salto para o futuro: educação especial: tendências atuais*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LORENZET, Deloíze. *Alfabetização e letramento na prática pedagógica*, 1998.

MARTINS, Janae Gonçalves; RODRIGUEZ, Alejandro Martins; MAÇO, S. S.; RIEKE, R. N. A transformação do ensino através do uso da tecnologia de informação. In: XIX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação, 1999, Rio de Janeiro (PUC). *Anais do XIX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação*, 1999.

PRETI, Oreste. *Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância*, 2002. Disponível em: [http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/bases\\_epistemologicas.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf)>. Acesso em: 03-09-2017.

RIBEIRO, Alcimar das Chagas. *Conhecendo a história de São João da Barra*. Projeto de Extensão da Universidade Estadual Norte Fluminense – cartilha elaborada pela UENF jan. 2014. 25 p.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker, 2002.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria. Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. 1. ed. Brasília: Usina de Letras, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovick. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad.: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## O DISCURSO DA ESTÉTICA E DA MENSAGEM DO *GRAFFITI*

*Bárbara Viana Villaça* (UENF)

[babivillaca@gmail.com](mailto:babivillaca@gmail.com)

*Iago Pereira dos Santos* (UENF)

[iagoreisd@gmail.com](mailto:iagoreisd@gmail.com)

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)

[tatianealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatianealmeidauenf@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### RESUMO

O *graffiti* que sob o ponto de vista da arte, é concebido como uma expressão artística de rua. Este está fortemente associado ao território físico onde adquire visibilidade e espaço. Sendo assim, ele ganha sentido enquanto mecanismo de propagação de mensagens no cotidiano das cidades, mostrando-se a quem circula pelas ruas, assim veiculando as suas ideologias: histórica, política, poética filosófica, social e econômica, por meio do discurso que representa. Neste sentido, buscamos neste artigo fazer uma reflexão acerca das mensagens e da estética artística dessa arte. Para tanto, utilizou-se revisão de literatura de teóricos que contemplam a temática: Celso Githay (2012); Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2010); Luiz Antônio Marcuschi (2010); Mikhail BAKHTIN (2006). Em resumo, percebemos que o *graffiti* tem conquistado o seu reconhecimento como arte pós-moderna tanto no âmbito legislativo quanto nas ruas, bem como vem assumindo um discurso de mobilização social.

**Palavras-chave:** Discurso. Estética. Graffiti. Arte. Ideologia.

### 1. *Introdução*

“Atualmente, a arte de rua revelou-se a linguagem visual internacional da cultura juvenil” (MORI-YAMA; LOPEZ, 2009).

Caracterizado originalmente como uma arte marginal, um ato de vandalismo aos ambientes públicos, com o passar do tempo, muitos foram os praticantes do *graffiti* que procuraram afastar-se dessa construção identitária já formada e a partir do desenvolvimento de novas técnicas e processos, onde cada vez mais era percebida uma maior elaboração e complexidade de execução nas obras.

Atualmente, após seu conceito de marginal não ser mais o foco e um maior entendimento e aceitação acontecerem por parte do público, a reconção acerca do *graffiti* no Brasil se expandiu nas grandes metrôpo-

les, e depois de muitos impasses entre grafiteiros e gestores do poder público, podemos ver um processo de legitimação acontecendo.

Nesse processo, buscamos uma valorização desse tipo de arte iniciada em decorrência da dialética criada entre os habitantes de uma cidade e suas intervenções urbanas. Essa valorização é dada de tal forma, que o *graffiti* alcança as galerias e museus, as campanhas publicitárias, tornando-se muito mais que lazer ou um *hobby*, uma profissão.

## **2. O graffiti na perspectiva da arte de rua: entre a linguagem visual e a marginalização**

O *graffiti* em sua forma original, só ganharia sentido, quando em seu habitat natural: a rua. Uma arte onde a mensagem teria seu início marcado por se caracterizar marginal, com o tempo foi deixando a marginalidade à margem e passou a ganhar espaço nos museus, galerias, espaços culturais além de marcar presença junto à publicidade e à propaganda, devido sua capacidade de comunicação e expressão inquestionáveis. Um artigo da revista *Zupi* trata a respeito deste processo:

É inegável, e pra quem viveu os primeiros anos da cena quase incrível, a abertura que teve a sociedade em relação ao *graffiti*, e à arte de rua como um todo, na última década. As pessoas começaram a se sentir confortáveis ao caminhar por ruas cheias desses grafismos e desenhos “marginais”, vendo naquelas cores algo que poderiam aceitar sem preconceitos. A partir dessa curiosidade e interesse, galerias e espaços culturais de todo o país passaram a receber, em suas paredes impecavelmente limpas, toda a sujeira e agressividade das ruas. Alguns artistas arriscaram inclusive se aventurar por telas e suportes tradicionais. Apesar dessa transformação, o ambiente urbano continua tendo um charme único, uma força viva que nenhuma galeria consegue simular ou substituir. (*ZUPI*, ed. 19, out. 2010, p. 37)

O número de obras que passaram a ilustrar galerias, centros culturais, bienais alcançou um nível de reconhecimento notabilizado, toda essa exposição levou o *graffiti* à cenografia, decoração, publicidade, gerando uma mercantilização dessa forma artística.

Em 2008, o *Tate Modern Museum* de Londres, um dos mais consagrados museus de arte moderna do mundo, vestiu-se de cultura urbana. Foram chamados seis artistas para pintar painéis de até 25 metros de altura cada, em sua fachada imponente e cinzenta à beira do rio Tâmis. Entre os escolhidos estavam os brasileiros "Os Gemeos" e "Nunca". A mostra ao ar livre foi chamada de Street Art at Tate Modern.

O *Graffiti Fine Art*, possui três edições anuais e traz a *street art* para dentro dos limites do MuBE, Museu Brasileiro de Escultura, em São Paulo. Trata-se de uma iniciativa do museu a fim de divulgar a diversidade e a qualidade da arte de rua a partir de uma mostra. Devido ao seu sucesso, o MuBE também realizou a Primeira Bienal Internacional de Arte do *Graffiti*, em 2010. Um evento que reuniu os principais nomes não somente da cena brasileira, como mundial.

Despertando o interesse de organizações não-governamentais e empresas patrocinadoras de projetos, o *graffiti* se faz presente no restauro e recuperação de prédios, fachadas e lugares públicos que se encontravam deteriorados pelo tempo e/ou vandalismo. São incentivados a pintura de muros, fachadas, paredes, postes, entre outros, num exercício social e de cidadania.

Em 2007, os grafiteiros Nina Pandolfo, "Nunca" e "Os Gêmeos" foram convidados para pintar as paredes que contornam um castelo medieval na Escócia. A obra que, a princípio, seria uma solução provisória tornou-se uma das maiores atrações turísticas da região. O conde proprietário do castelo, formalizou um pedido para preservação do *graffiti* feito pelos artistas brasileiros, que levaram um colorido ousado à fachada tradicional. (<http://subsoloart.com/blog/tag/nina>, acesso em 18-05-2012).

Essa grande exposição atraiu as mídias para a utilização das potencialidades do *graffiti* além do contexto cultural, mas também como meio de comunicação publicitária. Devido à uma maior exigência dos consumidores e as sociedades estarem mais complexas, as culturas e classes mais heterogêneas como também uma grande saturação das mídias de massa, o mercado vê a necessidade de inserção de elementos não convencionais para aproximação como o público. Nesse contexto, o espaço urbano é utilizado junto à elementos como o *graffiti* como marketing de guerrilha. (CASTRO, 2008 p. 3)

Tomamos como exemplo a marca Havaianas, que para a sua coleção 2010/2011 utilizou do *graffiti* para criar modelos de chinelos de borracha. Foram convidados três artistas brasileiros para o processo: Finök, Chivitz e Minhau. O modelo elaborado por Finök conta com referências de *cartoons* marcantes de suas ilustrações, além de traços humanos e toques geométricos, a presença das cores verde limão e laranja. A arte de Chivitz carrega elementos da vida de um skatista, tatuagens e influências também do *Hip Hop*, compondo uma sandália onde predominam o roxo e o rosa. O modelo da artista Minhau, traz uma referência ao seu próprio

apelido, quando são inseridos gatos e outros animais retratados em cores vivas e contrastantes. Além da criação dos chinelos, *graffiti* gigantescos estamparam com seu colorido as paisagens tipicamente metropolitanas da cidade de São Paulo, associando o *graffiti* e a *street art* como ferramentas para uma campanha de marketing e publicidade.

Essa valorização do *graffiti* vem permitindo que cada vez mais grafiteiros brasileiros passem a ter sua atividade como principal fonte de renda e profissionalização.

### 3. *A estética no graffiti*

O pesquisador Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2010) introduz, em seu artigo, suas considerações a respeito do surgimento da estética, mostrando que em meados do século XVIII, o filósofo Alexander Baumgarten nos apresentou ao seu conceito de estética como a fundação de uma ciência das coisas sensíveis (*epistemé aisthetiké*), uma abordagem científica das normas da representação artística e do bom gosto expostas desde a Antiguidade. Pontua Marcus Vinicius Corrêa Carvalho que:

A estética, desse modo, seria mais que uma “Poética filosófica”, ela buscaria uma teoria mais vasta e seria uma nova disciplina mais geral. Observada desde o ponto de vista da Poética, a arte não seria mais que um artesanato da beleza, na medida em que ela ensinava como obter certo efeito, a beleza, à partir da rotinização de determinados procedimentos. (CARVALHO, 2010, p. 72-73)

Naquele momento, teria Baumgarten nos mostrado, então, uma nova teoria em busca da significação da beleza, mas de uma forma onde a beleza era exposta como uma das características possíveis da exteriorização sensível dos objetos. Para Marcus Vinicius Corrêa Carvalho, a beleza era uma das formas da verdade, sendo percebida como o modo mais marcante do conhecimento sensível, ao passo que a estética era, então, uma ciência da perfeição de conhecimento sensível e a arte de seu aperfeiçoamento e não uma teoria da criação artística ou dos procedimentos das artes.

No *graffiti*, existe uma demasiada preocupação estética em diversas formas, que vai além do resultado final do trabalho, como com o espaço a ser utilizado para a intervenção, pois no *graffiti* o signo está no diálogo com tudo que cerca a inscrição e torna em moldura todos os elementos que compõem a paisagem urbana onde a obra foi realizada, fazendo do espaço um componente importante para a interpretação da



mensagem, bem como, as temáticas propostas pelos artistas para a elaboração das suas criações, elaboração essa que tange a clareza e a mensagem que transmite, onde a arte aproxima-se por meio de sua linguagem e onde as mensagens são transformadas em “objeto estético que abre-se como possibilidade de agradar aos espectadores, afetando-os como experiência sensível, aberta à receptividade”. (TAVARES, 2003, p. 32)

O *graffiti* visa estar em sintonia com a dinâmica urbana, de forma interativa, pois busca atingir a percepção do espectador transeunte, criando uma relação estética do sujeito observador frente aos objetos significantes. Entende-se que “relação estética é relação sensível que, no prazer e desprazer, no deleite ou repulsa, forja a própria sensibilidade e se objetiva na atividade criadora” (ZANELLA, 2004, p. 139). Na relação estética o mundo é recriado e uma nova compreensão da realidade é constituída na produção de outros sentidos, construído a partir do olhar que se lança mais aberto às coisas, para além delas. É explicado por Marcus Vinicius Corrêa Carvalho:

O objeto da estética, como o da teoria da arte, era a arte da percepção. A estética seria, portanto, uma poética da percepção, ensinando as regras que transformam a percepção em beleza. O lugar dessa transformação seria a arte: nas belas-artes deveria ser cultivada a perfeição da faculdade do sentir. Na obra de arte a sensação atingiria sua perfeição, logo atingiria a beleza, logo a verdade. (CARVALHO, 2010, p. 76)

Tendo como objetividade uma manifestação pública visual, o *graffiti* se impõe à totalidade da população urbana e não apenas aos apreciadores, tornando-se um dos principais fatores de diferenciação dos demais modelos de arte. Ao utilizar da cidade como suporte, o *graffiti* não se torna restritivo a um determinado número de observadores nem a um determinado local, ele está inserido por toda parte, tornando-se uma cultura visual de massa, passível de leitura subjetiva por parte daqueles que o observam, interpretam e lhe atribuem significados.

O *graffiti* não objetiva a realização de uma criação simplesmente por um mero fazer, é buscado uma experiência sensível de percepção do observador entorno da intervenção visual, a fim de se transformar em uma relação de diálogo com o signo representante, conforme dispõe Vásquez:

não contemplamos o objeto estético porque simplesmente nos interessa, mas nos interessa porque o contemplamos esteticamente; não como meio, mas como fim ... longe de guiar ou preexistir à percepção, surge dela e ganha vida nela, oferecendo assim a imagem do objeto como um todo concreto sensível

que, por sua forma, possui um significado que lhe é inerente. (VÁSQUEZ, 1999 p. 146-147)

No campo da percepção se estabelece a ideologia discursiva que o *graffiti* pretende transmitir. De acordo com o pensamento de Luiz Antônio Marcuschi (2010) e Mikhail Bakhtin (2006) o discurso está atrelado as variadas formas de linguagens que se manifestam por meio dos gêneros orais e textuais, e este sempre veiculará uma ideologia.

A partir do final do século XIX, os principais preceitos impostos pelos padrões de arte começaram a ser rompidos, e como uma complexa linguagem urbana de arte pós-moderna, o *graffiti* não se enquadra nesses padrões convencionais da pintura, pois se trata de um tipo de manifestação artística de traços marcantes, onde encontramos, em suma, dois tipos de linguagem caracterizadas, a saber *estéticas* e *conceituais*. Sendo que a linguagem estética prevê uma linguagem baseada na expressão plástica figurativa e abstrata, com utilização do traço e/ou da massa para definição de formas, de natureza gráfica e pictórica, que utiliza, basicamente, de imagens do inconsciente coletivo, produzindo releitura de imagens já editadas e/ou do próprio artista, onde pode haver repetição de um mesmo original por meio de uma matriz ou máscara, assimilando uma característica herdada da *pop art*, ou a repetição de um mesmo estilo, quando feito à mão livre. Já a linguagem conceitual preza pelo subversivo, espontâneo, gratuito, efêmero, discute e denuncia valores sociais, políticos e econômicos com muito humor e ironia, apropria-se do espaço urbano com o intuito de discutir, recriar e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole, democratiza e desburocratiza a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou de credo e produz em espaço aberto sua galeria urbana, pois os espaços fechados dos museus e afins nem sempre são acessíveis. (GITHAY, 1999)

A leitura inicial do *graffiti* brasileiro baseou-se num resultado híbrido, onde foram mesclados elementos franceses e norte-americanos. Com a evolução do perfil estético do *graffiti* nova-iorquino, que inicialmente preencheu as ruas e metrô da cidade com seus *tags*, seguidos dos números de suas ruas ou casas, posteriormente apresentou elementos ilustrativos que transcendiam a tipologia natural. Já em Paris, as mensagens foram deixadas nos muros sem qualquer figura ou estilização das letras, mas unicamente com intuito de manifesto. As palavras tornaram dos muros um reflexo da vontade de reescrever o contexto da época. As letras assumiram as formas quando representadas nas paredes. Diferentemente do ocorrido na metrópole americana, onde as letras assumiram o

papel de ilustrações, desde que foram diferenciadas quanto às cores e à ousadia do traço. No Brasil, dada a simultaneidade da utilização de frases e ilustrações, como resultado, foram criadas palavras sofisticadas graficamente.

#### 4. *A busca de uma identidade estética e a sua construção*

*Graffiti* e pichação são intervenções urbanas das quais são implicados discursos divergentes acerca dessas manifestações. O *graffiti*, atualmente, está inserido no cotidiano dos espaços urbanos e vem ganhando cada vez mais respeito e valor com sua arte em potencial; já a pichação, continua sendo repreendida e taxada como vandalismo, como uma forma marginalizada de manifestação pela sociedade. Porém, existe um elo, onde é possível de ser encontrado tanto no *graffiti* quanto na pichação: os *tags*.

Os *tags*, tal como antes mostrado, as assinaturas dos grafiteiros e pichadores, são umas das primeiras formas de busca identitária dentro desse universo de arte urbana, pois cada grafiteiro e/ou pichador possui sua própria *tag*, sua própria marca ou até de um grupo, com as características capazes de reconhecimento do mesmo. A diferença entre eles é que os grafiteiros assinam suas obras com o *tag* e o pichador faz do seu próprio *tag* sua obra. Uma consideração de Furtado e Zanella diz:

O *graffiti* e a pichação entram na cena urbana e ali ora se amalgamam ou se diferenciam em suas variadas manifestações, conforme os grafiteiros e/ou pichadores significam o seu fazer e a relação desse fazer com o modo como essas mesmas atividades foram se constituindo no contexto específico do Brasil. (FURTADO; ZANELLA, 2012 p. 140)

O *tag* trata-se de uma palavra ou sigla, geralmente de difícil decifração em sua forma plena, pois são utilizadas fontes tipográficas próprias e referentes a cada *crew*, com sua estilização das letras do alfabeto, tornando-se marca registrada de quem as escreve. Inicialmente uma influência norte-americana, os grafismos evoluíram e ganharam suas características tipicamente brasileiras, onde os estilos e letras se tornaram cada vez mais diversificados. (FURTADO & ZANELLA, 2012)

Essa forma de representação por meio de um nome, cria-se a diferenciação dos *crews*, delimitam-se espaços para criações, há uma exaltação dos egos daqueles que os criam e um reconhecimento dos seus trabalhos. Aquele que assina seu *tag* o faz pensando no diálogo simultâneo com o espaço e a sociedade como também com aqueles que dominam o

seu código linguístico, mas esses *tags* são, muitas vezes difícil, ou até impossível de uma leitura compreensiva desses signos por aqueles que não inseridos nesse contexto. Essa dificuldade de compreensão assegura ao proponente da obra, um anonimato perante à polícia e até mesmo diante da sociedade, mas ao mesmo tempo garante o seu reconhecimento diante daqueles que fazem parte dessa rede social.

Entre eles, os pichadores, criam-se disputas com os *tags*, como de quem assina no local mais alto ou no mais perigoso, fatos que também influenciam na busca pela reconhecimento e consagração diante desse meio, como uma recompensa aos riscos corridos pelas produções, na surdina da ilegalidade. Canevacci apresenta-nos da seguinte forma:

O que o escritor anônimo quer comunicar não são palavras, mas sim, a sua presença fantasmática, que pode atingir o alvo quando e onde queira, nas cornijas mais altas, nos edifícios mais elegantes, nas perspectivas mais vertiginosas. Porque o sentido do discurso consiste tão-somente em atestar a existência anônima, a abstrata presença das pichações árabe-góticas. (CANEVACCI, 1993, p. 183)

Quando observamos mais a fundo um *graffiti*, geralmente é possível encontrarmos a obra, o desenho em si, o que caracteriza uma significação plástica acessível a qualquer um que a aprecie e o *tag* da pessoa que a fez, o que é de vital importância para perpetuar sua recorrência. Por vezes o que está graffitado é a própria assinatura, que de tão estilizada com variadas cores e níveis dimensionais mantém esse diálogo subjetivo, através do artístico, com a população. A quem a obra foi dedicada e o nome do *crew* ou do bairro a qual o grafiteiro está ligado, geralmente aparecem como informações codificadas por abreviaturas. Quando tratamos de uma pichação, ou piche, as mesmas informações são encontradas, com a diferença que o desenho é substituído pelo próprio *tag* ou o nome do *crew* a qual pertence o pichador.

Tanto o *graffiti* quanto a pichação dependem de referenciais próprios da cultura de cada pessoa que se dispõe a observá-lo. As instâncias comunicativas que circulam a mensagem estética são decodificadas de forma diferente entre os que detém de um conhecimento prévio do código linguístico, pois para eles, as informações complementares contidas nas obras são relevantes e agregadas de significações, diferentemente do resto da sociedade, das quais passam despercebidas. A sociedade também vê o *graffiti*, mas não o entende em sua plenitude.

Antes de transmitir uma mensagem, a exposição da intervenção visual caracteriza o seu próprio autor, independente de sua técnica. É a

marca de uma pessoa, de um grupo. É a existência e a essência de um alguém que se encontra dada naquela obra, é sua identidade estética presente naquele signo. Muitos desconhecidos são vistos por toda a cidade, tornam-se então conhecidos. O fato de já serem vistos é suficiente para que continuem as exposições de suas marcas na apropriação do ambiente em que vivem e o fazem.

O resultado desse processo de diálogo entre a intervenção do receptor, tanto o *graffiti* quanto a pichação pode se estabelecer de duas maneiras: a primeira se dá ao constituir uma mensagem legível, proposta por alguém, e compreendida em sua totalidade; a segunda, ao caracterizar antes, a existência do seu proponente, a marca do autor ali presente e visível, mesmo que ilegível.

### 5. *Graffiti: uma forma de Street Art e de comunicação*

Com o surgimento dessa composição de elementos vocabulares e gráficos, a palavra passou a habituar novos espaços, a explorar novas possibilidades e a criar não somente um paradigma artístico, como passa a participar novos processos de comunicação. O *graffiti* integra uma forma contemporânea de comunicação social, onde pode ser classificado como herdeiro de uma cultura visual de massa, passível de leitura e de compreensão subjetiva para quem o observa, interpreta e atribui significado. Juntamente com moldes, posters, adesivos, murais e outras formas artísticas, o *graffiti* faz parte da chamada *Street Art*. Essa expressão, que em uma tradução livre significa arte de rua, arte urbana, se refere às manifestações artísticas que utilizam espaços públicos como uma forma de comunicação e prática social a fim de transmitirem mensagens diversas, onde prevalecem as de cunho político, social, cultural, humanitário e, sobretudo, artístico, envolvendo a cidade num propósito estético para com esses significados.

Por ser feito num suporte urbano onde também estão inseridos muitos outros signos de comunicação em massa, das manifestações que fazem parte da *street art*, escolhemos o *graffiti* para abordar e citar que o diálogo com todo o entorno se dá de maneira intrínseca, pois quando a paisagem urbana cede o espaço para uma obra, há uma simbiose desses signos, gerando um todo com novas interpretações.

A cidade como campo de ação e arena de embates sociais, caracteriza-se como o tecido mais receptivo às palavras e imagens dos diversos grupos que habitam a *urbe*, uma vez que o *graffiti* deriva justamente do choque, da con-

tradição. A cidade, como epiderme dos jogos de forças contrárias, está permanentemente exposta à intervenção comunicacional. E o *graffiti* ocupa este espaço. (SOUZA & MELLO, 2007 p. 197)

Ao verificar as construções visuais formadas por textos e imagens nas ruas das grandes cidades, qualquer observador consegue visualizar a grande tendência dos movimentos artísticos culturais urbanos e de um sistema que estimula a multiplicação de signos através da imagem. Essa construção visual na metrópole é chamada pelo autor de “comunicação urbana”, “cidade-cultura” ou “cultura da comunicação” e, na sua visão, surgiu da fusão de modos de vida popular, de massa e de elite. (CANEVACCI, 1990)

O conteúdo dessas artes urbanas revela os comportamentos, as gírias, as reivindicações, a troca de opiniões e de experiências do indivíduo que a produz com a sociedade. O grafiteiro interioriza traços urbanos em seus trabalhos, ao mesmo tempo que seu trabalho compõe o cenário da cidade. A agilidade na qual é feito o traço, a sobreposição e a interferência de elementos visuais, os temas propostos pelas palavras e figuras são alguns exemplos que refletem a influência dessas características urbanas na atividade. Enquanto a cidade tem seu ambiente físico transformado, o imaginário daquele que produz também é habitado por temas provenientes do mesmo ambiente o qual transformou. Nesse processo, forma-se uma relação dialética e de interdependência entre a cidade e o grafiteiro, na qual ambos se influenciam e juntos se transformam. De outra forma, a arte produzida cria uma relação, ao fundir-se com a vida do cidadão da metrópole é criado um movimento mútuo de transformação e identificação de seus sujeitos. É uma arte do criador, da cidade e também daqueles que nela vivem e com a obra interagem.

Embora a relação criada seja comunicacional, tanto no *graffiti* quanto nas outras formas de *street art*, não existe um receptor definido, a medida que a obra é exposta de uma maneira onde não é pedido licença, ela se impõe de uma forma, digamos até autoritária, por surgir unicamente pela vontade de quem o produz e destinar-se a todos que fazem parte das regiões urbanizadas. Dessa maneira, é criado um grande canal de comunicação onde a obra se conecta diretamente com a cidade, com o público, com o aqui e o agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Ana Carolina Fonseca de. *Graffiti: da margem à cena profissional. Estudo do artista urbano Trampo*. 2012. TCC. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54320/000855538.pdf>>

BERDOIAN, Graziela; MENEZES, Kátia. *Por trás dos muros, horizontes sociais do graffiti*. São Paulo: Peirópolis, 2008.

BLAUTH, Lurdi; POSSA, Andrea Christine Kauer. *Arte, grafite e espaço urbano. Polídromo*, n. 8, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/download/3458/2479>>.

CALÓ, Flávia Camerlingo. *Questões etimológicas sobre os termos: grafite e pichação. Anais do III FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Curitiba, 2005 Disponível em: <[http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/flavia\\_caloo.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/flavia_caloo.pdf)>.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GITHAY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GONÇALVES, Paulo Roberto. *A descoberta dos espaços urbanos: a expressão do graffiti em Campos dos Goytacazes*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais). – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes

JESUS, Priscila Maria de; SANTOS, Iraci Oliveira dos. *Intervenções urbanas: a problemática das artes e seus espaços na cidade de Salvador na contemporaneidade*. In: II ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado de 03 a 05 de maio de 2006, na Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, *Anais...* Disponível em: <[http://www.cult.ufba.br/enecul2006/priscila\\_maria\\_iraci\\_santos.pdf](http://www.cult.ufba.br/enecul2006/priscila_maria_iraci_santos.pdf)>

LOPES, Joana Gonçalves Vieira. *Grafite e pichação: os dois lados que atuam no meio urbano*. TCC. – Univeridade de Brasília, Brasília, jun.2011. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3824/1/2011\\_JoanaGoncalvesVieiraLopes.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3824/1/2011_JoanaGoncalvesVieiraLopes.pdf)>

NUNES, Antônio Vidal. *Corpo, linguagem e educação dos sentidos no pensamento de Rubem Alves*. São Paulo: Paulus. 2008.

OLIVEIRA, Ana Paula Conceição. *Movimento hip-hop: educação em quatro elementos*. Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/181857855/Movimento-Hip-Hop-Educao-Em-Quatro-Elementos>>

RINK, Anita. *Graffiti: intervenção urbana e arte. Apropriação dos espaços urbanos com arte e sensibilidade*. Curitiba: Appris, 2013.

SCHULTZ, Valdemar. Intervenções urbanas, arte e escola: experimentações e afectos no meio urbano e escolar. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira (BA). *Anais...*, 2010. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/valdemar\\_schultz.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/valdemar_schultz.pdf)>.

SILVA, Renata da. Grafites em escolas públicas: potenciais educativo e expressivo. *Revista Encontros de Vista*, terceira edição, p. 62-67. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10424414-Grafites-em-escolas-publicas-potenciais-educativo-e-expressivo.html>>

SOUZA, Leticia Fontanella. *Intervenção urbana na cidade pós-moderna: Rua Trajano Reis em Curitiba*. 2013. TCC. PUC-PR, Curitiba. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/souza-leticia-2013-intervencao-urbana-cidade.pdf>>.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Arimed. 2003.



## O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS NOS DIFERENTES MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO

Paulo Roberto Correia Esteves (UNEB)

[prcesteves@uol.com.br](mailto:prcesteves@uol.com.br)

Adelaide Oliveira (UNEB)

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua inglesa ao longo do século XX e início do século XXI visualizam o ensino da habilidade escrita em inglês que tem assumido uma posição muito mais central do que ocupava há vinte ou trinta anos. Isso talvez se deva a dois fatores: a) o domínio da escrita está crescentemente sendo visto como vital para habilitar aprendizes ao sucesso no século XXI – a habilidade de comunicar ideias e informações efetivamente através da rede mundial de computadores é crucialmente dependente do uso bem elaborado da habilidade escrita; b) a escrita tem sido identificada como uma das habilidades processuais essenciais em um mundo que é mais do que direcionado por texto e informações numéricas – o fortalecimento do status da escrita dentro da linguística aplicada advém do maior conhecimento do texto escrito e processos de escrita, que têm sido desenvolvidos por acadêmicos em campos como estudos de composição, escrita em segunda língua, teoria do gênero e retórica contrastiva. Como resultado, tem havido maior interesse em novas abordagens teóricas para o estudo de textos escritos como também o seu ensino em segunda língua (ou língua estrangeira) que incorporam teorias e resultados de pesquisas atuais (HYLAND, 2003).

**Palavras-chave:** Escrita. Ensino. Inglês. Língua estrangeira.

### 1. *Considerações iniciais*

O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Crenças sobre o Ofício de Ensinar a Escrever em Inglês*, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), área de concentração: Linguagens, Discurso e Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Adelaide Oliveira.

As pesquisas sobre ensino da língua estrangeira escrita não constituem um objeto novo na área de ensino de línguas, no entanto, elas são em menor número, em comparação com aquelas sobre aquisição das outras habilidades (KROLL, 2003, p. 3). Barbara Kroll (2003) também defende que o aumento do interesse pelo ensino de escrita como língua estrangeira (e segunda língua) como um empreendimento acadêmico nos últimos anos se torna perceptível por meio dos vários cursos de escrita

oferecidos a estudantes de segunda língua em diversas universidades internacionais.

Vale também salientar o número expressivo de apresentações em congressos nacionais e internacionais – mais de meio milhão de estudantes não nativos escrevem relatórios ou artigos científicos em inglês todo ano. (ORTEGA, 2004)

São vários os motivos que nos levam a pesquisar o ensino da habilidade escrita em língua inglesa. Em parte, como consequência da globalização, também se espera da escola e da sociedade em geral que promova desenvolvimento através do multiletramento, ou seja, letramento através de diversas linguagens. Isso significa, por exemplo, que ser capaz de escrever em uma segunda língua/língua estrangeira se torna crucial na vida de muitos profissionais em todo o mundo, para quem a comunicação através da escrita é, tanto parte de sua rotina diária, quanto de sua ascensão profissional. A publicação acadêmica no mundo globalizado de hoje, por exemplo, é de suma importância já que escrever em uma língua estrangeira é parte integrante da vida dos alunos em uma variedade de ambientes. Como aponta Ilona Leki (2001, p.198), "[...] acadêmicos em diversas disciplinas têm sofrido muita pressão para publicar internacionalmente, e, para muitas disciplinas acadêmicas, publicar internacionalmente significa, para o bem ou para o mal, publicar em inglês"<sup>98</sup>.

Estes incluem, mas não se restringem a, programas de escrita acadêmica em língua inglesa para fins específicos; instrução baseada em conteúdo, tal como em programas de imersão ou programas de aprendizado integrado de língua e conteúdo, conhecido pelo acrônimo em inglês CLIL (*Content-Language Integrated Learning*); e instrução em língua inglesa tanto em universidades quanto em escolas de nível fundamental e médio. (MANCHÓN RUIZ, 2013)

Outro motivo que leva ao ensino/aprendizagem da habilidade escrita em língua inglesa aqui no Brasil reside na pressão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino de Nível Superior (CAPES) para que pesquisadores brasileiros publiquem em revistas especializadas e em inglês, que é a língua predominante da maioria dos periódicos en-

---

<sup>98</sup> Traduzido de Ilona Leki (2001): "*Academics in a variety of disciplines are facing mounting pressure to publish internationally, and, at this time in history, for many academic disciplines, publishing internationally means, for better or for worse, publishing in English*".

quadrados em estratos indicativos da qualidade A1, o estrato mais elevado. (CAPES, *online*, 2016)<sup>99</sup>

Para auxiliar pesquisadores a elaborar artigos científicos com maiores chances de serem publicados em periódicos desse tipo, têm surgido algumas iniciativas em instituições públicas e privadas no Brasil e em outros países. A editora Nature Publishing Group (NPG), que publica a revista *Nature*, dispõe de um serviço de edição de artigos, em que o texto é revisto por um ou mais especialistas constantes do NPG *Language Editing*. A empresa norte americana American Journal Experts (AJE) traduz e revisa os artigos produzidos por pesquisadores cuja língua materna não é a língua inglesa. *Writing centers* (centros de escrita) têm sido criados por universidades americanas com o intuito de auxiliar tanto pesquisadores quanto alunos de graduação que queiram aumentar sua capacidade de argumentar ideias em um texto científico em inglês. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) criou o Espaço da Escrita, cuja finalidade é oferecer

[...] serviços gratuitos de tradução, versão, revisão e assessoria aos docentes da UNICAMP com o objetivo de facilitar e de estimular a publicação e/ou apresentação de seus trabalhos acadêmicos em conceituadas publicações internacionais. (ESPAÇO, *online*, 2016)<sup>100</sup>

Outra iniciativa é da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que, periodicamente, lança edital que contempla auxílio financeiro para a revisão e a tradução de artigos, bem como pagamento de taxas de publicação em revistas científicas internacionais e em congressos. Já foram 2 mil artigos traduzidos ou revisados, em sua maioria, para o inglês. (MARQUES, 2011)

A importância em se ater aos estudos sobre o ensino da habilidade escrita em língua inglesa se dá também pelo crescente número de universitários brasileiros contemplados pelo Programa Ciências Sem Fronteiras, o qual estabelece acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo (CIÊNCIAS, 2015) e, para tanto, tem aumentado a preocupação em capacitar os estudantes de graduação e de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas e privadas, para que eles possam alcan-

<sup>99</sup>Qualis. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>>. Acesso em: 20-08-2016.

<sup>100</sup> ESPAÇO da escrita. Disponível em: <[http://www.cgu.unicamp.br/espaco\\_da\\_escrita](http://www.cgu.unicamp.br/espaco_da_escrita)>. Acesso em: 21-08-2016.

çar o nível de proficiência exigido nos exames linguísticos, com o intuito de ingressar nas universidades anglófonas. Como bem afirma Lourdes Ortega (2004, p. 1), "[...] em nosso mundo globalizado e tecnológico atual, é escrever em Inglês, ao invés de simplesmente falar inglês, que se podem abrir ou fechar as portas ao progresso individual, nacional e internacional"<sup>101</sup>.

Essa crescente preocupação global tem levado a constituição do campo de pesquisa sobre escrita, de acordo com Maurizio Gnerre (1991), a se expandir nas últimas décadas, por questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. Segundo o autor:

O campo de estudos desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica da escrita. Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando com símbolos “pictográficos” e “ideográficos”, alcança o nível mais alto de abstração com a escrita alfabética; mítica porque assume que é a escrita, e em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial em uma perspectiva cultural e cognitiva. (GNERRE, 1991, p. 42)

Luciano Amaral Oliveira (2010) defende três tipos de conhecimentos para a utilização da habilidade escrita: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos textuais. O conhecimento linguístico é aquele vinculado às noções ortográficas, morfológicas e sintáticas aprendidas por meio da educação formal. O conhecimento enciclopédico advém das experiências do indivíduo acumuladas ao longo da vida; informações a respeito do mundo que o cerca, que o auxilia a ter o que dizer; construído e arquivado em sua mente.

Os conhecimentos textuais são aqueles nos quais nos baseamos para dispor as informações ao longo do texto, ou seja, a estrutura organizacional do gênero textual utilizado na comunicação da ideia. Luciano Amaral Oliveira (2010, p. 115) cita o exemplo do *curriculum vitae* e do artigo científico, como gêneros textuais. Apesar de os alunos possuírem conhecimento linguístico e enciclopédico (vida acadêmica e profissional), muitos não saberão “[...] redigir um currículo se não tiver os conhecimentos textuais para tanto”.

Aprender a escrever em língua estrangeira é, sem dúvida, um dos aspectos mais difíceis do aprendizado de uma língua. Não é surpresa,

---

<sup>101</sup> Traduzido de Lourdes Ortega (2004, p. 1): “In our present globalized and technologized world, it is writing in English, rather than simply speaking in English, that can open or close doors to individual, national, and international progress and advancement”.

mesmo para os que têm inglês como língua materna, a habilidade de escrever requer instrução especializada e extensiva.

No que diz respeito à área de ensino de língua estrangeira ou segunda língua, o ensino de escrita tem assumido uma posição muito mais central do que ocupava há trinta ou vinte anos. Isso talvez se deva a dois fatores: a) o domínio da escrita está crescentemente sendo visto como vital para habilitar aprendizes ao sucesso no século XXI – a habilidade de comunicar ideias e informações efetivamente através da rede mundial de computadores é crucialmente dependente do uso bem elaborado da habilidade escrita; b) a escrita tem sido identificada como uma das habilidades processuais essenciais em um mundo que é mais do que direcionado por texto e informações numéricas – o fortalecimento do *status* da escrita dentro da linguística aplicada advém do maior conhecimento do texto escrito e processos de escrita, que têm sido desenvolvidos por acadêmicos em campos como estudos de composição, escrita em segunda língua, teoria do gênero e retórica contrastiva. Como resultado, tem havido maior interesse em novas abordagens teóricas para o estudo de textos escritos como também o seu ensino em segunda língua (ou língua estrangeira) que incorpore teorias e resultados de pesquisas atuais. (HYLAND, 2003, p. xiii)

O campo de pesquisa de escrita em segunda língua vivenciou uma série de mudanças teóricas bastante significativas nos últimos 50 anos, muitas das quais se espelharam nas em campos mais amplos da linguística aplicada e de aquisição de segunda língua. Inicialmente, até a década de 1960, a escrita era considerada por muitos usuários de língua menos importante do que a fala, devido ao consenso de que a escrita era meramente uma representação ortográfica da fala, ou, “a língua falada posta no papel” (HUBERT, 2014). Historicamente, a habilidade de se comunicar através da fala tem sempre sido de importância muito maior para o usuário da língua, enquanto a escrita é deixada em um patamar muito menos proeminente. Para pesquisadores e instrutores mais antigos, a escrita era vista como uma habilidade menos importante que meramente servia para reforçar a aquisição de conhecimento gramatical e de vocabulário (LEKI, 2002), e pouca reflexão ou esforço era dedicado a fomentar a habilidade escrita do aluno. Por outro lado, durante os últimos 50 anos, os especialistas em escrita em segunda língua, e em um menor escopo os linguistas aplicados em geral, têm dado à escrita uma luz diferente: como um ato comunicativo diferenciado que requer o estabelecimento e a prática de um conjunto de diversas habilidades. Não se pensa mais a escrita

como “a língua falada posta no papel”, mas como um processo comunicativo distinto, o qual requer um conjunto de habilidades e que permite ao usuário cumprir tarefas que não são possíveis através da língua falada apenas. Em segundo lugar, os especialistas em linguagem mais antigos abordavam a escrita como um processo descontextualizado e isolado através do qual o aprendiz de língua realizava atividades práticas de gramática e/ou de conversação, colocando a língua falada no papel sem levar em consideração a transferência de informação para um público em particular. O ato de escrever tem, desde então, sido entendido como intrinsecamente conectado a uma situação retórica específica. Devido à relação entre escritor, leitor, texto e o contexto estarem em constante mudança, a tarefa do escritor se torna extremamente complexa. O escritor deve negociar não apenas através da construção do texto em si, mas também através de sua própria visão de cada elemento escrito, assim como as visões de potenciais leitores. (MATSUDA, 1997)

Para entendermos o percurso que o ensino de escrita em inglês tem tomado, faz-se necessário analisar como ele tem sido feito ao longo dos anos conforme as diversas abordagens e metodologias de ensino.

## **2. O ensino da habilidade escrita nas diferentes abordagens e métodos de ensino de língua inglesa**

Esta seção tem por objetivo investigar como os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua inglesa ao longo do século XX e início do século XXI visualizam o ensino da habilidade escrita.

### **2.1. Gramática e tradução (*Grammar translation*)**

O método de gramática e tradução (ou *grammar-translation* como é mais conhecido) tem suas origens nas aulas de língua estrangeira desde o meado do século XIX até o meado do século XX. Anteriormente denominado “método clássico”, foi usado pela primeira vez no ensino das línguas clássicas, latim e grego. No meado do século XIX o método foi adotado para ensino de línguas estrangeiras modernas e rapidamente se estendeu pela Europa e Estados Unidos (BATEMAN & LAGO, 2017, *online*). No início deste século, este método foi usado com o propósito de ajudar os alunos a ler e apreciar as literaturas de línguas estrangeiras, da mesma forma que se fazia com os textos clássicos. Esperava-se também que, através do estudo da gramática da língua-alvo, os alunos se familia-

rizassem mais com a gramática de sua língua materna e que essa familiaridade os ajudasse a conhecer melhor sua língua nativa. Finalmente, pensou-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras ajudaria os alunos a crescerem intelectualmente. Apesar de os alunos serem levados a traduzir de uma língua para outra, não havia expectativa de que eles usassem a língua-alvo, mas o exercício mental de aprendê-la seria benéfico de qualquer maneira. Muitas vezes, o que se traduz são textos da língua-alvo sobre algum aspecto da cultura daquela comunidade. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

H. Douglas Brown (1994, p. 53) bem nos lembra que as aulas são ensinadas na língua dos alunos com pouco uso efetivo da língua-alvo ou ainda, como adverte Blair Bateman e Baldomero Lago (2017, *online*), o *grammar translation* almeja ensinar tudo sobre uma língua invés de usá-la efetivamente. Isso nos leva a perceber o motivo da habilidade escrita e a leitura serem tão priorizadas pelos professores. Pouca atenção se dá à fala e à audição e quase nenhuma à pronúncia. A escrita é utilizada como instrumento da tradução. Nas avaliações, por exemplo, pede-se que os alunos traduzam textos de sua língua nativa para a língua inglesa ou vice-versa. Apesar disso, este método continua sendo amplamente utilizado ao redor do mundo em aulas de línguas clássicas e ocasionalmente em línguas modernas e, especialmente, em algumas línguas cujo ensino seja menos frequente. (BATEMAN; LAGO, 2017, *online*)

## 2.2. O método direto (*The Direct Method*)

O método direto tornou-se popular devido à ineficácia do *grammar translation* em preparar os alunos para o uso comunicativo da língua-alvo. O objetivo da instrução reside em aprender a usar uma língua estrangeira para se comunicar e, para isso, nenhuma tradução é permitida. De fato, o método direto recebe seu nome pelo fato de que o significado deve ser transmitido diretamente na língua-alvo através do uso de demonstração e de auxílio visual, sem recorrer à língua materna dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2000). Os professores que usam o método direto acreditam que os alunos precisam associar o significado e a língua-alvo diretamente. Para fazer isso, quando o professor introduz uma nova palavra ou frase de língua-alvo, ele demonstra seu significado através do uso de *realia*, imagens ou pantomima; o professor nunca traduz para a língua nativa dos alunos. Os estudantes falam muito na língua-alvo e se comunicam como se estivessem em situações cotidianas. De fato, o pro-

grama utilizado no método direto é baseado em situações (por exemplo, uma unidade consistiria das expressões que as pessoas usam em um banco, ou quando vão às compras) ou tópicos (como geografia, dinheiro ou o clima). A gramática é ensinada indutivamente; isto é, os alunos são apresentados a exemplos e eles descobrem a regra ou generalização a partir desses exemplos. Regras gramaticais não podem ser exibidas explicitamente e os alunos devem praticar o vocabulário usando palavras novas em frases completas.

Neste contexto, embora a escrita seja uma habilidade importante, desenvolvida desde as fases iniciais de aprendizado de língua, a comunicação oral é vista como primordial. A escrita é utilizada como instrumento de desenvolvimento de vocabulário e gramática com fim de memorização de diálogos. Embora se trabalhem as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) desde os níveis iniciais, a comunicação oral é vista como a mais essencial. Consequentemente, os exercícios de escrita são baseados no que foi praticado anteriormente através da fala. Como afirma Nath (2010), o método ignora tanto a escrita quanto a leitura sistemática e não se dá atenção suficiente nem para uma nem para a outra. Sendo assim, podemos afirmar que no método direto, a escrita é trabalhada em sala após bastante prática oral e auditiva; e é introduzida em fases intermediárias de aprendizado, apesar de não serem levados em consideração os pormenores de sua aquisição.

### **2.3. O método audiolingual (*The audiolingual method*)**

O método audiolingual, como o método direto, é também uma abordagem baseada na oralidade. No entanto, se diferem uma vez que ao invés de enfatizar a aquisição de vocabulário através da exposição ao seu uso em situações, o método audiolingual treina os alunos no uso de padrões de frases gramaticais. Também, ao contrário do método direto, ele tem uma base teórica forte na linguística e na psicologia. Mais tarde, em seu desenvolvimento, os princípios da psicologia comportamental foram incorporados. Pensava-se que a forma de adquirir os padrões de frases da língua-alvo era através do condicionamento – ajudando os alunos a responder corretamente aos estímulos através da modelação e reforço. Os alunos poderiam superar os hábitos de sua língua nativa e formar os novos hábitos necessários para serem falantes da língua-alvo. (LARSEN-FREEMAN, 2000)



No método audiolingual, embora a escrita não seja negligenciada, é menos importante do que a fala, pois os percursores deste método consideram a língua primeiramente um fenômeno oral, na medida em que todas as línguas naturais desenvolveram-se a partir da oralidade: como crianças que aprendem sua língua materna oralmente antes da sua forma escrita (BATEMAN & LAGO, 2017, *online*). Sendo assim, o método audiolingual ensina a escrever depois de ensinar a ouvir, falar e ler. Evita-se expor alunos iniciantes à língua escrita devido à crença de que a simples visualização de palavras escritas interfere no desenvolvimento correto dos hábitos de pronúncia. A escrita e a leitura são apresentadas posteriormente, consistindo, basicamente, no material que fora inicialmente aprendido pela oralidade. Falar e ouvir recebem mais atenção do que ler e escrever. A escrita em estágios iniciais fica confinada a transcrições de estruturas gramaticais e diálogos oferecidos pelo professor. Na medida em que os alunos vão dominando as estruturas básicas da língua, são estimulados a escrever relatos pessoais baseados na parte oral da língua.

#### 2.4. O método silencioso (*The Silent Way*)

Uma reação à ideia de aprendizado por formação de hábito preconizada pelo audiolingual, o *silent way* baseia-se nos argumentos do linguista Noam Chomsky de que a aquisição de linguagem se dá com as pessoas criando e compreendendo enunciados nunca antes ouvidos. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

Criado por Caleb Gattegno em 1963, o *Silent Way* utiliza o silêncio de maneira extensiva como um método de ensino. Sua base teórica se sustenta muito mais em princípios cognitivos do que humanísticos (BROWN, 1994, p. 62). A teoria por trás deste método defende um aprendizado facilitado pela descoberta ou pela criação por parte dos alunos invés de memorização e repetição do que está por ser aprendido; utilizam-se objetos como mediadores e a resolução de problemas. O método enfatiza a autonomia dos alunos e sua efetiva participação nas atividades de sala. O silêncio é usado como uma ferramenta para alcançar os objetivos, com o professor utilizando gestos para direcionar a atenção dos alunos e encorajá-los a corrigir os próprios erros. Em geral é um método que serve para os professores ficarem atentos ao querer fornecer tudo de mão beijada aos alunos como em uma bandeja de prata. Os professores podem se beneficiar da injeção de doses saudáveis de aprendizado

por descoberta nas atividades de sala e de dosar a própria fala menos do que de costume e permitir que os alunos trabalhem e descubram por conta própria.

Neste contexto, as habilidades como audição, fala, leitura e a escrita são todas trabalhadas desde as fases iniciais de aprendizado, embora haja uma sequência em que eles aprendam a ler e a escrever o que já produziram oralmente, ou seja, os alunos somente aprendem a ler o que já praticaram na oralidade. As habilidades reforçam o que os alunos estão aprendendo em sala. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 66)

### **2.5. Desuggestopedia**

Desenvolvido por Georgi Lozanov nos anos 70, o *Desuggestopedia* (também conhecido como *Suggestopedia*), faz parte de uma abordagem humanista-afetiva que respeita os sentimentos dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2000). Acredita-se que o aprendizado pode ocorrer de maneira mais rápida desde que transponhamos nossas barreiras psicológicas de aprendizado. Nossos medos de realização, de performance e de fracasso impedem que usemos nossas habilidades com pleno potencial. Para tanto precisamos “desugerir”, ou seja, eliminar o sentimento de que não podemos ter sucesso – ou qualquer outra associação negativa que tenhamos com os estudos – e, dessa forma, sobrepor as barreiras do aprendizado. Uma delas seria pela adoção de música, jogos, drama e uma variedade de outras atividades típicas de sala de aula (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000) que têm a função de relaxar os alunos tanto quanto estruturar, medir e pontuar a apresentação de assuntos linguísticos.

A escrita, neste contexto, é conduzida de forma criativa e divertida. Os alunos são levados a desenvolver uma escrita imaginativa como, por exemplo, diálogos com personagens criados por eles mesmos (LARSEN-FREEMAN, 2000). Mesmo assim, o ponto principal é a fala.

### **2.6. Aprendizado comunitário de língua (*Community language learning*)**

Este método tem como teoria um tipo de aprendizado que enxerga os alunos como seres humanos “completos”, em que não somente o intelecto deles é focado, mas seus sentimentos, instintos e o desejo de aprend-

der, por exemplo – um processo social de crescimento que vai desde a dependência infantil à independência da fase adulta (BROWN, 1994). Seus princípios se baseiam na psicologia humanística, que considera que o adulto se sente em constante ameaça diante de novas situações de aprendizado, um medo de parecer idiota. O papel do professor se assemelha ao de um conselheiro (BROWN, 1994; RICHARDS & RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000), um conhecedor profundo dos percalços por que os alunos passam ao aprender uma nova língua. Dessa forma, sendo sensível a essas questões, o professor pode ajudá-los a superar seus sentimentos negativos de forma a ampliar o aprendizado.

As habilidades mais importantes são audição e fala logo no início da sequência didática. A escrita é utilizada como elemento de reforço de gramática e vocabulário.

### **2.7. Resposta física total (*Total Physical Response*)**

O *Total Physical Response* faz parte de uma série de métodos dentro da “Abordagem compreensiva” a qual dá importância à compreensão auditiva acima das outras habilidades linguísticas. Diferente dos outros métodos em que os alunos utilizam a língua-alvo (língua inglesa) desde o primeiro dia de aula, parte do princípio de que o aprendizado se dá inicialmente com entendimento da língua para posterior produção. Ou seja, a fala se dá naturalmente depois de intensa exposição à língua. Seu criador o considera a forma mais rápida e menos estressante de se aprender uma língua estrangeira por se tratar do seguimento de ordens dadas pelo professor sem que haja qualquer tipo de tradução para a língua materna em um ambiente de baixa ansiedade e de estímulo do sucesso na execução das atividades. Esse método de aprendizado de língua toma por modelo a aquisição da língua nativa pelas crianças.

Baseado na teoria de que a memória se desenvolve através da associação com movimentos físicos, também está associado a teorias de aquisição de língua materna por crianças em estágio inicial de aquisição quando elas respondem fisicamente aos comandos dos pais como “Pick up” e “Put down”. O *total physical response* como método de ensino de língua estrangeira é baseado na maior parte do tempo em estratégias de compreensão auditiva seguidas de ações físicas que são concebidas para reforçar a compreensão de itens básicos específicos. Aqui, audição precede a produção e os alunos somente são levados a falar quando são considerados prontos.

Neste contexto, a fala e a audição recebem muito mais ênfase do que a escrita e a leitura. Como afirma H. Douglas Brown (1994, p. 65): “Nas atividades de leitura e escrita do *Total Physical Response*, os alunos ficam limitados a girar em torno do trabalho oral realizado em sala”<sup>102</sup>.

## **2.8. Abordagem natural (*Natural approach*)**

Blair Bateman e Baldomero Lago (2017, *online*) descrevem quatro princípios em que se baseia a abordagem natural. A primeira é que a compreensão precede a produção; ou seja, ouvir e ler precedem falar e escrever. Isto implica que o professor usa a linguagem de destino e se esforça para tornar seu discurso compreensível por meio de gestos, exemplos, imagens e similares. O segundo princípio é que a produção emerge em estágios, com os alunos respondendo primeiro não verbalmente (o “estágio silencioso”), e mais tarde com palavras simples, combinações de palavras e, em seguida, frases e parágrafos. As respostas na língua materna dos alunos também são aceitas nos estágios iniciais. O terceiro princípio é que o programa do curso consiste de objetivos comunicativos e é organizado por situações, funções e tópicos invés de estruturas gramaticais. O princípio final é que as atividades em sala de aula devem promover um filtro afetivo baixo, tornando os assuntos compreensíveis aos alunos, encorajando-os a expressar seus pensamentos e sentimentos e não corrigindo seus erros.

A compreensão auditiva é desenvolvida em parte usando a televisão e o rádio como fontes de entrada. A leitura também é enfatizada como uma fonte de insumos, e os professores são encorajados a fornecer textos que visam a compreensão geral sem enfatizar estruturas gramaticais ou vocabulário específicos. A escrita pode ser usada com as seguintes finalidades a) para gravar e rever o vocabulário na fase de pré-fala, b) como parte das atividades orais da sala de aula ou c) para “praticar o monitoramento” ou usar regras gramaticais. Jack C. Richards e Theodore Stephen Rodgers (2001) parecem defender que a escrita para a comunicação deve ser reservada para estudantes mais avançados.

---

<sup>102</sup> Traduzido de H. Douglas Brown (1994): “In: TPR Reading and writing activities, students are limited to spinning off from the oral work in the classroom”.

### 2.9. Ensino comunicativo de língua (*Communicative language teaching*)

Método que busca fazer com que os alunos comuniquem apropriadamente em língua estrangeira em contextos genuínos fora da sala de aula. Para além das estruturas, as funções linguísticas ganham relevância primordial, como prometer, convidar e declinar convites em um contexto social específico. Mais do que competência linguística, é preciso competência comunicativa: “Sabendo quando e como dizer o que e para quem”. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

Blair Bateman e Baldomero Lago (2017, *online*) afirmam que entre as décadas de 70 e 90 foram elaborados documentos de referência de competência comunicativa que descrevesse e avaliasse o que os alunos deveriam e poderiam realizar nos diferentes níveis de proficiência, o que gerou grande impacto na elaboração de materiais didáticos e nas práticas de aula. Os professores, então, foram encorajados a fornecer aos alunos oportunidades de escrever (assim como as outras habilidades) adequadas aos propósitos comunicativos; além de sequenciar a instrução didática de forma a prepará-los para níveis mais avançados de proficiência.

Os autores mencionam a hipótese de realização de Swain<sup>103</sup> que consiste na produção escrita dos alunos cujos benefícios seriam quatro: a) fornecer oportunidades de práticas significativas que possam levar ao automatismo; b) forçar os alunos a reconhecerem o que eles não sabem ainda plenamente; c) fornecer a oportunidade de avaliar diferentes formas de se expressar e d) fornecer a oportunidade dos alunos receberem feedback quanto ao uso que fazem da língua. (BATEMAN & LAGO, 2017 *online*)

Nas atividades de sala, todas as quatro habilidades são enfatizadas em aulas comunicativas que podem ser descritas a partir de três modelos: a) modelo interpessoal – que envolve o engajamento em conversações e trocas de informações entre os indivíduos; b) modelo interpretativo – que implica no entendimento de mensagens escritas e orais; e c) modelo de apresentação – que tem a ver com a divulgação da informação verbal ou escrita para um público específico.

O ensino de língua pela abordagem comunicativa também faz uso extensivo de textos autênticos, que são geralmente produzidos por falantes nativos para um público falante nativo. Esses podem ser tanto textos

<sup>103</sup> Output Hypothesis por Swain (1985, *apud* BATEMAN & LAGO, 2017).

orais (áudio, gravações em vídeo, filmes, vídeos *online*) quanto textos escritos (literários, jornalísticos, informativos, publicitários). Os alunos são estimulados a interagir com esses textos e construir seu próprio entendimento a partir da leitura deles. Além do mais, os professores frequentemente conduzem atividades de pré-leitura e de pré-escuta no intuito de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tópico ou o gênero textual. Atividades que envolvam audição e leitura podem ser acrescentadas posteriormente, antecedendo o momento em que os alunos falam ou escrevem sobre os textos ou tópicos.

Quanto a questões avaliativas, Diane Larsen-Freeman (2000) afirma que um professor pode informalmente avaliar a performance do aluno utilizando o seu papel de conselheiro ou cocomunicador. Para avaliações mais formais, o professor pode utilizar testes integrativos que têm uma função de comunicação real. De forma a avaliar a escrita de um aluno, por exemplo, o professor pode pedir-lhe que escrevam uma carta para um amigo.

Diane Larsen-Freeman (2000) também destaca o fato de que, na abordagem de ensino comunicativa, as quatro habilidades são ensinadas desde as fases iniciais de aprendizado. Assim como se entende a oralidade como fruto da negociação entre falante e ouvinte, o significado é fruto da palavra escrita através da interação entre leitor e escritor – o significado não reside exclusivamente no texto, mas na negociação entre o ler e o escrever.

## **2.10. Aprendizado cooperativo de língua (*Cooperative language teaching*)**

Jack C. Richards e Theodore Stephen Rodgers (2001) discorrem sobre o aprendizado cooperativo de língua como parte de uma abordagem instrucional mais genérica também conhecida como ensino colaborativo. Uma abordagem de ensino que faz uso de atividades cooperativas envolvendo pares e pequenos grupos de aprendizes em sala de aula. Uma abordagem que depende de trocas de informações socialmente estruturadas entre aprendizes em grupos nos quais cada um se sente responsável pelo próprio aprendizado e se sente motivado a aumentar o aprendizado dos outros participantes.

Em se tratando de ensino de língua estrangeira, o aprendizado cooperativo de língua tem sido visto como uma forma de promover intera-

ção comunicativa na sala de aula e também como uma extensão dos princípios do ensino comunicativo de língua. É vista como uma perspectiva de ensino centrada no aluno que oferece vantagens sobre os métodos de ensino focados no professor. Seus objetivos no ensino de língua incluem: a) promoção de oportunidades para aquisição natural de língua estrangeira pelo uso de atividades interativas em pares e/ou grupos; b) fornecimento ao professor de metodologia que os capacite a atingir este objetivo e outros que possam ser aplicados em contextos curriculares diversos; c) possibilitar atenção a itens lexicais, estruturas linguísticas e função comunicativas específicas no uso de tarefas interativas; d) promoção de oportunidades para que os aprendizes desenvolvam aprendizado efetivo e estratégias comunicativas e e) desenvolvimento da motivação do aluno, redução de contextos estressantes e criação de uma atmosfera de sala de aula positivamente afetiva.

Jack C. Richards e Theodore Stephen Rodgers (2001) exemplificam a utilização de escrita cooperativa como uma lição de aprendizado colaborativo quando os alunos têm que escrever um ensaio, relato, poema ou história ou rever algo que eles leram. Os pares verificam se a composição de cada um atende aos critérios que foram estabelecidos pelo professor e recebem uma pontuação individual correspondente à qualidade de suas composições. Eles também podem receber uma pontuação pelo trabalho em grupo com base no número total de erros cometidos pelo par em suas composições individuais. O procedimento funciona da seguinte maneira: a) o professor distribui os alunos em pares com pelo menos um bom leitor em cada par; b) o Aluno A descreve para o aluno B o que ele está planejando escrever. O aluno B ouve atentamente, examina um conjunto de perguntas e descreve as ideias do Aluno A. O aluno B devolve o esboço escrito ao aluno A; c) este procedimento é invertido, com o Aluno B descrevendo o que ele vai escrever e o Aluno A escutando e, completando-lhe o esboço das ideias, que é, então, devolvido ao Estudante B; d) os alunos individualmente pesquisam o material de que necessitam para suas composições, mas sem perder de vista o material que serve para o seu parceiro; e) os alunos trabalham juntos para escrever o primeiro parágrafo de cada composição para garantir que elas tenham um começo claro; f) os alunos escrevem suas composições individualmente; g) quando os alunos concluem suas composições, revisam-nas, fazendo correções em maiúsculas, pontuação, ortografia, uso da linguagem e outros aspectos da escrita especificados pelo professor. Os alunos também se dão sugestões para revisão; h) os alunos revisam suas composições; i)

os alunos, então, releem as composições uns dos outros e assinam seus nomes para indicar que cada composição está livre de desvios.

Durante este processo, o professor monitora os pares, intervindo quando apropriado para ajudar os alunos a dominar a escrita adequada e as habilidades cooperativas.

### 3. *Considerações finais*

Ao fim desta seção pudemos observar que as diferentes abordagens e métodos de ensino que emergiram nos últimos sessenta anos ou mais, enquanto frequentemente comunguem divergências em torno dos objetivos e premissas sobre como uma língua estrangeira é aprendida/ensinada, compartilham também da crença de que o aprendizado de língua deve ser melhorado e isso se dará a partir das mudanças e melhoramentos na metodologia de ensino; e é justamente nesta direção que o ensino da escrita seguiu. Seja como elemento central ou periférico, isolada ou integrada a outras habilidades, a escrita esteve em consonância com o foco dado pela abordagem à época de sua aplicação. No geral, na maior parte do tempo esteve lateralizada dando espaço à fala e à audição devido à maior ênfase dada a essas duas habilidades.

Uma síntese de diferentes orientações, portanto significa pegar as melhores abordagens existentes e usá-las para um maior entendimento da escrita e do aprendizado da escrita. Sugere que em sala, professores deveriam focar nas experiências dos alunos sobre texto e as expectativas que eles têm enquanto leitores, além de promover entendimento dos processos de escrita, da estrutura da língua e dos gêneros textuais. Finalmente, significa que precisamos ser sensíveis às práticas e percepções de escrita que os alunos trazem para a sala de aula, e construir com base nesse conhecimento, de forma que eles enxerguem a escrita como algo vinculado a grupos e contextos bem particulares. Dessa forma, os alunos serão capazes de entender os discursos que produzem sem desvalorizar, contudo, sua própria cultura.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATEMAN, Blair; LAGO, Baldomero. *Methods of language teaching*. Disponível em: <<http://hhr.byu.edu>>. Acesso em: 15-01-2017.



BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CAPES. *Qualis*. Disponível em:  
<<http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>>. Acesso em: 20-08-2016.

CIÊNCIAS *sem fronteiras*. Disponível em:  
<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/parceiros25>>. Acesso em: 10-07-2015.

ESPAÇO *da escrita*. Disponível em:  
<[http://www.cgu.unicamp.br/espaco\\_da\\_escrita](http://www.cgu.unicamp.br/espaco_da_escrita)>. Acesso em: 21-08-2016.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HUBERT, Michael D. Evaluating the Role of Writing in the First and Second Year University Foreign Language Curriculum. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 2, n. 2. Redfame Publishing, Abril, 2014.

HYLAND, Ken. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KROLL, Barbara. (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching: teaching techniques in English as a second language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEKI, Ilona. Material, Educational, and Ideological Challenges of Teaching EFL Writing at the Turn of the Century. *International Journal of English Studies*: Universidad de Murcia, vol. 1, n. 2, p. 197-209, 2001.

MANCHÓN RUIZ, Rosa María. Teaching Writing. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: Blackwell Publishing Ltd., 2013.

MARQUES, Fabrício. Escreva bem ou pereça. *Pesquisa FAPESP*, n. 182, abril 2011.

MATSUDA, Paul Kei. Contrastive Rhetoric in Context: A Dynamic Model of L2 Writing. *Journal of second language writing*, vol. 6, n. 1, p. 45-60, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

ORTEGA, Lourdes. L2 writing research in EFL contexts: some challenges and opportunities for EFL researchers. *Alak Newsletter*, 2004.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore Stephen. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

## O ENSINO DA LÍNGUA CULTA E AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

*Márcia Aparecida de Souza (UEMG)*

[marciaapingles@gmail.com](mailto:marciaapingles@gmail.com)

*Rozimar Aparecida Carvalho (UEMG)*

### RESUMO

Este artigo, embasado nos aportes teóricos sobre o preconceito linguístico, busca uma reflexão sobre o ensino da língua culta e o respeito às variedades linguísticas, visto que, além da língua ser viva e estar em constante mudança, o Brasil é um país de grandes dimensões, e com processo histórico de formação do povo resultante de enormes diversidades étnica, social e regional, que repercutiram na língua portuguesa; sendo as variações muitas vezes consideradas “erros” e não adequação à regra culta, o que gera mais discriminação neste país já tão cheio de desigualdades sociais. Apresenta a visão da sociolinguística a despeito da norma culta e outras variantes e discute também o respeito às variedades linguísticas, bem como da atuação da escola. Essa última deve ter a sensibilidade de agir de forma a evitar/ agravar situações de preconceito.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Preconceito linguístico. Escola.

### *1. Introdução*

Nas últimas décadas, linguistas e estudiosos em linguagem tem colocado como alvo de estudo as análises sobre as variações linguísticas, visto a enorme diversidade linguística existente no Brasil e a necessidade de obter melhor entendimento sobre a língua portuguesa.

A partir desses estudos têm-se alertado para as relações de poder e de status social presentes na aceção de que a língua culta padrão é a única correta.

Muitas escolas contribuem com a ideia de que a norma culta padrão é uma máxima irrefutável que deve ser seguida em detrimento de outras variedades, reforçando suas características de instrumento de poder e prestígio social corroborando assim para o fortalecimento da crueldade que é o preconceito linguístico.

Neste estudo, pretende-se discutir sobre o ensino da língua culta e o respeito às variedades linguísticas, e para apoiar o caminho reflexivo, o desenho traçado para este artigo parte situando a norma culta e as variedades linguísticas, para em seguida argumentar sobre o preconceito lin-

guístico a partir de teorias de alguns estudiosos. E depois de discutir aspectos sobre a escola e o ensino da língua, traçar algumas considerações sobre o assunto.

## **2. A norma culta padrão e as variedades linguísticas**

Muitos autores em suas pesquisas abordam sobre o status que a norma culta possui em nossa sociedade e o vigor do preconceito linguístico profundamente arraigado na cultura deste país que ignora as características dinâmicas, viva e criativa da língua.

A valorização da norma culta padrão decorre da histórica e pesada carga colonial da qual o país ainda não conseguiu se livrar das suas marcas, tanto no que se refere à língua quanto em outros setores.

Em relação ao preconceito linguístico, esse se manifesta de diversas formas, nas distintas faces que assume. Um exemplo disso é a ideologia cristalizada há séculos na gramática tradicional e materializada no gênero literário conhecido como gramática normativa, que traz consigo um conjunto de ideias impostas pelas classes sociais que detêm o poder político e econômico.

Ressalta-se, nesse ínterim, que a gramática tradicional é definida como uma ideologia. Porém seu papel é o de uma ferramenta para o uso da linguagem e para a reflexão filosófica.

Com efeito, até hoje a gramática tradicional é o ponto de partida e também o pano de fundo da atividade científica e especulativa da linguística e da filosofia da linguagem. Não é contra as regras e normas da gramática tradicional que se deve debater mas faz-se necessário discussões sobre os abusos perpetrados por aqueles que, arrancando a gramática tradicional do lugar que legitimamente é o seu – o da reflexão filosófica, e de ferramenta de investigação dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem - impuseram-lhe o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas. (BAGNO, 2000)

Há apontamentos de que a norma-padrão, também chamada de língua culta, já algum tempo vem sendo vista pela literatura científica como um meio que não é capaz de servir para comunicação e a expressão dos brasileiros de todas as classes sociais. Mas existe também a ideia de que há necessidade de um padrão linguístico uniforme, apesar se ter co-

nhecimento de que todas as línguas, assim como a sociedade, são essencialmente heterogêneas e multiformes.

A ideologia, que está entranhada na cultura brasileira exclui as variedades linguísticas, taxadas como erros, e a gramática é então usada como escudo de uma sociedade preconceituosa.

Por ser assunto amplo e complexo, entende-se que a linguagem não deve ser resumida apenas às regras expostas em uma gramática. Esse entendimento é importante, visto que a gramática tradicional, com suas ‘verdades’ à priori, tem sido usada como fonte máxima de inspiração para o ensino da norma-padrão no Brasil e para as atividades econômicas e as associadas, como na indústria editorial mídia e multimídia.

Os dilemas contidos na gramática tradicional, já tantas vezes apontados pela linguística, ainda não provocaram alterações nas gramáticas normativas, o que mostra o quanto parece irrelevante para os gramáticos qualquer tipo de crítica ou pesquisa relacionada à linguagem. A gramática tradicional parece ser uma doutrina, composta de dogmas a serem aceitos como verdades incontestáveis e não de leis passíveis a testes, sujeitas à comprovação ou à refutação. Seu corpo de definições, preceitos e prescrições apenas aparentemente serve para um estudo da língua.

Sua função é substancialmente ideológica, a gramática tradicional é um instrumento de legitimação das classes dominantes no poder. É por esse motivo que muitos gramáticos tradicionalistas se recusam a aceitar as propostas de abordagem do fenômeno da linguagem feitas pela linguística. São propostas que lançam dúvidas sobre a validade do discurso gramatical tradicional, que deixam à mostra inconsistências desse discurso.

Por vezes, exclui-se a linguística porque suscita a todo momento o contraste entre culturas dominantes e culturas relegadas (como no caso das línguas indígenas ou das áreas de bilinguismo resultantes da imigração); entre formas de expressão socialmente prestigiosa e formas de expressão desprestigiadas (como no contraste entre a literatura oficial e a literatura popular); entre a solução de gabinete e as soluções de quem vive os fatos; entre a indústria de livros didáticos das grandes triagens e os materiais cujo parâmetro são pessoas reais.

Percebe-se que a linguística, de acordo com os gramaticistas, não pode fluir porque, seus conceitos de que as variedades são formas de co-

municação e não erros se disseminariam e se transformariam em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade.

A classe dominante, quando privilegia a norma-culta e discrimina as outras variedades, acaba por influenciar os falantes de outras variantes que além de sofrer o preconceito, julgam-se inferiores. "A língua passa a ser subordinada e dependente da gramática normativa. O que não está na gramática normativa não é português". (BAGNO, 2000, p. 39)

Então há de se discutir o preconceito linguístico, a exclusão que ele provoca, e não a existência de normas. A questão do prestígio linguístico é um dos temas mais afetos à pesquisa sociolinguística, pois, segundo Eduardo Guimarães (2005), o Brasil é um país multilíngue, suas características múltiplas e não homogêneas não favorecem mesmo a unicidade do português no país, ao contrário, a heterogeneidade que há no país propicia as mudanças, os processos linguísticos, as variedades.

A importância da linguagem oral também é observada por alguns autores. Luiz Antônio Marcuschi (2008) por exemplo, discute a necessidade de estudos sobre esta; entende que é imprescindível realizá-los por apresentarem íntima ligação com o conhecimento comum dos falantes.

De modo geral, tem-se no país uma linguagem culta ou padrão e uma linguagem popular considerada pela sociedade como sub-padrão. A primeira com maior prestígio que a segunda. Mas essa posição, todavia, não é aceita pela sociolinguística, que vê na concorrência de ambos os dialetos sociais um natural processo de variação linguística que atende, assim, às mais diversas situações de comunicação na sociedade. Como diferença de dialeto social, o culto apenas se prende mais às regras da gramática normativa tradicionalmente considerada, ao passo que o dialeto social popular é mais aberto às transformações da linguagem oral do povo.

### **3. Preconceito linguístico**

É comum ouvirmos opiniões tal como, o brasileiro não sabe português, em Portugal é que falam corretamente o português, opiniões que refletem um sentimento de inferioridade, talvez pelo fato de que, mesmo depois de séculos de independência, ainda sermos dependentes dos países considerados mais civilizados. (BAGNO, 2001)

Alguns gramáticos expressam uma visão preconceituosa ao tratar dos conceitos de certo ou errado referindo-se à língua portuguesa. Não consideram o aspecto vivo da língua usada no Brasil e atribuem aos brasileiros características de não saberem o português.

É o caso do livro *Não Erre Mais!* de Luiz Antônio Sacconi, em que o autor expressa sua opinião sobre o que considera erros na língua. Ao ler o livro, o leitor é levado a compreender que todos os brasileiros são ignorantes em relação à língua portuguesa, pois o autor decreta o que considera certo e o que é errado e reforça a ideia de que a língua portuguesa é difícil e cheia de mistérios. (SACCONI, *apud* BAGNO, 2001)

O preconceito é também visível no *Dicionário de Questões Ver-náculas*, de Napoleão Mendes de Almeida, onde se encontra:

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico "quem faz a língua é o povo" verdadeiro modo para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário. (BAGNO, 2001, p. 75)

Vê-se nitidamente todo um preconceito linguístico e também social, impregnado de tal maneira que muitos acreditam mesmo que não sabem português ou que a língua portuguesa é realmente muito difícil e, conseqüentemente, não conseguem reconhecer a existência das variantes linguísticas e, por isso, tem dificuldade de aceitá-las.

De acordo com Fernando Tarallo (2004, p. 8), as variantes linguísticas são “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Então, se pessoas de diferentes comunidades conseguem se comunicar de formas diversas dentro de um mesmo contexto, por que encararmos algumas formas como corretas e outras como erradas?

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, reconhecem a existência das variantes linguísticas e evidenciam que essas devem ser respeitadas, porque não há um modo certo ou um modo errado de falar. A questão é observar o contexto de comunicação e saber qual forma de falar deve ser utilizada naquele momento, ou seja, saber adequar a utilização da linguagem à circunstância.

#### 4. A escola e a linguagem

Como a aquisição da língua escrita, na maioria dos casos, se dá na escola, em um contexto de caráter prestigioso essa torna-se uma cultura desejável, apesar de estar enraizada numa sociedade que a impõe com uma violência inusitada, que a faz adquirir um valor social muito superior à oralidade a qual é proveniente. (MARCUSCHI, 2007)

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a escola deve propiciar ao aluno “utilizar diferentes registros inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participa”. (PCN, 2001, p. 41)

Se até mesmo documentos de tamanha importância já se preocupam com as variações linguísticas no português, faz-se então necessário que os professores também reconheçam a legitimidade das variantes linguísticas, compreendam que são as variedades da língua materna e respeitem aquelas variações que encontram em suas salas de aula, aprendendo a trabalhar com as mesmas.

Entretanto, vê-se que ainda há um grande desconhecimento da forma de como abordar didaticamente as variedades linguísticas, mesmo com a existência de inúmeros usuários de diferentes variedades nas salas de aula. Observa-se ainda a preocupação de professores em mostrar o certo e o errado, ou de mandar que transformem o errado em certo, aumentando assim o preconceito linguístico. Os que assim o fazem, esquecem de que tal prática sem uma discussão sobre fatores extralinguísticos que levam a este ‘erro’, pode acarretar mais preconceito do que conscientização sobre o uso adequado da linguagem.

Ressalta-se que o objetivo pretendido não é que o professor deixe de ensinar a norma culta, a variedade padrão, e sim se conscientizar de que tais “erros” não existem; são variantes linguísticas e que umas são mais convenientes que outras para determinado momento.

Sobre isso, Stella Maris Bortoni-Ricardo afirmam que:

O professor percebe o uso de regras não-padrão, não intervém, e apresenta logo em seguida, o modelo da variante-padrão. O professor identifica "erros de leitura", isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38)



A partir das reflexões de Stella Maris Bortoni-Ricardo, fica claro então a necessidade de o professor conhecer a norma linguística, para que possa refletir e discutir em sua sala de aula esses ‘acertos’ e ‘erros’, passando assim a reconhecer a variedade linguística utilizadas por seus alunos como sendo uma variante dentre outras e assim intervir de forma positiva e reflexiva.

No caso da linguagem oral, observa-se que são menores o número de intervenção do docente, pois por vezes considera essa linguagem como informal, mas esta correção poderia contribuir para que o aluno internalizasse vocabulário. Entretanto faz-se necessário que o educador tenha bastante cuidado ao corrigir o aluno, evitando deixar o discente em posição de inferioridade, o que pode causar grande frustração.

Enfim a instituição escolar precisa assumir uma posição de identificação com seus alunos, atentar para evitar preconceitos ao valorizar em demasia uma forma de falar em detrimento de outra e fugir do conservadorismo que tende a privilegiar em excesso a norma culta. Pois é na escola que a transformação precisa acontecer, começando pela conscientização dos docentes sobre a necessidade de valorizar as diferenças, para assim poder interagir de fato e de maneira eficaz com seu aluno. Como diz Maria Cecília Mollica e Maria Luíza Braga, “a escola sozinha não faz mudança, mas mudança alguma se faz sem o concurso da escola”. (MOLLICA & BRABA, 2003, p. 56)

##### **5. Considerações finais**

É preciso que toda a comunidade escolar compreenda que como a escola vem valorizando a língua culta e discriminando outras variedades, acaba por corroborar para a legitimação da classe dominante e para o preconceito social, o que concorre para afastar alunos da escola e aumentar índices de evasão de discentes que se sentem discriminados no ambiente escolar.

Há que se entender que a linguagem é complexa e não pode ser resumida apenas às regras expostas em uma gramática, ou em afirmações sobre quem usa a linguagem de forma correta e quem não usa. Pois muitas variedades podem estar ligadas a fatos de simplificação e economicidade da língua, podem também refletir o "jeito" interiorano de falar, dependendo da localização sociodemográfica da escola.

É preciso consciência de que a língua é um elemento cultural vivo

e, por isso, suscetível a mudanças, principalmente em um país tão heterogêneo como o Brasil, que favorece a geração de uma gama de variedades linguísticas. E que o uso da língua é um fenômeno abstruso cujo estudo ultrapassa a proposta deste estudo. Faz-se necessário outras análises das questões aqui abordadas, e maiores reflexões sobre a necessidade de/como romper com o preconceito linguístico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC /SEF, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. Apresentação Brasil: país multilíngue. *Ciência e Cultura*, vol. 57, n. 2, p. 22-23, 2005. ISSN 0009-6725. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a14v57n2.pdf>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, Jose Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

**O ENSINO DE MORFOLOGIA:  
REFLEXÕES E PROPOSTAS  
SOBRE A COMPOSIÇÃO NAS AULAS DO ENSINO MÉDIO**

*Tiago Vieira de Souza* (UFRJ/IFRJ)  
[iagovsouza96@gmail.com](mailto:iagovsouza96@gmail.com)

*Vítor de Moura Vivas* (UFRJ/IFRJ)  
[vitorvivas@yahoo.com.br](mailto:vitorvivas@yahoo.com.br)

*Felipe da Silva Vital* (UFRJ)  
[felipe.vital02@hotmail.com](mailto:felipe.vital02@hotmail.com)

*Wallace Bezerra de Carvalho* (UFRJ)  
[wallacebcarvalho@gmail.com](mailto:wallacebcarvalho@gmail.com)

*Carlos Alexandre Victório Gonçalves* (UFRJ)  
[carlexandre@bol.com.br](mailto:carlexandre@bol.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo analisar a maneira como o ensino de morfologia, em específico o ensino de composição, tem sido realizado nas escolas de ensino médio. Partindo do que a tradição apresenta, buscamos propor uma perspectiva diferente e, também, apresentar maneiras práticas de melhorias ao que é feito atualmente. Embasados em leituras e discussões, propomos ideias de exercícios e aulas sobre composição como um processo de formação lexical focado no uso.

**Palavras-chave:** Morfologia. Formação lexical. Composição. Ensino de gramática.

**1. Introdução**

Tendo em vista que o ensino de morfologia da língua portuguesa no ensino médio é embasado em um grande tradicionalismo vindo das gramáticas e livros didáticos, buscamos propor um ensino diferenciado em que a língua portuguesa seja entendida como objeto de estudo em uma perspectiva mais científica. Neste contexto, a composição como processo de formação lexical é apresentada diferentemente do que a tradição faz. Em outras palavras, apresentamos a composição não só como um processo formativo oriundo da união de dois ou mais radicais.

Portanto, trabalhamos a composição sob uma perspectiva semântica e, baseados nisto, tais construções podem ser referidas como endocêntricas ou exocêntricas. Sendo assim, as primeiras representariam compostos que possuem palavras cujo referente está diretamente identificável em seus componentes e as segundas seriam as que têm seu referen-

te identificável através de processos metafóricos ou metonímicos. Desta maneira, buscamos apresentar que é possível, através da metáfora e metonímia, explorar semanticamente as palavras compostas e buscar as motivações para tais formativos. Outro aspecto que notamos ser importante no ensino de morfologia é, sobretudo na composição, o nível textual.

Sendo assim, com nossa proposta, mostramos que a composição pode possuir finalidades discursivas de acordo com diferentes gêneros textuais. Para tanto, buscamos oferecer maneiras de ilustrar como a composição pode ser ensinada a fim de articular o conhecimento prévio que os próprios alunos possuem sobre a língua. Em virtude disso, pretendemos apresentar meios que proporcionem, ao aluno, um olhar sobre a composição no que tange a novos registros da língua nos diversos contextos de uso.

## **2. Revisão de literatura**

Em primeiro momento, fizemos uma revisão de literatura dos autores que representam a gramática tradicional para que, a partir da tradição, pudéssemos propor um ensino focado no uso, diferentemente do que temos visto acontecer no ensino no decorrer dos anos. São esses autores: Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (1985), Carlos Henrique da Rocha Lima (1994) e Evanildo Bechara (2001).

Em segundo momento, fizemos um levantamento nos livros didáticos de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005) e Maria Luiza Marques Abaurre; Maria Bernadete Marques Abaurre; Marcela Pontara (2008) para vermos como o ensino de morfologia era sistematizado nos livros usados em diversas escolas de ensino médio.

Atestando, então, que os livros didáticos representavam uma extensão da gramática tradicional, ou seja, abordavam o ensino da Língua portuguesa sob uma perspectiva normativa e tradicional, lançamos mão da literatura científica para nos embasarmos no que pensávamos em propor. Nesta etapa, embasamo-nos em Antônio José Sandmann (1992), Margarida Basílio (1998), Carlos Franchi, Esmeralda Vailati Negrão e Ana Lúcia Muller (2006) e Renato Miguel Basso e Roberta Pires de Oliveira (2012).

No que diz respeito à tradição, observamos que em todas as gramáticas, o processo de formação lexical composição é descrito como mera formação de novas palavras pela união de dois ou mais radicais fazem

do referência, no entanto, ao fato de que a nova palavra formada possui uma ideia única e autônoma. Nesse contexto, a tradição ensina a composição através da diferenciação entre a formação por justaposição e aglutinação.

Nesse sentido, constatamos que as gramáticas tradicionais, logo os livros didáticos também – pois se embasam nas gramáticas tradicionais para sistematizarem os tópicos gramaticais abordados, focam apenas em critérios morfológicos e fonológicos para descrever/explicar a composição. Pela falta da exploração semântica para (re)pensar a composição como processo de formação lexical, partimos para a literatura científica a fim de nos embasarmos em teorias que nos oferecessem ferramentas para propormos o critério semântico no ensino de composição no ensino médio.

Na literatura científica, nos chama atenção o que é dito sobre o critério semântico em Margarida Basílio (2002):

Com a utilização de estruturas sintáticas para fins lexicais, os processos de composição permitem a nomeação ou caracterização de seres pela junção de dois elementos semânticos, de existência independente no léxico, em apenas um elemento lexical. (BASÍLIO, 2002, p. 30)

Neste mesmo sentido, Margarida Basílio (2002) retrata sobre o fato de haver um distanciamento de significado entre uma forma lexical nova criada e seus componentes formativos. A autora explica tal distanciamento de significado fazendo referência à função de denominação que a composição apresenta da seguinte maneira: “A nomeação de seres pode ser descritiva ou metafórica” (BASÍLIO, 2002, p. 31). Sendo assim, o que salta aos nossos olhos aqui é o fato de a autora usar a metáfora como ferramenta para formação de novos compostos.

Desta maneira, também destacamos a abordagem de Antônio José Sandmann (1992) sobre metáfora e metonímia como processos cognitivos usados para formação de compostos no que diz respeito à exploração semântica dos mesmos. O autor diz que

Salta aos olhos, quando se examina a semântica das palavras compostas, quão grande é o número de compostos metafóricos e metonímicos, o que não causa espécie se considerar que é principalmente o fator semântico que é responsável (...) pela constituição da palavra composta.

Após nos embasarmos teoricamente na exploração semântica, lançamos mão de textos que nos ajudassem no planejamento e embasamento da prática em sala de aula. Neste sentido, Carlos Franchi, Esme-

ralda Vailati Negrão e Ana Lúcia Muller (2006), em seu livro *Mas o que É Mesmo Gramática?*, abordam uma visão diferente do ensino de gramática como pode ser visto na citação a seguir:

(...) não há nenhuma conexão possível entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos: os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus (resguardado o interesse, em outro momento e em outra forma, de se refazer a memória cultural e histórica da linguagem). (FRANCHI, NEGRÃO & MULLER, 2006, p. 80)

Esta última citação nos remete ao fato de que no ensino da composição muito se apresenta exemplos já lexicalizados na língua portuguesa, como *aguardente, embora, vinagre*, entre outros. Se pensarmos nestes exemplos para o ensino de composição nas escolas, mesmo que se fale sobre composição por aglutinação, muitos alunos não reconhecem a característica composicional que tais termos carregam. Em outras palavras, os alunos não conseguem remeter a compostos e sim a palavras já lexicalizadas. Isto ocorre pelo fato de tais exemplos não se aproximarem da realidade dos alunos.

Sendo assim, fazemos referência a Renato Miguel Basso e Roberta Pires de Oliveira (2012) que abordam o ensino de linguística como uma ciência nas aulas de português. Deste modo, a língua funcionaria como um objeto de estudo e, portanto, os exemplos de compostos em aulas de morfologia poderiam se aproximar muito mais da realidade dos alunos. É possível ver o autor defendendo esta visão ao afirmar que:

A reflexão crítica sobre as línguas terá, acreditamos, reflexos positivos não apenas na leitura e escrita, mas na nossa identidade, restaurando uma dignidade que nos foi usurpada pelo ensino da gramática tradicional e que nos deu como efeito colateral o complexo de inferioridade frente à nossa língua que mencionamos acima e uma miopia frente ao que pode se estudar numa língua. (BASSO & OLIVEIRA, 2012, p. 36)

Com isso, acreditamos que um ensino de gramática, nas aulas de morfologia, focando na composição, sobretudo, seria uma aula que o professor pudesse mostrar uma dinamicidade no processo de formação de palavras mostrando, pois, exemplos que se aproximam da realidade de uso dos alunos. Na seção a seguir, tentamos descrever de modo mais prático exemplos de compostos do cotidiano dos alunos, bem como a associação do uso de tais compostos com a exploração semântica como pivô de formação lexical.

### 3. *O ensino da composição centrado no uso*

Ao pensar e propor um ensino de composição como processo de formação lexical centrado no uso, as atividades precisam ser realizadas sob uma perspectiva semântica e observadas em um contexto de uso. Em outras palavras, consideramos que é preciso partir de exemplos atuais do cotidiano dos alunos, propondo dados da língua que os aproximem do objeto de estudo.

No que diz respeito à exploração semântica dos dados, é possível que o professor o faça através dos processos cognitivos metafóricos e metonímicos. No entanto, consideramos primordial que tais exemplos, antes de serem explorados semanticamente como processos metafóricos e metonímicos, precisam ser contextualizados e inseridos em algum gênero textual, a fim de mostrarmos para os alunos a associação do ensino de morfologia e texto.

A fim de exemplificação, podemos encontrar uma notícia online descrita da seguinte maneira: “Mulher fruta-pão emagrece 92 kg em cinco meses e diz que quer virar dançarina de forró”. Em primeiro instante, o dado está contextualizado, inserido em um texto e, conseqüentemente, os alunos farão referência aos seus conhecimentos de mundo para que possam interpretar o composto *mulher fruta-pão*. Neste sentido, pode-se trabalhar em aula a exploração semântica, ou seja, propor que os alunos tentem entender as motivações semânticas que estão por de trás da criação deste composto.

Para auxiliar os alunos neste processo, o professor pode apresentar o conceito de metáfora como processo cognitivo presente na criação do composto apresentado acima. O mesmo pode ser feito ao apresentar a noção de metonímia para explicar um exemplo como: “Atuais e ex-‘Marias Chuteiras’ ensinam como conquistar os gatos da Copa”. O processo metonímico ocorre ao perceber uma relação de significado entre o instrumento usado por jogadores de futebol que acabam por classificar ‘mulheres que gostam de jogadores de futebol’, sendo assim, uma relação de parte pelo todo.

Ademais, o professor pode ir além ao trabalhar com tais exemplos em aula. É possível, por exemplo, discutir com os alunos o juízo de valores e machismo presente nos dados apresentados refletindo a maneira como tais compostos representam a figura feminina.

Esta é uma das maneiras possíveis de ensinar morfologia focada no uso. Entendemos que, de fato, o ensino de composição sob esta nova perspectiva faz com que o aluno se aproprie do processo de aprendizagem, pois os dados e gêneros textuais usados englobam a realidade dos mesmos.

#### **4. Conclusão**

De maneira geral, os alunos se mostram motivados quando percebem a dinamicidade da língua; por isso, é fundamental que se apresente a composição como um processo de formação de palavras que está muito presente no cotidiano dos mesmos. Com esta proposta, vemos a importância de fugir do tradicionalismo que vem sendo perpetuado nas aulas de língua portuguesa e, portanto, concluímos que o fazer científico torna-se primordial para que alcancemos o objetivo de nossas aulas e para que atinjamos os interesses dos alunos com relação ao objeto de estudo ao relacioná-los com o uso da língua em questão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- BAGNO, Marcos. *O preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 1999. Color.
- BASILIO, Margarida. *Teoria lexical*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, vol. 19, n. 30, p. 13-40, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/22619/16162>>.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CAMPOS, Elizabeth; ANDRADE, Silvia Letícia de; CARDOSO, Paula Marques. *Viva português: ensino médio*, vol. 2. São Paulo: Ática, 2012



CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, vol. 1: ensino médio. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo "gramática"?* Organizado por Sirio Possenti. São Paulo: Parábola, 2006.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

VIVAS, Vítor de Moura et al. Morfologia e ensino: novas abordagens voltadas para o ensino médio. In: GONÇALVES, Carlos Alexandre Victorio; SILVA, Neide Higino da. (Orgs.). *Novos horizontes da pesquisa em morfologia*. Campinas: Pontes, 2016.

**O ENSINO DE SINONÍMIA E ANTONÍMIA  
EM TURMAS DE SEXTO ANO<sup>104</sup>**

*Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira (UFU)*

[cleidiana.nazareno@gmail.com](mailto:cleidiana.nazareno@gmail.com)

*Eliana Dias (UFU)*

[elianadias07@gmail.com](mailto:elianadias07@gmail.com)

**RESUMO**

O desenvolvimento da competência comunicativa envolve questões relacionadas ao estudo lexical de forma contextualizada. Nesse sentido, acreditamos que o ensino das relações semânticas de sinonímia e antonímia, em turmas de sexto ano, pode contribuir para a ampliação do vocabulário dos estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento de uma maior fluidez do entendimento dos textos nas interações discursivas. Assim, o nosso objetivo é oferecer subsídios teórico-práticos para o professor de língua portuguesa, por meio de propostas de atividades de vocabulário, suplementares aos livros didáticos, a partir dos fenômenos sinonímicos e antonímicos. Em relação aos fundamentos teóricos, nosso embasamento firma-se em estudos de Bernard Pottier (1978), Maria Aparecida Barbosa (1998), Claudio Cezar Henriques (2011), Mário Vilela (1994), John Lyons (1977), dentre outros estudiosos da área. Nesses termos, nossa pesquisa é desenvolvida com a participação de estudantes de sexto ano de uma escola pública do Distrito Federal. A partir do construto teórico firmado e de descrições e análises de exercícios sobre sinonímia e antonímia em livros didáticos, produzimos atividades direcionadas ao ensino desses fenômenos. Com essa produção, essas atividades foram aplicadas nas turmas de sextos anos, avaliando a viabilidade das nossas propostas.

**Palavras-chave:** Ensino do léxico. Livro didático. Relações semânticas.

**1. Considerações iniciais**

O desenvolvimento da competência discursiva perpassa pelo domínio de vários aspectos relacionados às linguagens. Dentre esses aspectos, concebemos que as questões ligadas ao conhecimento lexical constituem um dos componentes basilares para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos estudantes. Com isso, percebemos a necessidade de contribuir com questões teórico-práticas para o en-

---

<sup>104</sup> Este artigo foi concebido a partir de uma pesquisa maior sobre o ensino das relações semânticas de sinonímia e antonímia em turmas de sexto ano, com a proposta de elaboração de um Caderno Suplementar ao livro didático. A pesquisa está em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proffletras) da Universidade Federal de Uberlândia

sino das relações semântico-lexicais, como uma das formas de favorecer a ampliação léxico-vocabular dos estudantes.

Nesses termos, nossa proposta direciona-se para o ensino dos fenômenos sinonímicos e antonímicos em turmas de sexto ano. Para isso, primeiramente, analisamos como essas relações semânticas são abordadas em livro didático de grande distribuição nacional e, em seguida, propomos sugestões suplementares a esse material, de modo que o professor possa agir diante das lacunas observadas. Por fim, aplicamos as atividades sugeridas em turmas de sexto ano, avaliando o desenvolvimento dos exercícios.

Além das considerações iniciais e finais, este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos os procedimentos metodológicos. Na segunda, exploramos algumas concepções teóricas sobre o ensino de vocabulário, por meio das relações sinonímicas e antonímicas. Na terceira seção, tecemos uma análise sobre como o livro didático aborda essa temática. Por fim, na quarta parte, apresentamos duas propostas de atividade que podem ser desenvolvidas de modo complementar ao livro didático.

## **2. *Procedimentos metodológicos***

Nosso percurso metodológico parte do pressuposto de que ações direcionadas para o ensino devem ser pautadas por uma atitude que concilie prática e teoria como elementos indissolúveis. Desse modo, deve haver uma colaboração mútua entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa. Nesse ideário, nos respaldamos na proposta de pesquisação de Michel Thiollent (2011).

Nessa perspectiva, dialogamos ainda com os estudos de Maria Aparecida Barbosa (1998), Maria Tereza Camargo Biderman (2001), Claudio Cezar Henriques (2011), John Lyons (1977), Jacqueline Picoche (1977), Bernard Pottier (1978) e Mário Vilela (1994), relacionados aos aspectos sinonímicos e antonímicos, evidenciando a nossa concepção de ensino de vocabulário. A partir desse construto teórico, analisamos como ele é materializado no livro didático de língua portuguesa. Assim, selecionamos como material didático de análise o livro didático com maior dis-

tribuição nacional, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>105</sup>.

Preliminarmente, constatamos uma baixa frequência de atividades relacionadas ao ensino das relações semânticas de sinonímia e antonímia no livro didático selecionado. A partir dessa situação, elaboramos sugestões de atividades complementares ao material didático.

Posteriormente, aplicamos esses exercícios, que foram avaliados pelos estudantes de sexto ano de escola pública do Distrito Federal, participantes da pesquisa. Desse modo, apresentamos, neste artigo, duas dessas atividades, que possuem como fundamento as concepções teóricas sobre sinonímia e antonímia, expostas na seção a seguir.

### **3. *Concepções teóricas sobre sinonímia e antonímia***

O ensino de vocabulário, a partir das relações semântico-lexicais de sinonímia e antonímia, deve levar em consideração a realidade contextual das unidades lexicais. Em seus estudos sobre o léxico, Bernard Pottier (1978, p. 63) afirma que “toda significação é relativa em conjunto de experiência segundo as circunstâncias da comunicação”. É diante dessa assertiva que situamos os estudos da sinonímia e da antonímia em uma perspectiva de contextos de uso.

Analisamos, assim, que o processo de ampliação de vocabulário ultrapassa o conhecimento de novas unidades lexicais. Para além disso, esse saber deve estar amparado em realidades enunciativas, atendendo aos objetivos do discurso. Dessa forma, consideramos pertinente reconhecer algumas características teóricas trazidas por Maria Aparecida Barbosa (1998), Claudio Cezar Henriques (2011) e Mário Vilela (1994) sobre as relações sinonímicas e antonímicas, percebidas em contextos discursivos.

A partir de Claudio Cezar Henriques (2011), consideramos que a sinonímia se enquadra no rol de relações semânticas marcadas por equivalência de significação, enquanto a antonímia se insere nas relações de contraste. No que se refere às relações de equivalência, Maria Aparecida Barbosa (1998) delimita que a sinonímia poderá apresentar-se a partir de homossemias totais ou parciais.

---

<sup>105</sup>. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 18-07-2017.

A homossemia total corresponde a uma espécie de sinonímia perfeita. Esse pressuposto é passível de muitas discussões e conflitos. Jacqueline Picoche (1977) considera, por exemplo, que a existência desse tipo de homossemia é rara, até mesmo em campos terminológicos científicos mais específicos.

Com isso, compreendemos que o ensino da sinonímia na educação básica deve voltar-se para o seu caráter de homossemia parcial<sup>106</sup>, pois, de modo geral, as relações de equivalência não são perfeitas, sendo dependentes da realidade textual. Nesse caso, as unidades léxicas são parcialmente sinônimas, pois, em determinadas ocasiões, elas podem revelar significados com quase o mesmo conteúdo, dependendo do contexto e da própria situação discursiva.

Nessa perspectiva, a minimização do fenômeno sinonímico, para uma questão de simples equivalência e substituição de unidades lexicais, acarreta um ensino engessado em atividades que exploram superficialmente a profundidade de suas possibilidades de uso. Com isso, concebemos que, se o estudante for exposto a situações discursivas que fomentem uma visão ampla do léxico em uso, abordando os aspectos sinonímicos em suas variações, será possível enriquecer as redes que compõem os esquemas cognitivos desses jovens, ascendendo o seu conhecimento de mundo e suas práticas discursivas.

Em relação à antonímia, compartilhamos da classificação de Claudio Cezar Henriques (2011) e Mário Vilela (1994). Esses autores percebem que esse fenômeno está no campo das unidades lexicais que indicam relações de contraste. Essas relações englobam diversas situações, que vão além da polaridade de sentidos, trazida pela ideia de antonímia por oposição.

Já em John Lyons (1977), podemos perceber a multiplicidade de relações significativas trazidas pela antonímia. Nesse cenário, ela pode aparecer em um contexto de gradação, ao remeter à noção de elementos intermediários entre polos distintos. Nesse caso, entre os polos “quente” e “frio”, pode haver a relação antonímica gradativa, como “morno” ou “fresco”, por exemplo.

Além das relações de contraste por gradação, John Lyons (1977) considera a antonímia por complementaridade, definidas em termos de afirmação/negação; reciprocidade (como em “marido” e “esposa”, “pro-

<sup>106</sup> Maria Aparecida Barbosa (1998) também nomeia a homossemia parcial como parassinonímia.

fessor” e “aluno”); oposição direcional (como em “norte” e “sul”); conjuntos ordenados serialmente (“ótimo, bom”, “regular”, “péssimo”) e conjuntos ordenados de forma cíclica (meses do ano, estações, dias da semana). Com base nesse campo teórico, é imprescindível considerar o ensino dos antônimos a partir da complexa rede de abordagens em que ele se encontra.

Uma vez que não se trata de ensinar aos estudantes a tipologia trazida pelos teóricos, faz-se pertinente desenvolver atividades que contemplem a diversidade de compreensões, interpretações e usos dessas relações de contraste. Desse modo, os professores dos anos finais do ensino fundamental poderão oportunizar aos aprendizes meios para que eles desenvolvam a habilidade de analisar as unidades lexicais em diferentes e gradativos matizes, observando especificidades que contribuam para o desenvolvimento de uma competência discursiva desejada.

Com base nesses direcionamentos, analisaremos, a seguir, como ocorre a abordagem das relações sinonímicas e antonímicas no livro didático selecionado.

#### **4. Abordagem das relações sinonímicas e antonímicas no livro didático**

Para selecionarmos o material didático que foi consolidado como base para as nossas análises e intervenções, utilizamos como critério de escolha o livro didático com maior distribuição nas escolas públicas brasileiras. Segundo dados do FNDE, dos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a obra *Português Linguagem*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do ensino fundamental – anos finais, foi a que teve maior quantidade de exemplares distribuídos no último processo de escolha.


Nesse livro didático, as relações sinonímicas e antonímicas não são tratadas como objeto de ensino, pois não há uma especificação de suas características e usos. Além disso, as atividades que fazem menção a essas relações semânticas aparecem de forma indireta e fragmentada, como podemos verificar, na **Figura 1** abaixo.

Podemos observar, nesse exercício, que há uma tendência em direcionar as relações sinonímicas como possibilidades de se evitar a repetição de palavras no texto. Para isso, pede-se aos estudantes que reescre-

vam duas frases, desarticuladas de um contexto de uso, substituindo alguns adjetivos destacados.

8. Leia as frases:

Você já teve aula de Ciências? Nossa! O professor novo é hiperlegal.  
O café que a mamãe acabou de fazer está doce, doce.



a) Reescreva as duas frases, evitando o emprego do prefixo hiper- e a repetição do adjetivo doce, mas mantendo o sentido original delas. *Resposta pessoal.*

**Figura 1 - Exemplo de atividade que faz menção à sinonímia¶**

**Fonte: Cereja; Magalhães (2012, p. 147).**

Analisamos que exercícios dessa natureza comprometem a amplitude do ensino de vocabulário por meio das relações semânticas sinonímicas. Essa atitude minimiza as suas funções de coesão textual, por exemplo, para uma ação de substituição de unidades lexicais sem objetivos definidos. Desse modo, com uma postura passiva do professor diante da atividade, o estudante pode ser levado a inferir que qualquer unidade lexical sinonímica é passível de substituições aleatórias, sem prejuízo para os objetivos do texto.

Também percebemos essa realidade na abordagem sobre a antonímia. Na **Fig. 2**, a seguir, temos a única atividade que se refere a essa relação semântica no livro didático. Nela, aborda-se apenas os componentes de contraste por oposição.

a) Use adjetivos de sentidos opostos para caracterizar o dinossauro e o cão.



**Fig. 2 - Exemplo de atividade que faz menção à sinonímia**

**Fonte: Cereja & Magalhães (2012, p. 109).**

Entendemos que exercícios dessa natureza, apresentados de forma diminuta, atomizada e indireta, comprometem o propósito de ampliação

de vocabulário dos estudantes. Acreditamos, baseados nos estudos de Maria Tereza Camargo Biderman (2001), que a frequência de atividades e o aprofundamento de suas abordagens são elementos basilares para que os processos mnemônicos sejam ativados e para que, assim, haja uma solidificação cognitiva das unidades léxicas aprendidas em seus contextos de uso.

Nesse cenário, para que o trabalho com os fenômenos antonímicos e sinonímicos com vistas à ampliação de vocabulário seja promovido, é imprescindível que o professor intervenha nas atividades do livro didático. Isso não representa um abandono desse material, mas a necessidade de assumir uma atitude proativa diante de seus textos e exercícios.

Com essa visão, apresentamos, a seguir, duas propostas, elaboradas por nós, suplementares ao livro didático analisado, no que se refere ao ensino de sinônimos e antônimos.

##### **5. Sugestões de atividades suplementares ao livro didático**

Nas duas atividades apresentadas, a seguir, trabalhamos com textos e glossários expostos pelo livro didático analisado. Essas atividades foram aplicadas em turma de sexto ano de escola pública do Distrito Federal, sendo avaliadas pelos estudantes. O livro didático utilizado é o mesmo que constituiu o nosso objeto de análise neste estudo. Ressaltamos, ainda, que essas propostas sugeridas não são receitas prontas, mas podem ser flexibilizadas, sendo utilizados outros textos, de materiais didáticos diversos, desde que sejam feitas as adaptações necessárias.

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Oferecer subsídio para que os estudantes conheçam as características básicas do gênero verbete.</li><li>• Elaborar ficha lexicográfica, a partir de texto do livro didático.</li><li>• Explorar as possibilidades sinonímicas no campo textual proposto.</li></ul>
<b>Descrição</b>	Preenchimento de ficha lexicográfica, contendo relações sinonímicas das entradas lexicais.
<b>Tempo previsto</b>	5 horas/ aula.

###### **Atividade 1 – Ficha lexicográfica e Relações de sinonímia**

Iniciamos essa atividade com a leitura do texto “Negócio de menino com menina” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 94-95). Inicialmente, eles fizeram uma leitura silenciosa e individual. Em seguida, os estudantes assumiram a leitura oral, dramatizando as falas do narrador e dos personagens do conto.



Após a leitura e a análise do texto, formamos grupos e pedimos que cada equipe ficasse responsável pelo menos por um lexema do glossário apresentado no livro didático. Inicialmente, eles leram as palavras<sup>107</sup> e levantaram hipóteses para o seu significado, a partir do contexto trazido no conto.

Com essas inferências, orientamos que eles pesquisassem no dicionário escolar as palavras que lhes foram destinadas e registrassem em uma folha de anotação a forma como o Verbetes as apresentava. Além de realizar a cópia dessas acepções, os estudantes também registraram as possíveis dúvidas surgidas durante a pesquisa. Logo após, fizemos um círculo, a fim de que cada equipe expusesse suas análises e dúvidas.

Nesse debate, a nossa mediação consistiu em organizar os turnos de fala, pois o que um grupo desconhecia era explicado pelos próprios colegas que apresentavam dúvidas diferentes. A equipe que havia pesquisado na proposta lexicográfica, por exemplo, orientou que todos consultassem o início do dicionário para conhecerem os significados das diversas abreviações e sinais que apareciam no material.

Finalizada essa etapa de conhecimento básico dos aspectos estruturais do dicionário, conversamos sobre o quão difícil é a confecção desse material. Nesse momento, abrimos espaço para discutirmos sobre as diferentes características que ele pode apresentar. Posteriormente, entregamos um modelo de ficha lexicográfica (Apêndice 1) a ser preenchida de acordo com a pesquisa que eles realizaram no dicionário.

Cada grupo registrou a cabeça do verbete, a etimologia (quando era apresentada no dicionário), a categoria gramatical, as definições, os sinônimos e os exemplos para cada sinônimo. Essa atividade foi desenvolvida com a utilização do aplicativo *Dicionário Sinônimos Offline*<sup>108</sup> para *Android*.

---

<sup>107</sup> Em sala de aula, optamos por utilizar o termo não científico “palavra”, a fim de não entrarmos em especificidades teóricas não oportunas para a atividade proposta. Compreendemos, assim, a “palavra” como uma unidade lexical com suas especificidades terminológicas. (POTTIER, 1978)

<sup>108</sup> Como apenas 54,5% dos participantes alegaram possuir celular e alguns deles disseram só utilizar em casa, realizamos a atividade na Sala de Informática com acesso também ao programa “Dicionário Sinônimos”. Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br>>. Acesso em: 08-2017. Aqueles que não levaram o aparelho pediram que fosse ensinado o passo a passo para baixar o aplicativo em casa.

Posteriormente, organizamos as fichas produzidas, em ordem alfabética, em um painel na sala de aula. Cada equipe apresentou seu trabalho e explicou quais eram os sinônimos que melhor condiziam com a realidade contextual do conto lido.

Os participantes concluíram que nem todos os sinônimos poderiam substituir as palavras no texto, pois poderiam mudar o sentido da história. Um dos exemplos dado por eles foi a palavra “recalcitrante”. A equipe analisou que “perseverante” poderia ser um de seus sinônimos. Entretanto, no texto, “teimosia” seria o mais adequado para a história.

Nessa atividade, observamos que os estudantes não se concentravam nas nossas explicações orais, que foram mais intensas na explicação sobre as características do Verbetes. As atividades de pesquisa e produções eram realizadas com bastante conversa, sem momentos de silêncio. Contudo, eles demonstraram mais empenho nessas ocasiões.

Segundo a avaliação dos participantes, a atividade foi considerada boa, sendo que eles se sentiram entusiasmados para executar todas as etapas. Contudo, relataram uma grande dificuldade em pesquisar no dicionário, uma vez que não têm o costume de utilizá-lo.

No geral, eles expuseram que duas palavras chamaram mais sua atenção: “águia” e “recalcitrante”. A justificativa foi a de que eles não sabiam que em algumas situações “águia” poderia ser sinônimo de “astuto”.

Já em relação à “recalcitrante”, eles levantaram, inicialmente, a hipótese de que poderia ser sinônimo para “recalcado”, mas refutaram essa ideia quando perceberam que, no texto, seu sentido era de “teimosia”. Essa suposição foi confirmada com as pesquisas realizadas nos dicionários.

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Memorizar um grupo de unidades léxicas em relação de contraste, selecionadas a partir de texto contido no livro didático.</li><li>• Produzir cartaz, com a utilização dessas unidades lexicais, em relações antonímicas de contraste, de acordo com a temática textual, trazida pelo livro didático.</li></ul>
<b>Descrição</b>	A partir de um grupo de lexias utilizadas no texto selecionado no livro didático, o professor propõe a produção de um cartaz. Nessa produção, os estudantes devem trabalhar com a ideia de relações

	de contraste, por meio de unidades léxicas antonímicas, já conhecidas por eles, por meio do jogo virtual <i>KWordQuiz</i> <sup>109</sup> .
<b>Tempo previsto</b>	5 horas/ aula.

**Atividade 2 – Produção de texto, a partir das relações antonímicas**

Após uma conversa inicial sobre o conteúdo temático do texto selecionado, pedimos para que os estudantes lessem o informativo “O que você pode fazer para ajudar” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 241). Depois da leitura, fizemos alguns questionamentos sobre: qual era o tema trabalhado, o que as imagens falavam sobre o conteúdo, qual era o formato e como as sentenças estavam dispostas.

Os estudantes concluíram que se tratava de um cartaz informativo e que o uso de ordens nas frases demonstrava que o texto tinha como objetivo ensinar como ter um meio ambiente mais saudável. O texto apresentava palavras positivas e negativas em relação às ações de sustentabilidade.

Realizadas essas discussões, dispusemos no quadro da sala de aula, por meio de fichas, alguns lexemas que se relacionavam ao texto: biodegradável, consumo consciente, contaminação, descartável, desperdício, dois lados da folha, embalagem retornável, lixo seco, produto a granel e reciclar. Formamos grupos, de modo que cada um ficou com um par de palavras (“conjunto de palavras”) para pesquisar o significado a partir do texto, do dicionário escolar ou por meio da *Internet*.

Solicitamos, em seguida, que eles sugerissem um antônimo para suas palavras. Nesse momento, os estudantes encontraram muita dificuldade. Eles conseguiram expressar apenas o antônimo de consumo consciente – inconsciente; lixo seco – molhado e contaminação – descontaminação. Ao questionarmos sobre o que eles entendiam por antônimo, as suas respostas direcionavam para “coisas opostas”.

Nessa etapa, mostramos outras fichas com possíveis antônimos dos lexemas apresentados: bioindecomponível; consumo inconsciente, irracional, leviano; preservação, conservação, descontaminação; funcional, reciclável; aproveitamento; um lado da folha; embalagem descartável; lixo molhado, orgânico; produtos ensacados; e desperdiçar. Pergun-

---

<sup>109</sup> Este jogo encontra-se disponível gratuitamente em português-brasileiro no sistema operacional (SO) *Linux*. Caso a escola tenha como sistema operacional o *Windows*, é possível baixar o programa por meio do link: <http://www.baixaki.com.br/site/dwnld10895.htm>. Nesse caso, ele virá na versão em inglês.

tamos se o numeral “um” poderia ser considerado o oposto de “dois”: foi unânime a resposta negativa.

Nesse momento, explicamos que os antônimos não precisavam indicar, necessariamente, um conjunto de palavras opostas, mas poderiam representar palavras que estão em diversas formas de contraste. Com essas análises realizadas pelos participantes, construímos a ideia de que os antônimos são relações de contrastes e que elas podem aparecer por meio de diferentes formas, como a oposição ou a gradação, por exemplo.

Após essas explicações, ainda com as fichas dispostas, cada equipe organizou no quadro as palavras com seus correspondentes antonímicos, expondo os seus significados. Finalizadas essas etapas de pesquisa, explicações e análises, demos início ao jogo *KWordQuiz*.

A plataforma desse jogo permite que o professor selecione as palavras que irá trabalhar, registrando-as em colunas. A seguir, encontra-se o *layout* dessa plataforma, com os registros das palavras trabalhadas na coluna da esquerda e os antônimos analisados na coluna da direita:

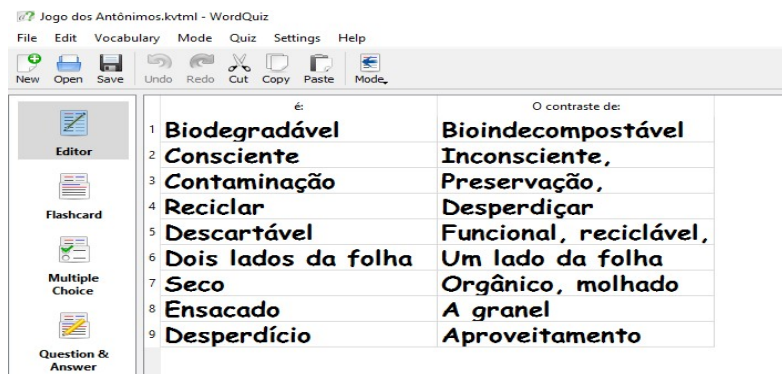


Imagem 1 – *Layout* da plataforma do jogo *KWordQuiz*

Com as palavras registradas, a própria plataforma organiza o jogo. Ele poderá ocorrer de três formas, sendo necessário somente que seja selecionado o modo desejado.

No modo *Flashcard*, aparece uma palavra para que o estudante verbalize o seu antônimo.

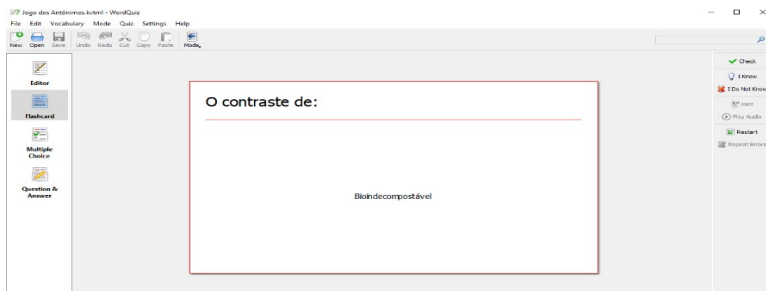


Imagem 2 – Layout do modo *Flashcard*

A forma *Multiple Choice* permite que se escolha o antônimo em um rol de múltiplas opções:

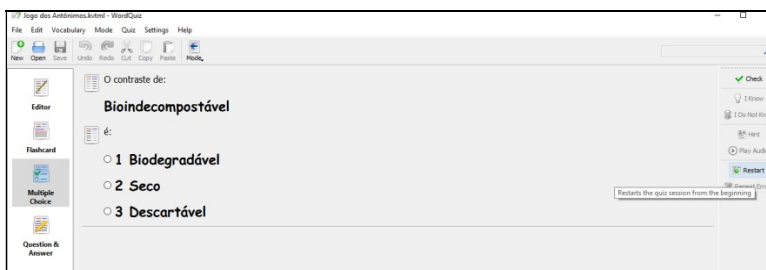


Imagem 2 - Layout do modo *Multiple Choice*

A terceira forma do jogo é chamada de *Question and Answer*. Ne-la, os estudantes visualizam a palavra e são levados a escrever o seu antônimo:

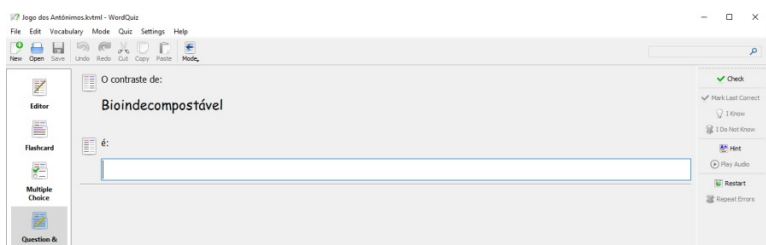


Imagem 3 – Layout do modo *Question and Answer*

Com as ferramentas materiais disponíveis, formamos dois grupos para o jogo. Iniciamos com a fase fácil da plataforma, que consistia em mostrar a palavra e as opções de múltipla escolha para sua relação de antonímia. Os grupos escolhiam um membro da equipe para responder, enquanto os outros poderiam fazer anotações das palavras que apareciam, a

fim de que, se elas fossem selecionadas novamente pelo programa, eles já teriam a resposta anotada.

A próxima fase do jogo consistiu em perguntas e respostas (sem a presença da múltipla escolha). Como o *KWordQuiz* embaralha automaticamente as palavras, coincidia de uma equipe responder uma série de questionamentos considerada pelos participantes como “mais fácil”. Essa característica do jogo fez com que os jovens se empolgassem com a atividade. Nessa fase, eles não poderiam mais fazer as anotações em seus cadernos. Desse modo, essa regra proporcionou uma maior concentração e silêncio durante as respostas.

A última fase foi a mais difícil, pois eles teriam de dizer o antônimo e digitar a palavra para depois checar no programa a adequação ou a inadequação. Cada membro selecionado tinha um momento de discussão com sua equipe. Entretanto, na hora da digitação, ele a executava sozinho.

Realizamos muitas vezes todas as três fases do jogo a pedido dos participantes. Eles solicitaram também que nós ensinássemos as instruções para baixar o programa no computador domiciliar e como montar as atividades, pois eles queriam continuar o jogo em suas casas. Assim, oferecemos tais direcionamentos e orientamos que as atividades poderiam ser elaboradas tanto com a antonímia quanto com a sinonímia.

Após o jogo, eles se reuniram com as fichas que tínhamos apresentado. Nesse momento, os estudantes propuseram que, em vez de cartaz, mostrando o que podemos “curtir” ou “não” em relação ao trato com o meio ambiente, reuníssemos em dois grupos, evidenciando o que seria bom ou ruim para a natureza, a partir do texto lido. O registro dessa disposição foi feito por meio de fotos.

Essa atividade foi avaliada pelos participantes como divertida e sem dificuldade de compreensão. Em uma das avaliações, um estudante registrou que: “(...) não queria que acabasse porque a gente gostou (...) se fosse para ficar a tarde toda, eu ficaria”.

Os aprendizes relataram, ainda, gostar da competitividade, mas reconheceram que vencer o jogo não era o mais importante, como disse uma outra estudante: “(...) eu aprendi que não importa se ganha ou não, mas sim se diverte”. Por fim, no momento de socialização, os participantes concluíram que a palavra do dia foi “bioindecipostável”, devido ao

significado, tamanho e por eles nunca terem imaginado que ela poderia ser o antônimo de “biodegradável”.

## 6. *Considerações finais*

Na proposição das atividades, observamos que os estudantes possuem um alto nível de interesse em conhecer novas unidades lexicais. Apesar da pouca idade, das dificuldades encontradas durante as pesquisas, os registros e as discussões, os participantes compreendem que essas ações colaboram para uma abertura de novas possibilidades de uso de sua própria língua.

Destarte, acreditamos que esse viés do ensino das relações semânticas, em nossos estudos delimitado à sinonímia e à antonímia, pode contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendizes. Isso porque a ampliação e a apropriação de vocabulário oferecem subsídios aos estudantes para que haja um maior domínio textual, seja no campo de leitura ou produção.

Todavia, para que os exercícios cumpram o seu papel no ensino, é necessário que haja frequência de atividades de ampliação de vocabulário. Além disso, é preciso que se trabalhe as características e as especificidades das relações semânticas, de modo que as atividades estejam situadas em contextos discursivos.

Observamos, ainda, que é importante que os estudantes assumam uma postura ativa diante da construção do conhecimento léxico-semântico. Percebemos que tal conduta pode ser favorecida com o trabalho de leitura, análises, pesquisas em dicionário, registros e discussões coletivas. Dessa forma, há uma diminuição nas teorizações unilaterais do conhecimento, que passa a ser elaborado coletivamente.

Por fim, consideramos que se os livros didáticos contemplassem diversas questões envolvendo o ensino da sinonímia e da antonímia, envolvendo o uso dos dicionários, por exemplo, nossos estudantes poderiam ter a oportunidade de ampliar o seu vocabulário. Se isso não ocorre, cabe ao professor intervir nesse material, suplementando os exercícios encontrados ou, até mesmo, elaborando novas atividades.

Atualmente, há um considerável número de títulos de dicionários escolares disponíveis no mercado, em razão do processo desenvolvido pelo Ministério da Educação, que culminou no Programa Nacional do

Livro Didático – dicionário escolar (BRASIL, 2012). Esse programa avalia e seleciona obras que sejam adequadas às faixas etárias dos estudantes e que, em seguida, serão distribuídas nas escolas públicas brasileiras. Desse modo, aproveitar esse material, conciliando-o a uma postura ativa do professor diante do livro didático, pode ser um caminho para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, por meio do ensino das relações semânticas sinonímicas e antonímicas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. Relações de significação nas unidades lexicais. In: CARVALHO, Nelly Medeiros; SILVA, Maria Emília Barcellos da. *Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL*. Recife, 1998, p. 19-40.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LYONS, John. *Semantics*. Inglaterra: Cambridge, 1977.

PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de Lexicologie Française: l'étude et l'enseignement do vocabulaire*. Paris: Nathan Univeristé, 1977.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral: teoria e descrição*. Tradução e adaptação portuguesa de Walmirio Macedo. Rio de Janeiro: Presença/ Universidade Santa Úrsula, 1978.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almeida, 1994.



## APÊNDICE 1

<b>Exemplo de ficha lexicográfica</b>	
Cabeça do verbete	
Etimologia	
Categoria gramatical	
Definições	
1	
2	
3	
Sinônimos	Exemplos
1	
2	
3	

## O GÊNERO MULTIMODAL MEME NA SALA DE AULA

*Fernanda Vieira Ventapane* (UFBA)

[nandaventapane@hotmail.com](mailto:nandaventapane@hotmail.com)

*Julio Neves Pereira* (UFBA)

### RESUMO

Este trabalho pretende apresentar resultados parciais acerca da pesquisa que vem sendo desenvolvida no mestrado profissional (PROFLETRAS/UFBA) com alunos do ensino fundamental, séries finais. A pesquisa pretende saber em que medida o trabalho com memes nas aulas de língua portuguesa possibilita a construção do leitor e produtor de textos críticos, sobretudo de textos multimodais que circulam nas redes sociais acessadas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Nesta etapa de investigação, trabalhou-se com um grupo focal constituído de alunos de uma escola pública localizada em uma região periférica de Salvador, selecionados segundo critérios pré-estabelecidos, a fim de levantar quais memes e quais temáticas fazem parte de suas vidas e quais são as redes sociais que mais acessam. A partir do levantamento, refletiu-se sobre a medida em que o uso do gênero discursivo meme nas aulas de língua portuguesa possibilita a construção do sujeito crítico, ao mesmo tempo em que o empodera, ao perceber os jogos discursivos em que está imerso. É uma pesquisa qualitativa em que os dados foram coletados por meio de roda de conversa e questionários. Essa investigação parte dos seguintes pressupostos teóricos e metodológicos: gêneros discursivos são tipos estáveis de enunciados (BAKHTIN); toda atividade de ensino-aprendizagem tem que levar em conta a diversidade cultural e multiplicidade de linguagem (ROJO); toda atividade docente tem que partir do princípio da "prática situada" (ROJO). Para o tratamento da multimodalidade constitutiva do gênero meme, utilizam-se as categorias estabelecidas por Unsworth. Os resultados iniciais indicam que os alunos leem memes sem criticidade, e pouco os produzem, enquanto gênero. Atém-se apenas a ação de compartilhar discursos de outros, apropriando-se, muitas vezes, sem criticidade dos mesmos.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. Memes. Letramento. Produção textual.

### 1. *Considerações iniciais*

No mundo em constante mudança, em que as novas tecnologias chegam a todos os cantos do país, as práticas de leitura e os estudos de linguagem ou de múltiplas linguagens tornam-se decididamente cada vez mais relevantes. Os textos midiáticos (escritos, orais ou visuais) veiculam informações, exigindo dos sujeitos capacidade de ler e interpretar reflexivamente os vários textos veiculados na sociedade em nossas práticas cotidianas.

Em tempos de hipermodernidade, de leitores cada vez mais exigentes no que se refere às ferramentas necessárias à leitura de gêneros

hipermidiáticos e de produções textuais de complexidades variadas, há de se considerar as três dimensões propostas por Roxane Helena Rodrigues Rojo (2012) quando se trata da formação de leitores críticos e empoderados. A diversidade produtiva (âmbito do trabalho) em que textos são produzidos utilizando as mais diversas ferramentas em conjunto e não mais restritos à tinta, papel e caneta. O pluralismo cívico (âmbito da cidadania) em que são consideradas as culturas híbridas e as identidades multifacetadas (âmbito da vida pessoal), abarcando as diversidades de gêneros, de relações interpessoais e reconhecimento da individualidade. Apesar de o Grupo de Nova Londres entender que o conceito de multiletramentos já abarcaria as multiplicidades de culturas e linguagens, ainda é muito evidente que a escola persiste em privilegiar e eleger a cultura dita culta, desmerecendo os novos letramentos, as práticas situadas, procedimentos e outros gêneros que circulam e propagam a cultura de massa digital.

Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros de letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los de modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais. (LEMKE, 2010, s/p.)

Nesse contexto, percebe-se o quanto as novas tecnologias precisam estar inseridas no cenário escolar, já que as práticas letradas atuais impulsionam alunos e professores à aquisição e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos multimodais e semióticos que combinam imagens (estáticas e/ou em movimento), diagramações, áudios, links, etc. O leitor multiletrado é aquele capaz de lançar mão de ferramentas para produzir e compreender as múltiplas dimensões do texto e dos contextos produtivos.

O presente artigo tem por objetivo apresentar as reflexões iniciais da intervenção proposta a respeito do uso de textos multimodais em sala de aula do ensino fundamental para promover os multiletramentos, especificamente os memes. Diante deste panorama, alguns questionamentos surgem, tais como o uso de textos multimodais, em que medida esse gênero discursivo é de fato encontrado nas salas de aula. Quando ocorrem, que análises são levantadas em conjunto com os estudantes? Como e se ocorre a produção do meme enquanto gênero textual? Este trabalho pro-

põe analisar o uso dos memes em sala de aula enquanto gênero digital para promover a formação de leitores críticos. Discutir a relação que pode existir, nos dias de hoje, entre produção de textos para alunos dos anos finais do ensino fundamental e a articulação com o conhecimento prévio de gêneros já conhecidos e produtivos no cotidiano. Ancorado numa perspectiva bakhtiniana, discute-se o meme enquanto gênero discursivo e multimodal como suporte para promover multiletramentos em sala de aula.

## **2. O gênero discursivo meme**

O gênero meme poderia ser usado como forma de motivar discussões linguísticas, identitárias, sociais e políticas sobre o cotidiano? De que modo? Em que medida? Segundo o modelo pedagógico freiriano, é importante adotar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos. Atrélendo ainda à concepção de Charles Bazerman (2011) acerca das escolhas que fazemos enquanto professores, silenciando nossos alunos das escolhas dos gêneros a serem trabalhados em sala:

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. (BAZERMAN, 2011)

Nesse sentido, introduzir as aulas de linguagens e suas tecnologias com considerações sobre o que os alunos já usam em suas práticas sociais cotidianas seria produtivo, uma vez que promove reflexões sobre a linguagem, sua funcionalidade contextual, características de uso, por exemplo. Tem sido observado, nos últimos anos, um interesse particular pelas formas alternativas de construir textos que se integram às mídias tecnológicas ou outros suportes que serviriam como meios de transmissão. Observa-se, então, a necessidade de se valorizar a presença de gêneros no contexto pedagógico alinhados às mídias eletrônicas ou tecnológicas, como forma atualizada e adequada às propostas vinculadas aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em que se cobra a adaptação das competências linguístico-discursivas a fim de promover um ensino inclusivo, atuante e protagonista.

O texto multimodal exige o estabelecimento de relações em “todas e cada uma das modalidades semióticas presentes no texto e seu papel no processo de construção de sentido” (QUINTANA, PEREIRA &

SOUZA, 2015, p. 34). Esse processo de leitura é acessado diversas vezes, cotidianamente na leitura de um outdoor, campanhas publicitárias, nas redes sociais e tantos outros contextos. E a escola não foge a essa realidade. Em verdade deveria propor-se a, entre outras funções sociais, promover a leitura e produção de textos que ativem a competência multimodal. No entanto, o que se observa é em muitos casos, o livro didático e as aulas promoverem o apagamento das relações intermodais, assumindo-se assim o entendimento do texto apenas pelo que está escrito, desconsiderando outras marcas externas, mas não menos intrínsecas ao texto.

A capacidade de interpretar textos multimodais deve fazer parte da cultura escolar, o que requer que professores e alunos possam compreender a leitura e a produção de textos como processos de significação em que a linguagem verbal e a linguagem visual, embora independentes, interagem de maneiras específicas.

Imagens e palavras se relacionam, basicamente de três maneiras: coincidência, complementaridade e conexão. (QUINTANA, PEREIRA & SOUZA, 2015, p. 38-39)

O conceito de meme foi cunhado por Richard Dawkins, em 1976. A partir de uma abordagem evolucionista, Richard Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme é o “gene” da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas.

Um ‘meme de ideia’ pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem. (DAWKINS, 2001, p. 217-218)

É preciso que o meme influencie o comportamento dos indivíduos para gerar replicação. Assim se refere Richard Dawkins em:

Da mesma forma como os genes se propagam no “fundo” pulando de corpo para corpo através de espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no “fundo” de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se um cientista ouve ou lê uma ideia boa ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro. (DAWKINS, 2001, p. 112)

É nesta concepção de meme enquanto ideia que circula e se replica entre as pessoas que me apoio para construir esta pesquisa. O meme é, certamente um dos gêneros discursivos mais propagado em redes sociais e outras mídias por usuários de um modo geral. O recorte que faço é quanto ao uso e circulação deste gênero por estudantes no espaço escolar.

Em que medida os memes são utilizados em nossas salas de aula enquanto prática social que dissemina culturas e ideias entre os jovens? Que tratamento é dado à circulação de estereótipos negativos, fobias, discursos de ódio dentre outros nas escolas?

### 3. *A pesquisa*

A pesquisa está sendo realizada como proposta de intervenção ao projeto no mestrado profissional em letras (PROFLETRAS), numa turma de 9ª ano de escola pública da rede estadual da Bahia, localizada num bairro periférico de Salvador, com 45 estudantes em sua maioria entre 13 e 15 anos, com os quais tenho desenvolvido um ciclo de questionários e rodas de conversa para caracterizá-los e traçar o perfil. Leitores e usuários de redes sociais e, portanto, do gênero discursivo alvo desta pesquisa. Contudo, até então não produzem ou produzem pouco os próprios memes. Limitam-se apenas a compartilhar as ideias apresentadas prontas em suas redes sociais e com objetivos comumente dissociados de intencionalidades políticas, sociais, culturais. O que se percebe até então são adolescentes replicando textos os quais foram compreendidos parcial ou distorcidamente de sua amplitude semiótica. Para dar conta deste emaranhado de informações, a inserção ou reforço de concepções de multiletramentos e da multimodalidade do gênero daria conta de ativar a competência multimodal destes estudantes.

Nos primeiros dados coletados, identificam-se estudantes que não gostam da escola ou das aulas, porém gostam do ambiente escolar, dos colegas e dos professores de um modo geral. Afirmam que as aulas não são interessantes e que poderiam ser mais interativas. Interação. Esta palavra foi citada repetidas vezes em diversos momentos quando questionados sobre o que tornariam as aulas de língua portuguesa mais interessantes ou que mudanças eles proporiam se pudessem ser professores. Interação. Pedido urgente que não deve ser ignorado nas reformas e planejamentos que se avizinham. Entendo como pista a ser seguida nas práticas pedagógicas e, portanto, adotada como eixo norteador desta pesquisa.

Ao serem questionados sobre gostar de ler, muitos afirmam não gostar das leituras propostas pela escola, mas que diariamente faziam diversas outras leituras as quais a escola silenciava. E foi neste contexto que surgiram os memes. Ao solicitar que exemplificassem que textos eram lidos espontaneamente pela turma, mas desconsiderados enquanto leitura por nós professores. Assim se deu a escolha do meme enquanto

gênero discursivo a ser trabalhado para propor uma intervenção voltada aos multiletramentos através de textos multimodais como possibilidade de construção de sujeitos críticos que percebem os jogos discursivos em que estão imersos ao compartilhar uma imagem, um *gif*, um meme, músicas e textos sem acessar a multiplicidade de linguagens associadas a este ato.

O pressuposto metodológico adotado coaduna com o modelo apresentado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). Numa visão sócio interacionista do ensino de língua, a sequência didática a ser aplicada não parte do ensino e sim da aprendizagem e é estruturada em torno de um gênero discursivo, o meme. Organizada em módulos sequenciados com um conjunto de objetivos, atividades (conhecimento, reconhecimento e aplicação) e avaliação, a sequência didática terá uma produção de texto inicial (diagnóstica), os módulos e por fim o uma produção final em que a produção inicial é revista.

Na etapa atual, está sendo feito o levantamento de quais memes e das temáticas que fazem parte da vida dos estudantes nas redes sociais que utilizam. *Facebook, Instagram e Whatsapp* são as redes de maior uso entre os sujeitos colaboradores da pesquisa e será através dessas mesmas redes que os textos finais produzidos serão compartilhados e se tornarão alvo de debates em fóruns de discussão.

#### **4. Considerações finais**

Ao final desta intervenção, pretende-se que os estudantes, sujeitos colaboradores da pesquisa, estejam aptos a ler e produzir memes e outros gêneros discursivos acessando suas habilidades e competências multimodais e estabelecendo relações de forma crítica aos eventos semióticos das produções. Para tanto, é fundamental que a concepção de ensino aqui exposta ser torne prática diária e não apenas recurso metodológico como procedimento de pesquisa.

Quando compreendemos a complexidade da inserção da pedagogia dos multiletramentos em sala de aula, o trabalho com textos multimodais, garantimos a ideia de transformação contínua e perene dos nossos jovens leitores em sujeitos críticos e capazes de intervir socialmente de forma plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, Charles. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Trad.: Geraldo Florsheim. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade da Universidade de São Paulo, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>>.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

QUINTANA, Haenz Gutiérrez; PEREIRA, Júlio Neves; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Leitura e multimodalidade. In: SILVA, Simone Bueno Borges da. (Orgs.). *Leitura, multimodalidade e formação de leitores*. Salvador: UFBA, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Gláís Sales. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.



**O JOGO NARRATIVO DE LYGIA BOJUNGA  
EM "A TROCA E A TAREFA":  
LEITURA E ESCRITA**

*Sônia de Almeida Barbosa Grund* (UNIGRANRIO)

[soniagrund@uol.com.br](mailto:soniagrund@uol.com.br)

*Idemburgo Pereira Frazão Felix* (UNIGRANRIO)

[idfrazao@uol.com.br](mailto:idfrazao@uol.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho será pautado no capítulo 4 de "A TROCA e A TAREFA", do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga, uma autora para públicos diversos. Com base no *corpus* literário supracitado, almeja-se demonstrar o poder do entrelaçamento linguístico, fazendo com que a língua e a literatura se construam, mutuamente, por meio dos jogos morfossemânticos, contextos linguísticos e extralinguísticos, levando o leitor ao papel de coautor do texto lido, visto que ele tem também a incumbência de associar os ditos explícitos e implícitos, evidenciando os seus conhecimentos diversos e captar, interativamente os sentidos textuais. Por fim, é propósito desta apresentação tornar notória a função do texto como meio de diálogo com o leitor que, através das pistas vistas, ao longo da leitura, descobrirá a razão semântica de "A TROCA e A TAREFA" apresentada pelo "eu narrativo". Termo utilizado por Sônia de Almeida Barbosa Grund em sua tese de doutorado, por ver um tom poético nas falas do narrador de Lygia Bojunga.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Jogo narrativo. Lygia Bojunga.

O presente trabalho intenciona demonstrar a prática do gênero narrativo como forma lúdica de explicitação do "eu-narrativo" (denominação para narrador personagem, em razão de sua forma lírica, semelhantemente ao eu lírico da poesia), numa interação com o leitor, evidenciando o processo criativo do autor como formação e transformação da escrita. Para tal função, será ilustrado o conto "A TROCA e A TAREFA", de *Tchau*, livro de Lygia Bojunga.

No citado texto, a autora expõe como personagens centrais pessoas e sentimento: um eu-narrativo feminino, acompanhado de outra pessoa: o Ciúme: "Eu tinha 9 anos quando a gente se encontrou: o Ciúme e eu". (BOJUNGA, 2014, p. 89)

A caracterização do sentimento como agente importante na cena mencionada é, de imediato, vista através do uso de inicial maiúscula na palavra Ciúme, bem como pela sua posição na frase. Ao inseri-la antes do pronome eu (O Ciúme e eu), a narrativa enaltece o domínio de um

personagem sobre o outro. O Ciúme, pois, se sobrepõe ao eu-narrativo, tornando-se ora como empecilho, ora como único companheiro.

A história mostra, passo a passo, a chegada do Ciúme na vida da personagem narradora, como alguém que a aprisiona, a persegue. Ela mesma o implora a ir em direção à sua irmã, ao ver-se tomada por ele: “Pega a minha irmã. Eu falei. – Ali, ó, na outra cama” – Não. Eu quero é você” (BOJUNGA, 2014, p. 89-90). O Ciúme, portanto, coloca-se diante da narradora e a faz ver uma espécie de parede entre ela e sua irmã. Por mais que o tempo passasse, lá estava ele.

Com esse termo, Lygia Bojunga consegue, sutilmente, desvelar o interior da personagem como alguém que se vê solitária, à parte, diferentemente de sua irmã. É saliente observar que ao mesmo tempo que o Ciúme domina o eu-narrativo, é dele que esse “eu” se sente acompanhado para dialogar, mostrar-se, intimamente: “‘Não. Eu quero é você’. E o Ciúme disse aquilo com voz tão calma que eu fui me acalmando. E o medo foi passando. Bom, eu acabei superando, pelo menos tem alguém que gosta mais de mim do que dela”. (BOJUNGA, 2014, p. 90)

Ao perpassar a história, o eu-narrativo transparece a vontade de possuir alguém para partilhar seus sofrimentos, ter com quem desabafar, não se sentir em menor prestígio que outrem, porém, apesar de ter uma irmã, é justamente diante desta que ela se sente em grau de menor notoriedade. Há uma espécie de “muro” entre as duas. Diante dessa circunstância, o Ciúme a invade: “Lá no colégio o Ciúme aparecia pouco, era nas férias que ele não me largava, quando eu voltava pra casa e encontrava todo mundo fascinado pela minha irmã”. (BOJUNGA, 2014, p. 92)

A fim de evidenciar a semântica do título do capítulo “A TROCA e A TAREFA”, Lygia Bojunga prioriza em seu texto alguns termos como *Omar* (=S.M. próprio), nome do namorado da irmã do “eu-narrativo” e *O mar* (S. M. comum antecedido de determinante “o”), título da poesia escrita pelo “eu-narrativo”, ao conhecer seu futuro cunhado, o Omar. Há um jogo entre significante e significado, em Omar/ O mar, temos um anagrama e da palavra *amor*. Sentimento que Omar, inconscientemente, desperta no “eu-narrativo”. A este último, pois, resta-lhe como companheiro: o Ciúme, que retornara, justamente, no momento em que eram comemorados os seus 15 anos e o noivado de sua irmã com Omar:

Eu e minha irmã vimos ele (Omar) na mesma hora. Ela correu. Eu me escondi(...) O jeito que eles se olhavam, (...) jeito igualzinho que eu tinha pensando tantas vezes que ele ia me abraçar.

Nem precisei olhar para ver: era o Ciúme que estava outra vez ao meu lado, me dizendo no ouvido, não vou mais te largar. (BOJUNGA, 2014, p. 96).

No campo semântico, aliás, podemos escalar outros relevantes termos destacados por Lygia Bojunga: *Livro* (= verbo) e *Livro* (= substantivo), que surgiram durante o sonho do eu-narrativo, que se via deitada na areia da praia, isto é, em proximidade com *o mar ou Omar*:

(...) Vi duas janelas na parede. Me levantei pra olhar. Numa estava escrito "A TROCA", na outra "À TAREFA". Uma estava fechada, (...) Bati no vidro. Bati, bati, com força. Mas só ouvi o barulho do mar. Fui para outra janela também fechada (...). Bati. (...):

– Que é?

Até me espantei de ouvir uma voz perguntando.

– Abre – eu respondi. – Eu quero ver o outro lado

A janela continuou fechada, mas a voz falou:

Eu te livro desse amor, desse peso.

– O quê?

– Esse amor que você está sofrendo, essa vontade que você está sentindo de morrer. Eu te livro disso. (BOJUNGA, 2014, p. 98)

Nessa passagem, visualizamos o eu-narrativo angustiado e, em sonho, revelando o peso do amor platônico, porém, a voz diz: Eu te livro. A expressão “livro” é, pois, um verbo, que remete à ideia de libertação, de voo. O leitor pode se questionar que voz é essa que promete livrá-lo. Chegou, portanto, o momento da troca: isto é: para que a liberdade se concretize, uma tarefa há de ser cumprida, ou seja, a escrita: o livro:

– História?

Que história?

Quando a história estiver pronta, você vai ver.

A voz falou baixo:

– Escrever a história dessa dor e eu te livro dela. É uma troca. Eu te prometo. (BOJUNGA, 2014, p. 98)

Temos, por conseguinte, um outro personagem: a inspiração criadora: a voz que ordena, na escrita, a dor vivida. No sonho, o eu narrativo implora à inspiração criadora para falar mais alto e, nisso, ela revela a dor sentida, o amor não correspondido pelo Omar, noivo de sua irmã, ao referir-se ao mar como um som a ouvir:

– Fala mais alto, eu quase que só escuto o mar.

– O mar. Lembra da poesia que você escreveu? (...)

Aí a voz se confundiu com o barulho do mar. Eu acordei. (BOJUNGA, 2014, p. 98)

O verbo *acordar*, na verdade, pode ser visto como sinônimo de *despertar* para a escrita. Faz parte, portanto, de um jogo lúdico de Lygia Bojunga, evidenciando a forma pela qual a escrita pode surgir: “(...) Dentro de mim tinha uma curiosidade nascendo: será que eu ia conseguir fazer uma história da dor que eu estou sentindo?” (BOJUNGA, 2014, p. 99)

À semelhança de Fernando Pessoa, que expõe o poeta como “um fingidor, finge tão completamente, que chega a fingir que dor, a dor que deveras sente”. Há, a partir daí uma constante luta entre o eu-narrativo, enquanto personagem e, principalmente, “autor”. Lygia Bojunga, sabiamente, mexe com a atenção do leitor e evidencia as pausas e retomadas na escrita. Basta observar o que nos diz o eu-narrativo após receber a tarefa de escrever a sua dor: “Voltei para o internato”.

O termo internato (= S.M. comum), designativo de local isolado, restrito, onde alguém se exila ou, pelo dito do eu-narrativo, pode também referir-se ao isolamento necessário para que um escritor se concentre e apenas interaja com sua inspiração criadora:

– Cada hora do recreio, cada domingo, cada hora de-fazer-dever, eu escrevia a história da minha vontade de morrer. E fui achando tão difícil de fazer, que em vez de sentir vontade de morrer, eu só pensava como é que se fazia a história de uma vontade de morrer, em vez e sentir a dor de amor, eu só sentia a força que eu fazia para contar essa dor. (BOJUNGA, 2014, p. 99-100).

Mais uma vez, dialogando com Fernando Pessoa, Lygia Bojunga presentifica o mistério da escrita: trata-se de uma verdade sentida ou criada? O eu-narrativo de *Tchau*, em “A TROCA e A TAREFA” é a mimese de um escritor: aquele que sai de si e vive para o seu livro. Não importa o sentimento, simplesmente, vale o contá-lo, o meio pelo qual ele pode ser compartilhado com o leitor. Existe uma dor do “autor” que é fíndar a história. Nesse ponto, os desfechos se entrelaçam: a tarefa do escritor e o objeto de sua escrita para o leitor: “Então, quando um dia, a história ficou pronta, a vontade de morrer tinha sumido, o amor pelo Omar também; no lugar deles agora só tinha a história deles (...)”. (BOJUNGA, 2014, p. 99)

A partir do momento que o escritor cumpre sua tarefa, ele se liberta, transforma possibilidades em vidas, através de suas personas:

Fiz que nem na poesia transformei o Omar (...), inventei a ilha pra botar nele: uma ilha de pra eu ir lá morar: de praia de areia fininha, aonde o mar chega toda hora. Eu fui inventando uma porção de coisas pra acontecer na ilha.

A história ficou tão grande. Acabou virando um livro, foi meu primeiro livro, se chamou 'Do outro lado da ilha'. (BOJUNGA, 2014, p. 100)

O livro é, assim, uma espécie de ilha, onde todos os personagens e suas vivências lá ficam. Acordam com os olhos do leitor. Com esse olhar, notamos que Lygia Bojunga convida o leitor a partilhar do processo de escrita, desde o momento da inspiração, pausa, retomada e desfecho. Cada livro torna-se uma espécie de morada para aqueles seres e sentimentos transformados pela escrita.

Uma questão significativa ainda deve ser feita: ao findar um livro, o que fazer o escritor? Lygia Bojunga enaltece a importância das retomadas textuais para prosseguir no processo de transformação. Assim, o eu-narrativo de "A TROCA e A TAREFA" explicita como concluiu sua história para avançar a outras: "Então um dia eu pensei: quem sabe a troca que eu sonhei no sonho serve pro Ciúme também e resolvi transformar o Ciúme em uma história (...) O Omar eu tinha transformado em mar E o Ciúme?". (BOJUNGA, 2014, p. 101)

Ao fazer esse questionamento, o eu-narrativo revela o seu pensamento acerca do Ciúme e a necessidade de se livrar dele para sempre: "Eu achava ele (Ciúme) tão feio. Resolvi virar ele numa coisa pra gostar de olhar, transformei ele num pássaro lindo! Bem grande, de peito amarelo e de penacho vermelho na cabeça. É pra ele não poder mais entrar na minha vida, eu prendi ele numa gaiola". (BOJUNGA, 2014, p. 101)

O eu-narrativo, na postura de personagem, mostra a conotação do Ciúme, como o lado perturbador de sua vida, aquele que devia ser aprisionado, logo, sua morada não é uma ilha, o mar, e, sim, uma gaiola.

Ao dar fim a mais essa história, o eu narrativo-autor cumpre sua *tarefa* e a *troca* ocorre.

Quando um dia eu cheguei no fim da história, a troca tinha acontecido de novo: no lugar do Ciúme, eu agora tinha um livro, um livro que eu chamei 'A Gaiola'.

Escrever é mais que uma tarefa, é, em verdade, uma troca, uma paixão transformadora, uma força que cria vida e dá destino a elas: "Achei tão bom poder transformar o que eu sentia em história, que resolvi que era assim que eu queria viver: transformando. Foi o que fiz e virei escritora. (BOJUNGA, 2014, p. 102)

O poder transformador da escrita é ainda exaltado no desfecho de *Tchau*. O ato da escrita torna-se algo natural, cotidiano, na vida de um escritor, que conta sempre com a parceria de um leitor interlocutor, que consegue ler além da explicitude das palavras, que percorre a narrativa, concomitantemente, as pistas indicadas pelo autor. O autor, pois, cria personagens, transforma-os em história e troca-a com o leitor.

O processo criativo passa a fazer parte da vida do escritor como tarefas básicas de seu dia a dia:

(...) Levantava cedo (levanto cedo), tomava café (com leite), escovava os dentes (já pensando o que eu ia escrever), fechava a porta (não sei transformar de porta aberta) e começava: pegava a lembrança de uma amiga que eu nunca tinha visto, imaginava a infância que ela tinha levado (...). (BOJUNGA, 2014, p. 102)

Nesse trecho, Lygia Bojunga clarifica ao leitor o modo particular de um escritor: transformar personagens sem interrupções. Trata-se de um encontro do criador e da criatura, sem terceiros. Não se escreve o existente, inventa-se. O escritor é, na verdade, um inventor, aquele que pega a dor sentida ou criada e a transforma em história, intensa, aos olhos do leitor e, nas mãos do criador. “Quando acabara um livro, mal descansava: já começava outro. Eu não queria mais descansar. Eu só queria ficar assim, virando, escrevendo, aqui: na minha mesa”. (BOJUNGA, 2014, p. 103)

O trabalho com a escrita, todavia, é inerente ao escritor, cada um utiliza do recurso que julgar melhor, o importante, porém, é não perder o dom de usa a escrita como ato transformador e o largo uso de gerúndios: “apagando, riscando sentindo”, evidencia o ato constante, particular; de pura entrega, durante o ato criativo. Cada objeto/ação tem função especial, na criação/transformação de personagens, em Lygia Bojunga: “(...) Tudo tem lugar certo em minha mesa, o lápis, o apontador, a borracha. Não sei transformar com máquina, só sei virar à mão: apagando, riscando, sentindo o cheiro do lápis (na hora de fazer a ponta, então)”. (BOJUNGA, 2014, p. 104)

Para transformar, tudo é útil, desde uma simples palavra, frase ou um sinal de pontuação. A pena do escritor transforma minúcias em vidas, vejamos o que nos diz o eu-narrativo de “A TROCA e A TAREFA”: “Um dia, eu dei pra transformar uma dor em vírgula; virava um alívio em ponto de exclamação; transformava uma esperança em ponto de interrogação. Gostei. Me senti feiticeira. Escrevi 26 livros”. (BOJUNGA, 2014, p. 104)

Lygia Bojunga, dessa forma, aos poucos, mostra ao leitor que o fazer narrativo é ao mesmo tempo natural e mágico. É um diálogo do criador com a inspiração e com o leitor. Na verdade, é mais do que criar: é transformar algo em vida e transportá-lo ao leitor, interativamente.

Ao final de "A TROCA e A TAREFA", o eu-narrativo, na condição de escritor, passa por várias pausas em seus escritos, contudo, jamais desiste. Há, logo, o papel transformador, não só do trabalho do autor, mas também do autor enquanto pessoa. O que vale é a vida. Para um escritor, a vida é a escrita: sentida ou imaginada: "Se eu não tivesse me apaixonado por essa mania de transformar vida em livro, eu não ia me importar de morrer". (BOJUNGA, 2014, p. 110)

Por fim, Lygia Bojunga ensina que escrever é sentir ou imaginar sentir e transformar todo sentimento em vida, através da tinta. O livro é a tarefa (= escrita), mas também uma troca (= companheiro) com o qual e no qual, o eu narrativo se desabafa, cria histórias que transformam leitores em parceiros interlocutores. Ao terminar um livro, é sempre uma pausa para uma nova história, como bem designa o título do livro de Lygia Bojunga, despedindo-se com um "até o próximo, ou seja: *Tchau*,

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

**O PAPEL DA LINGUÍSTICA  
NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES**

*Luciana da Silva Almeida* (UENF)

[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

*Rysian Lohse Monteiro* (UENF)

[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

*Géssica Pereira Monteiro Rangel* (UENF)

[gessica.gigi@gmail.com](mailto:gessica.gigi@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

**RESUMO**

Sabemos que o docente deve estimular e desenvolver a capacidade leitora dos alunos desde a educação infantil, pois a criança já se encontra no universo letrado que continuará sendo ampliado na escola. Os professores precisam se constituir como leitores e incentivadores da leitura para desenvolver essas habilidades linguísticas. Nesse trabalho, valemo-nos de teóricos como Marcos Bagno (1999); Luiz Carlos Cagliari (1989) e Magda Soares (1989) entre outros. Posteriormente, realizamos entrevistas com os professores de duas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes, que oferecem o curso normal médio, com a intenção de reunir informações que possibilitassem diagnosticar as metodologias utilizadas no preparo docente. Os resultados apontaram que o espaço destinado à formação de leitores é muito pequeno, e principalmente, não há uma preocupação em formar professores leitores. A formação docente precisa se apropriar das contínuas inovações e estudos que garantam ao aluno uma interação funcional e prazerosa com as diversas formas de uso da linguagem.

**Palavras-chave:** Políticas de língua. Leitura. Prática docente.

**1. Introdução**

Uma importante prerrogativa ao tratarmos de ensino de língua materna e formação de professores dos anos iniciais é a de melhorar o desenvolvimento linguístico no contexto escolar. Outra questão diz respeito a como ampliar o conhecimento nessa área, promovendo assim uma reflexão acerca dos problemas relacionados ao uso da linguagem, a fim de que os educadores possam trabalhar de forma contextualizada com a realidade dos alunos e da escola.

Alias, quando analisamos o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), percebemos que as metodologias de ensino de língua e leitura são postas em xeque. De acordo com Eliana Crispim França Luquetti



(2013), o ensino de língua materna tem fracassado em seu objetivo de formar leitores e escritores competentes no uso de sua linguagem materna.

Essa realidade nos leva a questionar sobre a forma como a escola vem conduzindo o processo de letramento, e sobre o fracasso escolar, que se deve em grande parte pela discriminação das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos. A escola insiste em instituir uma linguagem padrão, estigmatiza e nega a cultura do aluno. O que gera, quando não uma evasão escolar, uma aprendizagem descontextualizada.

Nesse contexto, esse estudo objetiva avaliar as políticas de ensino de língua e leitura que são implementadas em escolas da rede pública do município de Campos dos Goytacazes, bem como as implicações da formação de professores nesse processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que compreendemos como uma Política de Língua a inserção de metodologias que permitam que os ‘falares’ dos diversos grupos sociais presentes numa sala de aula fluam, deixando de lado o normativismo, que impõe o falar culto como superior e único aceitável.

Ora, não queremos aqui defender que, não se deva ensinar gramática, e que a forma culta não seja apresentada aos alunos. Entretanto, sugerimos que haja uma revista no modo como esse trabalho vem sendo realizado. Sugerimos que haja uma atenção e respeito aos falares dos alunos, como defende Paulo Freire (2001) ao afirmar que o educador deve estar sensível aos falares dos alunos.

Paulo Freire (2001) defende que haja respeito pela cultura do aluno, pela linguagem que ele trás, que é diferente da norma considerada culta, mas, que é preciso mostrar para a classe que aprender essa norma culta, como defende também Magda Soares (1989) é uma forma de lutar contra processos de dominação, imposições das classes dominantes e exercer a cidadania.

Pela mesma via, acreditamos na importância de se investir em políticas de leitura mais eficazes. Em metodologias que atendam as exigências propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacional* (PCN), que sugere que a formação de um leitor competente, está além de simplesmente decodificar signos, mas, implica em fazer conexões entre o texto que se lê e outros textos já lidos, e outras experiências vividas.

Compreendemos dessa forma que uma política de leitura seja investir em metodologias que institua o texto na escola numa perspectiva

reflexiva, tornando a leitura uma atividade prazerosa e cotidiana. Para Élie Bajard (2002) o educador tem um papel fundamental nesse processo de mediação do texto e seus alunos.

Nessa perspectiva, a leitura é tratada como importante instrumento social, que precisa ser conduzida de forma significativa no processo de aprendizagem. E o educador precisa buscar meios de criar no aluno uma nova dinâmica de leitura, que não seja exclusivamente acadêmica, mas cotidiana e prazerosa, oferecendo ao mesmo tempo situações que o permitam refletir sobre variadas formas de uso da linguagem.

A pesquisa foi realizada com professores e futuros professores de duas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes que oferecem o curso normal médio de formação e professores. Visto que esses são os profissionais que atuam nas bases da educação do município.

Sabemos que o docente deve estimular e desenvolver a capacidade leitora dos alunos desde a educação infantil, pois a criança já se encontra no universo letrado que continuará sendo ampliado na escola. Dessa forma, os professores precisam se constituir como leitores e incentivadores da leitura no âmbito escolar a fim de que se desenvolvam essas competências e habilidades linguísticas.

Nesse sentido, este projeto tem como objetivo averiguar por meio de observações juntamente com entrevistas realizadas, as percepções dos professores em torno das políticas de ensino de língua e leitura, e a percepção dos alunos/futuros professores em relação à formação de leitores na escola.

Os professores precisam compreender a importância de uma política de língua que procure proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais dinâmica por meio de novas práticas de ensino e materiais adequados, que facilitem a aprendizagem e desenvolvimento linguístico do aluno, ampliando seu interesse pelo conhecimento apresentado. O reconhecimento da sua importância é a ponte para sua autonomia perante a sociedade.

Para Magda Soares (1989), uma escola que queira assumir seu papel social, deve levar o aluno a compreender o lugar que seu dialeto ocupa nas relações sociais, o porquê de ser estigmatizado, e dar a ele, assim, condições para participar de debates políticos e buscar uma estrutura social menos preconceituosa.

Sonia Kramer (1999) também destaca que precisamos formar leitores críticos, para assim consolidarmos a cidadania. De acordo com a autora, as políticas educacionais deveriam priorizar políticas públicas de investimento em leitura, escrita e cultura.

Os cursos de formação de professores, como por exemplo, o curso normal médio, precisa inserir essas novas possibilidades na mediação do conhecimento. Na busca pela melhoria da qualidade da educação, a formação docente tem sido tema central nos debates atuais, trazendo em destaque o papel do professor e, conseqüentemente, sua formação continuada. Dessa forma, novas responsabilidades são colocadas para o professor, não bastando apenas conhecer uma área específica do conhecimento, mas também saber dialogar com diversas áreas de saberes, a fim de promover uma mediação interdisciplinar através das novas tecnologias que estão presentes em todos (ou quase todos) os setores da vida em sociedade. Faz-se necessária uma compreensão ampla da educação com uma visão social, democrática e multicultural.

Nessa perspectiva, uma educação para a cidadania e democracia, como de fêndia Paulo Freire (2001), torna-se cada vez mais possível. As instituições de ensino promovem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que despertam o desejo de aprender dos alunos, construindo um ser crítico e reflexivo em relação ao conhecimento.

## 2. *Alfabetização ou letramento?*

Atualmente, fala-se muito sobre o letramento no sistema de ensino, mas, na verdade, existe pouco esclarecimento por parte dos profissionais da educação sobre o tema. De acordo com Magda Soares (2009), o uso do termo letramento, surgiu no vocabulário da educação e das ciências linguísticas, na década de 1980.

Magda Soares (2009) foi uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil e explica que foi em meados dos anos 80 que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *litteracy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização. Essa distinção se mostrava necessária, principalmente, em países desenvolvidos, pois a população, em grande parte, já dominava o sistema de escrita, já estava alfabetizada, sendo necessário então, caracterizar e avaliar o domínio de competências, incluindo leitura e escrita, em práticas sociais situadas.

Como evidenciamos, o termo letramento surgiu como uma tradução da palavra inglesa *literacy* e Magda Soares (2009) esclarece a questão etimológica dessa palavra:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de *the condition of being literate*, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como *educated; especially able to read and write*, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p. 17)

Nesse contexto, Magda Soares (2009) também diz que fazer uso da tecnologia da escrita e da leitura e, além disso, utilizá-las em práticas sociais de leitura e escrita produz sérias consequências na vida de um indivíduo, como:

(...) altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; (...). O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado *literacy*. (*Ibidem*, p. 18)

Dessa forma, compreendemos o termo letramento não como substituto, mas aliado ao conceito de alfabetização, objetivando articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com o uso das práticas sociais que as envolvem. Letramento é, portanto, o estado ou a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado com base na cultura escrita. (SOARES, 2009)

Entretanto, no Brasil, parece não haver, em muitas ocasiões, a distinção entre alfabetização e letramento, devido à intensa busca de se verificar os índices de alfabetização, em primeira instância, para, a partir deles, tentar erradicar os índices de analfabetismo. Diante dessa busca e da necessidade de também caracterizar as competências de leitura e escrita da população, esses dois conceitos, por ora, sobrepõem-se, mesclam-se e, frequentemente, confundem-se.

### **3. Da leitura do texto para a leitura de mundo**

É no professor que se depositam as esperanças de ainda se ter uma sociedade de leitores. Porém, não se pode negar a importância da leitura

e da escrita na formação, tanto do educando quanto do educador, pois, através delas, acredita-se poder construir uma sociedade com pessoas mais críticas, participativas e questionadoras.

Para melhorar nossos cursos de formação de professores, é preciso investir na formação continuada, e os professores devem ser sujeitos reflexivos de sua própria prática.

Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 23) que diz que “desde os começos do processo de formação, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, refletimos acerca dos processos de formação de professores, tanto iniciais quanto contínuos. Estes são construídos e perduram por toda a vida do professor.

Diante disso, pensar a centralidade da escrita como ponto de convergência interdisciplinar e de diferente ponto de observação epistemológica, decorre do entendimento da escrita como direito social que deveria permitir a todos aprendê-la em seus diversos usos e práticas sociais. Mas não apenas como um sistema abstrato e descontextualizado. É preciso que as pessoas percebam que a escrita está a serviço delas, pode e deve ser usada como prática social para se alcançar um objetivo. Pois, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1994, p. 11). Esta assertiva tende a determinar que este processo precise estar inserido no contexto do educando.

Nessa mesma perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* direcionam que a formação do leitor deve se dar de forma crítica, de forma a garantir que

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. (BRASIL, 1997, p. 36)

A questão sobre o que ensinar e de como ensinar diante dos padrões linguísticos instituídos nos remete às variedades linguísticas e ao português brasileiro muito discutido por Marcos Bagno (2006). Para ele, o ensino da gramática tradicional contribui para a legitimação de preconceitos sociais, revelando o tipo de sociedade em que ela surgiu, ou seja:

[...] preconceitos que vem sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos.

Como produto intelectual de uma sociedade aristocrática, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada. A gramática tradicional adotou como modelo de língua “exemplar” o uso característico de um grupo restrito de falantes: do sexo masculino, livres (não-escravos), membros da elite cultural (não letrados), cidadãos (eleitores e elegíveis), membros da aristocracia política e detentores da riqueza econômica. (BAGNO, 2006, p. 12)

Marcos Bagno (2006), nesta denúncia que ainda é legitimada em práticas atuais, reflete sobre um novo horizonte para o ensino da língua portuguesa ou como ele mesmo se refere para o ensino do português brasileiro:

O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não-discriminadoras. (BAGNO, 2006, p. 04)

Segundo Marcos Bagno, considerar a língua portuguesa como uma língua coesa se constitui num (pre)conceito irreal. Apesar de o português ser a língua oficial do país, ser falada pela maioria das pessoas que aqui vivem, existe inúmeras variações que a compõem, desconsiderar essas variações não é legítimo. Ao acreditar no mito da língua única, estaremos automaticamente estigmatizando inúmeras pessoas como 'sem língua', já que as mesmas não se utilizam do vocabulário padrão. E essa é uma condição que a escola vem perpetuando ao longo do tempo.

Nesse contexto, Magda Soares (1989) ressalta que

as relações entre linguagem e classe social tem, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem. (SOARES, 1989, p. 73)

Nesse momento a reflexão feita pela autora é que fracasso escolar, em grande parte, se deve pela discriminação das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos de classes populares. A escola insiste numa linguagem padrão, que estigmatiza e nega a cultura dessa classe. O que gera no aluno uma 'aprendizagem' descontextualizada e sem significado.

Nessa mesma linha, a escrita também deve ser entendida como maneira e meio de reconhecimento social.

#### 4. Resultados e discussão

Inicialmente fizemos uma avaliação das escolas que aderiram ao projeto, Colégio Estadual João Pessoa e ISEPAM. Em seguida, identificamos os alunos e professores através de dados levantados na escola.

Para nortear nosso trabalho, foram feitas leituras e levantamentos bibliográficos, objetivando confrontar a teoria com a realidade.

O levantamento de dados e informações das escolas foram feitas em dois momentos, durante uma entrevista, considerando linguagem oral e escrita. O primeiro momento é o da gravação em áudio da fala dos informantes, educadores formadores de professores e professores em formação, e, suas respectivas produções escritas, sobre aquilo que se expressaram. Para isso, tanto na manifestação oral do entrevistado, quanto na produção escrita, serão concretizadas através cinco tipos discursivos, a saber: narrativa de experiência pessoal (NEP), no qual, o informante é levado a contar um fato curioso, engraçado ou constrangedor que ele tenha vivenciado durante sua docência/ou vida escolar; narrativa recontada (NR), nela informante é levado a contar um fato curioso, engraçado ou constrangedor que um aluno ou um amigo tenha contado para ele; descrição de local (DL), o informante é levado a descrever algum local, um lugar que ele goste de estar, de frequentar; relato de procedimento (RP), o informante é levado a explicar os procedimentos adequados para execução de alguma tarefa; e relato de opinião (RO), em que o informante é levado a exprimir sua opinião sobre o que ele pensa sobre a formação de leitores em sua escola, e o que ele, enquanto educador, ou futuro educador poderá fazer para mudar a realidade descrita.

Nessa perspectiva, pudemos observar, também, a relação que os educadores e alunos possuem com a escrita, e os professores se mostraram muito à vontade para falar e expor suas opiniões sobre o processo de formação de leitores. Entretanto, alguns professores, na hora de realizar o registro escrito, se mostraram bastante desconfortáveis em ter que expor suas produções escritas.

Nesse momento nos colocamos a refletir sobre as práticas formativas desses docentes, já que eles mesmos mostram não ter uma confiança no que diz respeito a linguagem escrita.

A questão que nos interessa analisa aqui, diz respeito à formação de leitores no ambiente escolar. Analisaremos, primeiramente, a fala de três professoras:

**Professora 1:**

Quanto à formação de leitores em minha escola, acho que falta interesse dos alunos, mas a biblioteca está bem equipada, com bons livros e aos poucos eles estão chegando. Leitores não se formam de repente, acho que desde cedo (crianças) têm que incentivar para que continue na adolescência.

**Professora 2:**

A formação de leitor na escola é importante para o futuro do aluno. O que acho que prejudica é a falta de tempo para se dedicar a leitura dentro da escola. Incentivo há. Na escola há uma boa biblioteca. Damos incentivo aos nossos alunos, mas isso é pouco.

**Professora 3:**

Formar um leitor tem sido cada vez mais difícil, por mais que as escolas tentem, trabalhem projetos, a criança não se interessa muito em ler. Estamos cercados pela tecnologia, e isso é mais atraente do que os livros. É necessário formar os leitores desde pequeninos, com as primeiras leituras de imagens para que a criança seja estimulada e, quem sabe, venha a ser um leitor ávido ou apenas um leitor...

Logo no primeiro contato com os docentes, explicitamos que nossa pesquisa tratava da importância de se formar leitores críticos, e de como esse processo se realiza na escola, que é o local favorável para isso.

Notamos também que há certa transferência de responsabilidades na fala das educadoras. “Formar leitores é importante, mas isso deve começar na educação infantil”. Dessa forma, deixam implícito que se exoneram dessa função, já que os formandos se encontram no ensino técnico e, a fase para se criar esses hábitos (supostamente) já passou.

Observamos nas falas das docentes, que consideram a formação de leitores muito importante, mas que, não há tempo nem espaço em suas aulas para trabalhar essa questão. Entretanto, notamos uma divergência na fala das professoras, mesmo dizendo que não se atêm as questões de formação de leitores, por motivos diversos, é unânime na fala das professoras que existe um incentivo para que os alunos se tornem frequentadores da biblioteca e, percebam a importância da leitura, mas que os alunos não demonstram interesse.

A partir desses relatos, passamos a entrevistar os alunos do curso normal médio, de formação de professores. E, da mesma forma, procuramos saber entre os professores em formação, o que eles pensam sobre a



formação de leitores no ambiente escolar, bem como, quais metodologias eles posteriormente, enquanto professores, pretendiam adotar para formar leitores. Seguem alguns relatos:

**Aluno 1:**

A escola ajuda, tem boas "condições" mas falta muita organização. Além de bons e muitos livros, deveriam nos dar direito, para lermos os livros da escola.

**Aluno 2:**

Um relato de minha opinião é o fato da escola não proporcionar recursos para sermos escritores ou professores exemplares, pois como futuros professores devemos relacionar a sociedade e as metodologias de forma concomitante como vemos com nossa professora de português, pois ela estimula a sermos curiosos e pesquisadores.

**Aluno 3:**

Aqui na escola não temos nem um incentivo a leitura. O atendimento é péssimo e o acesso aos livros é restrito. Quando eu for professora talvez nada eu consiga fazer para mudar isso. Pois há muitos impedimentos.

Algumas alunas demonstraram em suas falas não compreender a importância de formar leitores críticos para o exercício da cidadania. O mais impressionante, foi ouvir dos educandos que eles não possuem acesso às obras da biblioteca.

Algumas alunas demonstraram compreender que formar leitores e escritores é importante, mas, que eles como futuros professores estavam sendo privados de desenvolver essas habilidades e, que se sentiam inseguros para desenvolver atividades dessa ordem em suas futuras classes. Um dos alunos mostra ainda conformação com a realidade que se tem ao declarar que no futuro “talvez nada possa fazer para mudar essa realidade” que é tão distante dos objetivos propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI).

A partir da fala dessas professoras e futuras professores, observamos que a quando se trata do incentivo a leitura, a formação de leitor na escola não tem um espaço bem estabelecido, ficando, muitas vezes, esquecido. As duas escolas possuem bibliotecas bem equipadas, com livros contextualizados, porém, não há um incentivo para que os alunos procurem a biblioteca.

Observamos também, que os professores, não são, na maioria das vezes, leitores, e por isso, não são incentivadores, ou simplesmente não se envolvem com a questão da leitura na escola.

No que tange aos professores em formação, algumas demonstraram não reconhecer a importância que a leitura tem na formação do indivíduo. Outras demonstraram reconhecer a importância que a leitura tem na formação, apesar de não receberem esse incentivo em sua formação.

## 5. Considerações finais

Questões relacionadas à formação de professores tem sido objeto de estudo de muitos estudiosos da educação. O que se nota é uma necessidade cada vez maior com relação à formação continuada do professor, já que, no campo educacional, as mudanças são cada vez mais intensas, de forma que só o curso normal médio e/ou graduação não consegue dar conta das necessidades que, na prática, vão surgindo.

A partir dessa vivência, identificamos pela fala dos entrevistados uma transferência de responsabilidades, uma vez que, as justificativas apresentadas sempre apontam para terceiros fatores. A forma como explicitam relatos de suas práticas docentes se apresentou de acordo com aquilo que consideram necessário para o alcance do conhecimento. As professoras apresentaram dificuldade em expressar suas ideias referentes à leitura, e no momento da escrita, demonstraram insatisfação e dificuldade, deixando perceptível a necessidade de uma capacitação continuada.

Os professores, de modo geral, em suas respostas, deixaram-se guiar pelo senso comum, no qual uma acomodação se estabelece, percebemos a necessidade de transgredir a estrutura estável e tornar a aquisição de conhecimento para os alunos, mais significativo para sua vida escolar e social.

Portanto, através desse trabalho de pesquisa, estamos contribuindo para uma discussão que é de extrema relevância para avançarmos no campo da formação docente e também da formação de leitores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso. Ciência e senso comum na educação em língua materna. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 01-05.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries: português*. Brasília: MEC, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p. 129-157, 1999.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; CASTELANO, Karine Lôbo; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, Sérgio Arruda de; NASCIMENTO, Giovane. (Orgs.). (Orgs.). *Formação de professores: histórias, experiências e proposições*. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, Sérgio Arruda de. Técnica e linguagem. *Jornal Educação e Cultura*, jul./ago.1977, p. 13.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). *Políticas linguísticas na escola: extensão no ISE-PAM. 9ª Mostra de Iniciação Científica, 4ª Mostra de Pós-Graduação e 2ª Mostra de Extensão*. UENF, Campos dos Goytacazes, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. edição. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Antônio Escandiel de; PAUTZ, Sílvia. A diversidade linguística no contexto escolar. *Linguagem & Cidadania*, vol. 9, n. 1, jan./jun. 2007, 12 p. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28299/15992>>.

## O RELATIVISMO LINGÜÍSTICO NO CONTO "A HISTÓRIA DE SUA VIDA", DE TED CHIANG

*Letícia Rodrigues Rojas* (UEMS)

[leticiarrojas@gmail.com](mailto:leticiarrojas@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

### RESUMO

Os estudos conceituais sobre linguagem perpassam diferentes teorias e pesquisadores, sem chegar, no entanto, a um consenso na linguística. Nessa perspectiva, analisaremos algumas características similares acerca do fenômeno da linguagem a partir da análise teórica da obra de Ted Chiang, mais especificamente, o conto "A História da Sua Vida", de forma, a descrever e discutir algumas das principais aproximações que a narrativa traz ao relacionar as teorias de aquisição da linguagem pelo viés do relativismo linguístico e a fala como evolução da língua por meio da interação verbal formuladas por Mikhail Bakhtin. A partir disso, buscam-se aspectos de convergência das concepções linguísticas com bases teóricas em Edward Sapir (1971) e Mikhail Bakhtin (2006), a fim de atestar a influência daquele e a contribuição da teoria de deste para a obra de Ted Chiang.

**Palavras-chave:** Relativismo linguístico. A história de sua vida. Ted Chiang.

### 1. *Introdução*

Os estudos relacionados a aquisição da linguagem, sempre compreenderam que há uma intrincada tarefa ao se relatar as características abstratas e complexas sobre as línguas humanas.

Associada a ideia de naturalidade em seu desenvolvimento, o processo de aquisição da linguagem, posta de forma intrínseca ao cotidiano do homem, pouco se detém de análises elaboradas para aqueles que não são estudiosos da área, mas traz discussões sobre assunto quando é veiculada a produções cinematográficas ou literárias, levando o público a ter uma atenção sobre o tema, o que evidencia que algo tão trivial ao homem está para além de discussões restritas ao campo científico.

A ficção se apropria da criatividade para a materialização de ideias de seu autor junto ao seu público, podendo assim, aplicar teorias e hipóteses científicas a situações e contextos que fogem ao real. Neste trabalho o processo criativo do autor será ilustrado por meio de um conto, tratando sobre a aquisição de línguas não-humanas para seres humanos, de modo a renovar as hipóteses interacionistas da língua.

Ao que se compreende sobre o processamento da aquisição da linguagem, o conto "A História da Sua Vida", Ted Chiang, retoma discussões sobre a linguagem que contradizem os estudos atuais pautados nas concepções gerativistas.

O conto trata mais especificamente de uma análise ao quadro da evolução das línguas humanas, a partir dos princípios da variedade na língua, tema pertinente a quem busca entender os fenômenos linguísticos e a forma como o cérebro/mente funcionam, ancorando ideias como mesmo a linguagem sendo inata ao homem, sem a moldagem social, tal função ficaria inutilizável, comparando a uma máquina que está em perfeitas condições de uso, mas não pudesse ser usada.

Esse princípio, é o prelúdio de estudos que posteriormente foram denominados de relativismo linguístico; corrente essa que teve como precursores as ideias de Edward Sapir e de seu aluno e seguidor Benjamin Lee Whorf, que nesse trabalho será abordado a partir da hipótese de Sapir-Whorf.

Desta forma, no primeiro momento o trabalho delineará a trajetória teórica da hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, como seus estudos demonstraram de forma sistemática as diferenças semânticas nas línguas naturais.

Para os estudiosos da linguagem, algumas categorias são determinantes, pelo fato de não se assemelharem pela influência cultural que sofrem, como: a noção de espaço, tempo e cores, pois a percepção é constituída de modo diferente de uma cultura para outra e a linguagem filtra essas conclusões.

Já no segundo momento serão feitas abordagens científicas sobre os processos da linguagem. Elencando de forma elegível o debate sobre a tese proposta por Edward Sapir, sobre o pensamento moldado a partir da linguagem, que para estudiosos como Noam Chomsky (1971), tal afirmação é infundada, pois são faculdades diversas, sendo a linguagem propriedade da mente, portanto, independe da linguagem.

Outro ponto teórico divergente na hipótese de Edward Sapir está ao afirmar que o meio ambiente físico e social exercem influências nos processamentos da linguagem, que para Noam Chomsky, as relações exteriores existentes são apenas competências linguísticas que priorizam as capacidades biológicas internas já programadas.

No terceiro momento, o desdobramento da hipótese que sustenta a corrente do relativismo linguístico, é ilustrada no conto de ficção, de Ted Chiang, "A História de Sua Vida". O conto se apropria em diversos momentos da hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, compreendendo desde a concepção da aquisição a partir palavra até a modulação do cérebro, por meio do convívio, em uma língua alienígena.

Assim, as situações apresentadas no conto levam a compreensão daquilo que o relativismo linguístico apresenta de modo geral, que a língua influencia na maneira como a realidade é absorvida.

Algumas características extremas da tese, chamadas de determinismo linguístico, são apresentadas na forma que somos produtos da língua que falamos, pois não conseguiríamos elaborar conceitos que não estivessem expostos a nossa língua.

*A priori* o relativismo foi introduzido nas ciências filosóficas e antropológicas, e posteriormente incorporado pelos estudos da linguagem, quando essa teve maior contato com a antropologia. Frequentemente a corrente é citada em manuais introdutórios a linguística, sendo os autores mais citados Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, principais nomes formuladores do relativismo, que passou a ser conhecida como “hipótese Sapir-Whorf”.

Um dos objetivos desse trabalho é explorar o conteúdo literário de estilo ficcional, que se apropria das teorias linguísticas para atestar que em uma circunstância específica, de realidade alternativa, a hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf seria viável e aplicável.

## **2. Hipótese de Sapir-Whorf**

O delineamento histórico da hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf é controverso, pois são autores diferentes que não tiveram nenhuma relação profissional e de convivência restrita, veio a definir uma hipótese que carregava alguns princípios teóricos, mas sem qualquer consentimento de ambos. Isadora de Lima Machado (2015) relata que a hipótese surge a partir de 1954, quando em uma conferência proferida por Harry Hoijer (1904-1976), intitulada *Sapir-Whorf Hypothesis*. Outros autores levantaram algumas diferenças epistemológicas existentes entre eles, o que posteriormente seria compreendido como “relativismo linguístico” em Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf.

Para Isadora de Lima Machado (2015), Edward Sapir estaria mais ligado a filosofia de *Weltanschauung theorie*<sup>110</sup>, herdeira de Gottfried Wilhelm Leibniz, Johann Gottfried von Herder, Giambattista Vico, Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt etc.; já Benjamin Lee Whorf direcionava sua análise pelo viés de uma teoria da relatividade na física, de Albert Einstein. O trabalho desenvolvido por Benjamin Lee Whorf obteve apropriação de uma linguística cognitivista com aspectos da biologia, assim as interpretações de suas produções textuais, são explicadas somente por textos autorais e por filiações teóricas subsequentes a hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf.

Entender a hipótese a partir de uma base analítica aplicada à presente ficção, compreende que é preciso traçar o caminho percorrido pelo os dois pesquisadores e suas contribuições nos estudos linguísticos.

### **2.1. Edward Sapir**

Sobre a trajetória de Edward Sapir no estudo da linguagem e suas contribuições científicas, esta relatada em uma tradução livre do livro *Linguística como Ciência* (1961), feita por Joaquim Matoso Câmara Jr., linguista brasileiro fortemente influenciado pelo trabalho de Edward Sapir, trazendo as seguintes informações biográficas.

Edward Sapir nasceu na Pomerânia, antiga região da Prússia, atualmente território da Alemanha, mas em sua adolescência emigrou para os Estados Unidos, onde obteve seus estudos em 1889, tornando-se bacharel e posteriormente mestre em filologia germânica e doutor em antropologia pela Universidade da Columbia, sob orientação e influência de Franz Boas (1858-1942).

O foco de seu trabalho esteve sempre voltado aos estudos das línguas indígenas dos Estados Unidos e Canadá. Motivado pelo contato com as diversas línguas estrangeiras, oriundas de culturas denominada por ele como “exóticas”, parte de suas pesquisas estavam diretamente ligadas aos estudos das línguas ameríndias, o que veio a formular diversos pensamentos sobre o que é linguagem; fonte de diversos artigos e livros que descreviam e analisam essas línguas. Entretanto, seu desafio estava

---

<sup>110</sup> Conceito da filosofia alemã que trata da epistemologia a partir de uma percepção de mundo. Entende-se como uma visão global de como o indivíduo ou grupo até mesmo umas culturas regulam e inferem sobre o mundo.



em diferenciar-se da linguística na Europa na época, pois diferente das análises europeias, sua análise era mais “descritiva”, com enfoque antropológico, possível influência vinda de seu parceiro de trabalho e professor Franz Boas, autoridade em estudos antropológicos; juntos trabalhavam a ideia que ao descrever uma cultura, inevitavelmente era descrever sua língua.

Em consonância ao estudo da linguagem pelo viés antropológico, Edward Sapir desempenhou alinhado também aos trabalhos de Leonard Bloomfield, papel fundamental para os estudos linguísticos norte-americanos, de modo expressivo e característico aos estudos norte-americanos, frente a face da ciência da Europa, uma modulação mais estrita a tradição da filologia indo-europeia.

Segundo Joaquim Matoso Câmara Jr. (1961), Edward Sapir e Leonard Bloomfield procuraram fazer incorporações na linguística ao examinar as línguas indígenas da América do Norte, e a partir dessas experiências, o campo da filosofia da linguagem e da metodologia de seus estudos foram ampliados. Suas contribuições para a linguagem se diferenciavam pelas metodologias utilizadas, enquanto Leonard Bloomfield concentrava em fomentar técnicas precisas e eficientes para as apresentações interpretativas de resultados sobre suas pesquisas; Edward Sapir se interessou por problemas de ordem mais filosóficas que envolvem a linguagem, formulando linhas de variados sentidos, de modo singular e estimulante.

O ponto de vista de Leonard Bloomfield sobre os trabalhos de Edward Sapir, introduzido no artigo sobre *A Posição da Linguística como Ciência* (1929), relata que há em Edward Sapir uma sustentabilidade válida ao provar de forma indireta a universalidade das línguas indígenas norte-americanas, consolidada em um olhar diacrônico da “lei fonética”<sup>111</sup>, como base que ascendem no passado chegando até a uma classificação genética compreensiva.

Para Joaquim Matoso Câmara Jr. (1961), o artigo escrito por Edward Sapir sobre *A Posição da Linguística como Ciência*, traz um posicionamento contrário sobre neogramáticos alemães (que viam a linguagem apenas por impulsos biológicos e que aceitavam de forma passiva

---

<sup>111</sup> Esse termo foi estabelecido pela escola neogramática alemã no final do século XIX e depois utilizado intensamente por outras correntes linguísticas como a “geografia linguística” e “idealismo linguístico”.

essa hipótese), “transcendendo de plano naturalístico num duplo sentido. “De um lado, parece-lhe existirem associações implícitas entre sons e os valores gramaticais, portanto, as leis fonéticas se ampliam numa visão geral de “leis linguísticas”, cuja a trama dá configuração à língua e a faz um objeto de ciência”. (CÂMARA,1961, p. 9)

Em outra perspectiva, os sons da fala são interpretados em um modelo estruturalista, determinados em forma de “pontos” de um “padrão fonético”, organizados psicologicamente em paralelo e contraposição, e não somente como fenômenos articulatórios e acústicos.

A investigação sobre a linguagem como ciência feita por Edward Sapir e suas contribuições trouxeram de modo evidente uma revisão geral do conceito neogramático de “evolução fonética, ou termo mais preterido por ele como “deriva fonética”, é detalhado todo seu desenvolvimento em um capítulo de seu livro *Language*.

Segundo Edward Sapir (1921), sua obra fomentaria uma certa perspectiva sobre a linguagem, e não só fatos sobre ela, serviria também para mostrar o que ele entenderia ser linguagem e sua variabilidade no tempo e espaço e quais as relações que se estabelecem com outros interesses humanos fundamentais sobre “o problema do pensamento, a natureza dos processos históricos, raça, cultura e arte.

## **2.2. Benjamin Lee Whorf**

A trajetória de Benjamin Lee Whorf na linguística ocorreu de forma diferente. Partindo de um estudo empírico para a um estudo científico a formal. Isadora de Lima Machado (2015), relata em seu trabalho sobre a biografia Benjamin Lee Whorf.

Benjamin Lee Whorf (1897-1941), nasceu em Massachusetts, nos Estados Unidos da América. Ingressou em um curso de química no MIT e trabalhou como inspetor de incêndio em uma firma de seguros.

Benjamin Lee Whorf matinha dupla jornada, ao trabalhar como inspetor químico e paralelo ao trabalho desenvolvia estudos sobre outras áreas, como estudos da escrita maia.

Desse modo, grande parte de suas investigações teóricas e metodológicas sobre a linguística forem autônomas. Para John Bissel Carroll (1956), seu trabalho não teria amadurecido e formalizado se posteriormente ele não tivesse conhecido Edward Sapir, que na época era um dos

maiores pesquisadores de renome em línguas ameríndias e de certo modo em linguística geral.

O primeiro encontro de Benjamin Lee Whorf com Edward Sapir, ocorreu em setembro de 1928, no Congresso Internacional de Americanistas, e logo depois em 1929 e 1930, no mesmo Congresso. Mas aproximação de Edward Sapir ocorreu de modo definitivo em 1931, quando ele foi para Yale ensinar linguística, assumindo o posto de professor em antropologia.

Benjamin Lee Whorf teve seu reconhecimento após estudos sobre a língua hopi, no ano de 1932, quando conheceu um falante nativo dessa língua que residia em Nova York, e orientado por Edward Sapir, Benjamin Lee Whorf iniciou análises da linguística, o que posteriormente o levou a pesquisar mais profundamente o hopi, em uma comunidade falante no Arizona.

Em seus estudos sobre a língua hopi, alguns dados chamaram sua atenção, como os nativos dessa língua eram capazes de contar e descrever sistematicamente todos fenômenos existentes no universo.

Seu desejo ao popularizar a linguística era alçado por meio de assuntos específicos como o pensamento, pois o tema trazia forte apelação acadêmica para época. O estudo do “pensamento”, destaca-se não pelas análises teóricas e sistemáticas sobre o assunto, mas efetivamente como forma de disseminar aquilo que Benjamin Lee Whorf ansiava, tornar a linguística mais popular.

Certamente, Benjamin Lee Whorf esteve além de seu mestre Edward Sapir ao atestar seus conhecimentos e estudos, buscando estabelecer relações entre linguagem, pensamento e a modularidade que a cultura traz para ambas. Mas isso não foi o bastante para que houvesse uma cristalização de seus estudos, pois mesmo que o relativismo tivesse uma boa aceitação, a partir dos anos 50, suas hipóteses foram fortemente combatidas e desvalorizadas, compreendendo as transformações que os estudos da gramática gerativista trouxeram ao cenário dos estudos da linguagem o que estigmatizou relativismo a um ceticismo e até mesmo a certa rejeição.

### 2.3. Hipótese de Sapir-Whorf

O que compreendemos como *Hipótese Sapir-Whorf*, emana do “princípio da relatividade linguística de Whorf”, o que compreendemos

ser apenas um papel colaborativo de Edward Sapir ao trabalho principal de Benjamin Lee Whorf, o que estabeleceu uma hierarquia entre os trabalhos.

A princípio está sustentado pela relatividade linguística, exercendo uma reciprocidade, no qual a estrutura de uma língua afeta a visão de mundo ou a cognição de seus falantes. A ideia se popularizou e ficou conhecida como hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf ou whorfianismo.

A doutrina radical da relatividade linguística está alçada em sua historicidade como forma de reação distintiva em relação a linguagens não escritas, que promoveu uma visão evolutiva predominante na antropologia no século XIX.

De certo modo, essa doutrina trouxe de forma até excessiva uma inexistência válida sobre os sistemas linguísticos, o que levou a subestimar suas características estruturais comuns, no entanto, forneceu uma correção necessária ao evolucionismo etnocêntrico que o substituiu.

Edward Sapir expressa, em termos não menos lúcidos, pela ordem de um discurso poético, desdobrado a partir de um estilo empirista característico dos estudos boasianos, em completude formal e na adequação intelectual das linguagens não escritas.

Já Benjamin Lee Whorf dá um passo mais promissor, antecipado pelas escritas de Edward Sapir (por exemplo, em “O mundo real é em grande parte, construção inconsciente da linguagem, a partir de seus hábitos do grupo” (SAPIR, 1951, p. 160), alegando que um sistema intelectual personificado em cada linguagem a moldagem do pensamento de seus falantes de forma bastante geral.

As categorias e tipos que podemos isolar do mundo dos fenômenos, não encontramos lá. Porque elas encararam cada observador. Pelo contrário, o mundo é apresentado em um fluxo caleidoscópico de impressões que têm de ser organizado em nossas mentes. Isto significa, em grande parte, pelo sistema linguístico em nossas mentes. (WHORF, 1956, p. 212)

Nos últimos quarenta anos, muitas foram as tentativas para reformular as ideias fundamentais de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, expressas em formas de evocações e passagens metafóricas semelhantes a citação acima, em uma linguagem prosaica o que submete a doutrina ser submetida a testes empíricos.

Na percepção de autores como Roger William Brown<sup>112</sup>, que já resenhava sobre Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf em 1953, “tudo isso era necessário” (BROWN, 1976, p. 128). No resumo, segundo Roger William Brown, Benjamin Lee Whorf pareceu apresentar duas hipóteses:

Hipótese 1: As diferenças na estrutura entre sistemas de linguagem, de modo geral, está paralelo as diferenças cognitivas não linguísticas, de um tipo não específico, em falantes nativos de duas línguas.

Hipótese 2: A estrutura do idioma nativo de qualquer pessoa, influencia em sua completude fortemente ou determina sua visão mundial à medida que ele aprenda a linguagem. (BROWN, 1976, p. 12)

Os interpretes de Benjamin Lee Whorf disseminaram junto a sua doutrina, de forma implícita, tais premissas: se há diferenças na visão de mundo mencionadas na hipótese 2 e na formulação cognitiva não linguísticas em 1, o que a primeira hipótese traz exerce consequência sobre segunda, devendo ser levadas em conta.

Para Benjamin Lee Whorf o que compreende ser diferenças minúsculas na linguagem, são observações maçantes. Mas por outro lado, se tais diferenças na variável dependente (cognição não linguística), são grandes, então provavelmente as diferenças na variável independente (idioma), consequentemente serão grandes também. (A última proposição não é uma consequência lógica, mas parece ser um pedaço tácito, plausível raciocínio que de fato ocorreu historicamente). Dessa forma, as hipóteses 1 e 2 parecem induzir a postulações tácitas por parte dos seguidores de Benjamin Lee Whorf.

E na hipótese 3, compreendem-se que os sistemas semânticos de diferentes idiomas variam sem restrições.

A hipótese se distinguiu em versão fraca e versão forte, possível invenção posterior aos seus trabalhos, pois Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf nunca estabeleceram essa dicotomia, embora tenham escrito suas opiniões sobre o princípio da relatividade sejam formuladas em termos mais fortes ou mais fracos.

O princípio da relatividade linguística de Benjamin Lee Whorf foi reformulado como uma hipótese testável por Roger Brown e Eric Lenneberg, após realizarem experimentos projetados para descobrir se a percepção de cores varia entre falantes de diferentes linguagens e a forma

---

<sup>112</sup> Roger William Brown (1925-1997) foi um psicólogo social que foi pioneiro no estudo da psicolinguística, em particular a aquisição de linguagem em crianças.

como classificaram as cores. Alguns desses efeitos da relatividade linguística foram mostrados em vários domínios semânticos, embora geralmente sejam fracos. Atualmente, uma visão equilibrada da relatividade linguística é adotada pela maioria dos linguistas que sustentam que a linguagem influencia certos tipos de processos cognitivos de maneiras não triviais, mas que outros processos são melhor vistos como decorrentes de fatores conexionistas. A pesquisa está focada em explorar os caminhos e a extensão em que a linguagem influencia o pensamento.

### **3. O relativismo linguístico e suas oposições**

A proposta que a corrente do relativismo linguístico pode ser entendida como que a língua que falamos influencia de alguma maneira na nossa construção de pensamento sobre a realidade.

O relativismo linguístico propõe uma ideia que se apresenta de muitas formas ao longo da história do pensamento sobre linguagem, de forma que muitos posicionamentos relativistas sobre a linguagem em nosso trabalho não serão explícitas.

A hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf que será posteriormente apresentada na análise do conto, apresenta como formulação o modo geral do relativismo, seguindo as seguintes preposições:

- Temos como variável independente na relação a *língua*;
- Já como variáveis dependentes são *as experiências, crenças, percepção e visão de mundo e os conceitos*.

Então, o princípio que o relativismo linguístico em síntese, defende a posição de conforme as percepções, crenças, os conceitos, relação estabelecida socialmente com o mundo exercem variações na língua conforme as diferentes línguas.

Para Rodrigo Tadeu Gonçalves e Alessandro Beccari (2008), esse princípio não está somente pelo que as próprias línguas fazem, mas porque seguindo as explicações relativistas, de modo geral, a realidade não é nos concedida objetivamente: “ela, antes, passa pelo filtro de nossa percepção, e, então, pode ser categorizada e construída pela nossa linguagem”. Para os relativistas, não há uma visão neutra da realidade, supõem-se que línguas muito diferentes podem ser veículos que levam a categorização de realidades muito complexas.

De fato, no entanto, que o que propõem sobre a linguagem na concepção relativista são propostas diversificadas e uma hipótese muito impactante, ainda que exposta acima de modo genérico, faz necessário uma evidencia empírica solida que a sustente.

Em tese, Rodrigo Tadeu Gonçalves e Alessandro Beccari (2008) já haviam observado que a partir de (a) e (b), John J. Gumperz e Stephen C. Levinson chegam à seguinte formulação da hipótese do relativismo linguístico:

- (I) existem diferenças nas categorizações linguísticas nas línguas e
- (II) as categorizações linguísticas determinam aspectos do pensamento dos indivíduos;

Então:

- (III) aspectos do pensamento dos indivíduos diferem nas diferentes comunidades linguísticas de acordo com a língua que elas falam

Um estudioso cognitivista que debate incisivamente o relativismo linguístico é o psicólogo e linguista Steven Pinker, o que ele debate é que os estudos relativistas não formulam uma tese clara e precisa de suas hipóteses, ancorada em argumentos razoáveis e metodologia empirista experimental. Podemos compreender melhor sua argumentação nessa citação.

Mas uma coisa engraçada aconteceu com a linguagem na vida intelectual. Em vez de ser apreciada por sua capacidade de comunicar o pensamento, foi condenada por seu poder de restringir o pensamento. Citações célebres de dois filósofos refletem essa preocupação. "Temos de deixar de pensar se nos recusarmos a fazê-lo na prisão da língua", escreveu Friedrich Nietzsche. "Os limites de minha língua significam os limites de meu mundo", são palavras de Ludwig Wittgenstein.

Como a língua poderia exercer essa força repressora? Exerceria, sim, se as palavras e frases fossem o próprio meio do pensamento, uma ideia que decorre naturalmente da tábua rasa. Se não há nada no intelecto que não estivesse primeiro nos sentidos, então as palavras captadas pelos ouvidos são a fonte óbvia de qualquer pensamento abstrato que não pode ser reduzido a visões, odores ou outros sons. Watson tentou explicar o pensamento como movimentos microscópicos da boca e da garganta; Skinner teve esperança de que seu livro *Verbal Behavior* [O comportamento verbal], que explica a linguagem como um repertório de respostas recompensadas, diminuísse a distância entre pombos e pessoas. (PINKER, 2004, p. 287)

Outra tese fortemente aceita, principalmente pelos trabalhos iniciados na década de 50, foi de Noam Chomsky com o universalismo. Tese esta que Steven Pinker se apropria em parte, o que justifica a citação acima.

Em Rodrigo Tadeu Gonçalves e Alessandro Beccari (2008), cita que a partir dos trabalhos de Noam Chomsky, compreendeu-se que “a pesquisa empírica intensa das ciências cognitivas dá mais suporte às teses chomskianas de aquisição de linguagem e do funcionamento da linguagem na mente humana: basicamente, para Noam Chomsky, a língua final de um indivíduo é o resultado do contato de seu órgão mental da linguagem, a gramática universal (geneticamente transmitida e específica da espécie humana), com a língua específica falada pela comunidade na qual o indivíduo se insere”.

Em diversas obras de chomskianas (1959, 1965, 1971, 1986, 2005 e 2006), é relatado o estímulo que o meio oferece ao indivíduo é escasso, instável e sozinho não exerce competência linguística.

As hipóteses relativistas excluem automaticamente qualquer princípio universalista. As versões mais fortes do relativismo linguístico, não podem se deter a um posicionamento de desenvolvimento da língua inerente a genética humana, comum a todos os homens de modo orgânico.

O que prevê o universalismo chomskiano e cognitivista que a casualidade na língua não é alicerce da aquisição, postura totalmente diferente prevista no relativismo linguístico.

Para essas duas teorias, não é a língua que determinará o pensamento, mas o pensamento (a mente para Noam Chomsky), que irá determinar as possíveis línguas.

Os universalistas defendem também que a linguagem do pensamento é universal, e que grande parte dos processos cognitivos, independem da linguagem verbal.

#### **4. Aplicação da hipótese de Sapir-Whorf ao conto**

O conto que será base de análise deste trabalho, de nome "A História da Sua Vida", escrito por Ted Chiang, americano, redator técnico de informática matemática, faz parte de uma coletânea de contos que estão no livro que leva o mesmo título do conto *A História da Sua Vida e Outros Contos*. Distribuído pela editora Intrínseca, no ano de 2016, o conto possui 68 páginas que foi muito bem recebido pelo público leitor de fic-



ção, e pela crítica, após ganhar oito prêmios, dentre eles *Nebula*, *Hugo*, *Locus*, *Sturgeon*, *Sidewise* e *Seiun*.

Em "A História da Sua Vida", surge a partir de um contexto de contatos de quarto grau, com comunidades linguísticas muito diferentes, no qual o homem e os seres de outro planeta conseguiram estabelecer o que é trivial para convivência em comunidade: a comunicação, e partir dela rever suas crenças e modificar sua visão de mundo.

Um dos pontos relevantes da história é o fato de como ocorre a comunicação entre as espécies de diferentes estruturas linguísticas. Ponto de partida da investigação não está restrita apenas a uma análise do conteúdo conversacional de ambos os mundos, mas objetiva elencar a forma como ocorre a aquisição de uma linguagem não-humana, por um ser humano, principalmente pelo fato das estruturas sintáticas e semânticas dessa língua não obedecer a tese da gramática universal já proposta por Noam Chomsky.

Partindo da ideia da aquisição por meio da hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, e pontualmente por teses do relativismo linguístico, a análise será de cunho descritivo, usando como base a própria narração da história em consonância a hipótese linguística como base teórica.

## 5. *Análise de dados*

No conto pode-se observar o modo como humanos adquirem uma linguagem não humana, e todo o processo aquisitivo que se constrói desde a aprendizagem da palavra até aquisição de sentenças frasais.

A aplicabilidade da hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf e surge a partir da convivência da doutora Louise Banks (Amy Adams) com a língua dos heptápodes e suas crescente habilidade de conversação em língua heptápode, o que propicia a ela aptidão em fazer leituras em uma língua semasiográfica, que em consequência com o tempo sua escrita se tornava mais coesa. As suas frases ficavam cada vez melhores e quando ela não as planejava naturalmente as sentenças vinham ao pensamento.

Em vez de tentar projetar com muito cuidado uma frase antes de escrevê-la, eu podia simplesmente começar a fazer traços imediatamente; meus traços iniciais quase sempre se revelavam compatíveis com o que eu estava tentando

dizer. Comecei a desenvolver uma aptidão como a dos heptápodes. (CHIANG, 2016, p. 170)

De modo, quando a doutora Louise Banks (Amy Adams) afirma “Mais interessante era o fato de o heptápode B estar mudando meu modo de pensar” (CHIANG, 2016, p. 170). Há a existência de uma ideologia que as teorias relativistas já afirmavam acontecer.

Edward Sapir (1954) definia a modularidade em dois eixos distintos, um quanto à “influência recíproca existente entre linguagem e pensamento que estão independentes, de alguma forma, do eixo linguagem-cultura.

Quando a doutora Louise Banks (Amy Adams) faz a seguinte comparação que heptápodes “eram pensamentos fonologicamente codificados” e isso a fez lembrar de quando ela estava aprendendo russo, ao final do curso, já estava pensando e até sonhando no idioma. “Mas era sempre russo falado. Com uma língua diferente, o modo era o mesmo: uma voz falando silenciosamente em alto e bom som”. (CHIANG, 2016, p. 170)

Edward Sapir também destaca, que a língua, como meio, molda a forma como pensamos na medida que varia livremente.

Para a doutora Louise Banks (Amy Adams), era intrigante a ideia de pensar em um modo linguístico que não fosse fonológico, exemplo de crianças que possuem pais surdos-mudos e estão em constante contato com os dois tipos de linguagem, para ela pensar heptápodes era semelhante, pois seus pensamentos começavam a se codificar de forma gráfica, e não por uma voz interna.

Paulatinamente, ela começa a ter “insights” de consciência heptápodes, quando diz que “à medida que fiquei mais fluente, os desenhos semagráficos apareciam completamente formados, articulando ideias complexas, todas ao mesmo tempo.

A linguagem não está inscrita somente pelo cérebro, como mostra parte desse relato: “Os semagramas pareciam ser algo mais que linguagem; eram quase como “mandalas. Eu me vi em um estado meditativo, contemplando a forma como premissas e conclusões eram intercambiáveis”. (CHIANG, 2016, p. 171)

Assim, essa ideia emerge da teoria holística de linguagem que Edward Sapir salientou como “sistema funcional completo que pertence à constituição psíquica ou ‘espiritual’ do homem”. (SAPIR, 1954, p. 24)

A partir do momento em que ela toma a consciência que as representações dos semagramas não haviam um “fluxo do pensamento”<sup>113</sup>, todos os componentes em um ato de raciocínio eram igualmente poderosos, todos com precedência idêntica.

A partir das teorias da relatividade de tempo na física, a doutora Louise Banks (Amy Adams) começa a levantar a hipótese que o pensamento heptápode pode ter capacidade de ver o futuro, não como forma intuitiva de previsão, mas vivencia-lo, remetendo a uma premissa que se uma pessoa soubesse de futuro como em um livro das *Eras*<sup>114</sup>, ela receberia informações de um futuro possível e não de um futuro provável.

A existência do livre-arbítrio vai resultar em nossa incapacidade de ver o futuro. E sabíamos da existência do livre-arbítrio porque tínhamos experiência direta com ele. A vontade era parte intrínseca da consciência. Era mesmo? E se a experiência de conhecer o futuro mudasse uma pessoa? (CHIANG, 2016, p. 176)

Steven Pinker (2002), demonstra apoiar de certo modo, em uma medida menos radical contra o relativismo linguístico, a ideia que a língua que falamos influencia de alguma forma a “natureza humana”. Como em seu prefácio do livro *Linguagem Enquanto Janela Para a Natureza Humana*.

Há uma teoria de tempo e espaço subjacente ao modo como usamos as palavras. Há uma teoria da matéria e uma teoria da causalidade, também. Nossa língua tem um modelo de sexo dentro dela (aliás, dois modelos), e uma concepção de intimidade e poder e justiça. Divindade, degradação e perigo estão profundamente imersos em nossa língua materna, juntamente com uma concepção de bem-estar e uma filosofia do livre-arbítrio. Essas concepções variam nos seus detalhes de língua para língua, mas sua lógica geral é a mesma. Elas se somam tornando-se um modelo de realidade distintivamente humano, que difere de modos importantes da compreensão objetiva da realidade suplementada pelas nossas melhores ciência e lógica. Embora essas ideias estejam interconectadas à língua, suas raízes são mais profundas que a língua em si. Elas estabelecem as regras fundamentais para o modo como entendemos nosso entorno, como atribuímos crédito ou culpamos os nossos semelhantes, e como negociamos nossos relacionamentos com eles. Um olhar próximo para a nossa língua – nossas conversas, nossas piadas, nossos xingamentos, nossas disputas legais, e os nomes que damos aos nossos filhos – pode, por conseguinte nos dar um *insight* sobre quem nós somos. (PINKER, 2007, p. 1)

---

<sup>113</sup> Aqui o termo é utilizado como a capacidade para discernir a verdadeira natureza de uma situação.

<sup>114</sup> Uma cronologia que registra todos os eventos, do passado e do futuro.

Isso nos mostra pela narrativa do conto a progressão da personagem ao adquirir não só a base linguística heptápodes, mas ter sua consciência e percepções de mundo modificados pela imersão a língua heptápode. Na sequência da citação é destacável que a partir de aquisição da habilidade do pensar em heptápode, o reconhecimento linguístico se consolidou de forma natural.

Recostei-me e examinei a frase gigante em heptápode B que eu escrevera e que cobria todo o quadro-negro de minha sala. Ela incluía várias orações complexas, e eu tinha conseguido integrar todas de forma satisfatória. Para eles, a fala era um gargalo porque exigia que uma palavra se seguisse à outra em sequência. Com a escrita, por outro lado, cada marca na página era visível simultaneamente. Por que restringir a escrita com uma camisa de força glotográfica, exigindo que fosse apenas sequencial como a fala? A escrita semasiográfica tirava naturalmente vantagem da bidimensionalidade da página, em vez de uma distribuição reduzida de morfemas, um de cada vez, ela oferecia uma página inteira repleta deles de uma vez só. (PINKER, 2007, p. 180)

Para Dan Isaac Slobin, os falantes de línguas diferentes com relação a domínios semânticos específicos demonstrando diferentes constituição da atenção e memória (SLOBIN, 2003, p. 159), o que podemos comprovar,

Depois que aprendi heptápode B, novas memórias se encaixaram como blocos gigantes, cada um medindo anos de duração, e embora não tenham chegado na ordem nem aterrissado contiguamente, logo formaram um período de cinco décadas.

O conto termina em uma reflexão, que evidencia que o maior legado que uma inteligência superior poderia deixar a nossa, seria a consciência sobre sua própria história e tempo, que de fato influenciaram na chamada e fase madura do pensamento de Benjamin Lee Whorf, que entende que os átomos constituem o mundo e que eles caem de forma indeterminada e se unem ao acaso, o que conseqüentemente desencadeiam em construções maiores, esse pensamento de Benjamin Lee Whorf contribuiu muito para construção da hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf.

Às vezes se diz que o espaço, tempo e matéria newtonianos são percebidos por todos intuitivamente, em consequência de que a relatividade é citada como algo que mostra como análise matemática pode provar que a intuição está errada. Esse... colocar a culpa na intuição pela nossa lentidão em descobrir os mistérios do Cosmo, tais quais a relatividade, é errado. A resposta é: o espaço, tempo e matéria newtonianos não são intuições. Eles são recebidos da cultura e da linguagem. É de lá que Newton os pegou. (WHORF, 1956, p. 152-153)

E, finalmente, pode-se inferir que o texto utiliza das interações sociais como auxílio na compreensão da linguagem como fenômeno maior, projetando a hipótese para além daquilo que o próprio estruturalismo e inatismo regia; que o homem é produto de seu meio e este determina e molda suas obtenções cognitivas, sendo a linguagem nada mais que consequência de estímulos e contextos vivenciados.

## 6. *Considerações finais*

Em *A História de Sua Vida e Outros Contos*, de Ted Chiang, demonstra que aquisição de uma língua não-humana, não seria aplicável se não fosse pelo contexto que a narrativa se insere.

Como a literatura se empresta da arte de imaginar, supor e transformar contextos não convencionais em conteúdo para aplicações de bases teóricas, percebemos que aquilo que durante foi renegado pelas transformações dos estudos linguísticos, obteve espaço para desenvolver e narrar uma ficção envolvente e com metodologias científicas totalmente afirmativas.

As bases teóricas que a ficção se apropria a partir dos estudos relativistas e do determinismo linguísticos, são explanados na primeira parte, pois se faz necessário compreender o contexto histórico das produções de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, e entender que uma hipótese pode surgir mesmo que não seja consentida pelos autores das correntes científicas a que elas se espelham, pelo simples compartilhamento de provar suas crenças e suas investigações empíricas.

Constatamos que os determinismos não têm bases empíricas fortes, e muito que até hoje se escreveu sobre a teoria mais forte do relativismo linguístico, não podendo ser classificado como comprovações científicas, pois não sustentam muitas teses que foram levantadas.

O segundo momento deteve-se a analisar as correntes contrárias ao relativismo linguístico, em especial aquelas opostas a hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf. Após o crescente estudo do universalismo e cognitivismo, tal hipótese passam a ser rechaçadas e reduzidas a “balelas convencionais”, pois há um apelo popular em algumas afirmações. O que demonstra que mesmo após uma corrente científica ser debatida fortemente, a produção literária usa de modo apocalíptico os fracassos científicos para desenvolver e testar em ambientes não convencionais, aquilo que a realidade não permite.

O autor do conto, Ted Chiang, mostra de modo microscópico, que uma teoria como a hipótese de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf não é bem-sucedida, porque necessita na verdade de um contexto conveniente para que ela ocorra, em outras formas, não seria possível ela se desenvolver.

Desse modo, conto traz a compreensão que desenvolvimento da cognição do ser humano seria reflexo da sociedade em que ele está inserido, suas motivações e seus acesso a outro mundo, os deixariam em vantagem ou desvantagem em relação a outras culturas, se este tiver mais oportunidade que outros.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIANG, Ted. *História da sua vida e outros contos*. Trad.: Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

CHOMSKY, Noam. Remarks on nominalization. In: JACOBS, Roderick; ROSENBAUM, Peter. (Eds.). *Readings in English transformational grammar*. Waltham, Massachusetts: Ginn, 1971.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu; BECCARI, Alessandro. Retórica e ciência: o caso da linguística crítica. *Revista Letras*, n. 72, p. 97-113, 2008. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/7300/10503>>.

GUMPERZ, John J.; LEVINSON, Stephen C. (Eds.). *Rethinking Linguistic Relativity: Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*. Cambridge & New York: Cambridge University Press, 1996.

MACHADO, Isadora de Lima. A reinvenção da “hipótese Sapir-Whorf”. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 35, p. 29-52, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/26231611-A-reinvencao-da-hipotese-sapir-whorf-1.html>>.

PINKER, Steven. *Tabula rasa. A negação contemporânea da natureza humana*. Trad.: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. 2. ed. Trad.: Joaquim Matoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

\_\_\_\_\_. *Linguística como ciência: ensaios*. 2. ed. Trad.: Joaquim Matoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

SLOBIN, Dan Isaac. Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity. In: GENTNER, Dedre; GOLDIN-MEADOW, Susan. (Eds.). *Language in Mind*. Advances in the Study of Language and Thought. Cambridge: The MIT Press, 2003.

WARDHAUGH, Ronald, BROWN, H. Douglas. (Orgs.) *A survey of Applied Linguistics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1972.

WHORF, Benjamin Lee. Grammatical categories. In: CARROLL, John Bissel. *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: The MIT Press, 1956.

**O SER LEITOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO:  
UM OLHAR SOBRE O DOCENTE**

*Gisele de Araújo Gouvêa Estácio (UFF)*

[giselle.psicologia@ymail.com](mailto:giselle.psicologia@ymail.com)

*Francisco Estácio Neto (UFF)*

[francisco-estacio@hotmail.com](mailto:francisco-estacio@hotmail.com)

*Amaro Sebastião de Souza Quintino (UNEF)*

[amarotiao@yahoo.com.br](mailto:amarotiao@yahoo.com.br)

*Jackeline Barcelos Corrêa (UNEF)*

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo analisa as dificuldades estruturais de formação de professores em relação à leitura. Normalmente quando falamos em dificuldade de leitura nos remetemos principalmente aos alunos. Contudo em razão dos processos formativos deficientes em nossa sociedade o próprio docente costuma trazer lacunas em sua formação geral, em sua formação enquanto leitor, e isso acarreta no próprio professor a dificuldade da leitura. O objetivo deste trabalho é avaliar como está a base do professor e quais são as reflexões que os docentes fazem sobre a mesma. A metodologia utilizada foi um estudo exploratório em uma escola de ensino fundamental, onde foram escolhidos 10 professores e 10 professoras; 10 do ensino médio e 10 do ensino fundamental. Utilizou-se entrevista aberta do tipo semiestruturada ao final, procura-se investigar qual foi a formação de base do professor, os livros que ele leu, a quantidade de livros que ele tem lembrança de leitura e se atualmente ele apresenta ou não dificuldade de leitura de interpretação de textos científicos. A preparação de educadores para desempenhar diversas funções é um outro grande desafio da educação. É fundamental que esses docentes sejam estimulados a buscarem uma base sólida, ampliando as possibilidades de expressão dos aprendizes e permitindo que a sala de aula se torne contemporânea dessa sociedade do conhecimento. Verificou-se que havia muitas lacunas de formação básica e conhecimento geral, da atividade de leitura de conhecimento, de tudo aquilo que a sociedade produziu na ciência até o momento presente, e que durante a formação dos docentes tiveram muitas atividades de grupo, seminários, expressão, mas houve o relato que houve muito pouco conhecimento de quantidade de conteúdo e a privação desses conteúdos universais leva a essa dificuldade de leitura e interpretação de textos.

**Palavras-chave:** Leitor. Mundo contemporâneo. Olhar docente.

**1. Introdução**

O processo de ensinar e aprender são essenciais para o desenvolvimento humano e, especificamente no que se refere à importância de despertar e incentivar o aluno a ler, o professor desempenha um indis-



pensável papel de mediador entre o aluno, um leitor em formação e a leitura.

Como “*locus*” privilegiado da aprendizagem formal da leitura, a escola desempenha uma função imprescindível do disponibilizar elementos facilitadores para que os alunos façam da leitura um ato significativo e prazeroso, fonte de informação e comunicação.

O objetivo desta pesquisa é conhecer a base formativa do professor em relação a ser leitor e as reflexões que fazem sobre sua condição de leitor, buscando-se conhecer as dificuldades dos professores em relação à leitura e à formação de leitores.

Foi feito um estudo exploratório com vinte docentes de uma Escola da rede pública de ensino sendo dez docentes que atuavam do 1º ao 5º ano e dez docentes que atuavam do 6º ao 9ºano. Os nomes dos entrevistados e o local da pesquisa não foram autorizados serem divulgados.

A metodologia utilizada foram as entrevistas do tipo semiestruturada para investigar a formação de base em leitura dos professores, se apresentam facilidades/dificuldades em leitura e em textos científicos.

## **2. *A relação pedagógica entre o educador e o educando***

O ato de educar que parte da perspectiva de uma interação educativa, possibilita que o professor exerça a função de formador de seus alunos. No que se refere à questão da leitura a ser trabalhada no contexto escolar é essencial que o professor privilegie o fato de que a leitura vai se constituindo na vida de cada aluno.

É inevitável lembrar Paulo Freire (1984) defendendo que “a relação pedagógica entre o educador e o educando deva ser dinâmica e responsável a tal ponto, que favoreça a criatividade e o incentivo ao ato de ler”.

Neste contexto, Ezequiel Theodoro da Silva conclama o professor a ponderar sobre sua ação pedagógica:

(...) aquilo que sei ou penso que sei sobre o ato de ler ou, ainda, a forma pela qual concebo ou leio a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores. (SILVA, 1993, p. 43)

É desejável que o professor se sinta comprometido, primeiramente a não se permitir assumir aquela tradicional e ultrapassada postura de ver-se como o único detentor do saber em sala de aula e que irá transferir para seu aluno para seu aluno, um mero receptor, o conhecimento acumulado. Pelo contrário, deve apresentar disponibilidade em criar no cotidiano escolar, uma relação de interação verdadeira com o educando permitindo-se ser um ponto de referência receptivo para o aluno, um leitor em formação.

A necessidade de buscar conceitos e conhecimentos na transformação de uma realidade reflete na maneira de conduzir a prática no que resulta a *práxis educativa*. Num caminhar rumo à aprendizagem, percebe-se que é importante refletir sobre a consciência através do desenvolvimento de instrumentos que garantam à curiosidade, a reflexão, a cooperação, a solidariedade, a ética e a estética. Por isso verifica-se a importância de se aplicar todos os conhecimentos adquiridos na teoria para que não a prática seja eficaz.

Além disso, para contribuir na formação de leitores, faz-se imprescindível que o professor seja também um leitor porque se ele apresenta este fundamental requisito pode-se partir do pressuposto que lhe seja possível entender e ser capaz de socializar com seus alunos as diversificadas possibilidades que a leitura poderá lhes proporcionar.

O professor leitor que tenha gosto suficiente pela leitura contagiará de maneira natural os seus alunos uma vez que é necessário, no cotidiano escolar que o aluno veja o seu professor lendo, estando assim em contato frequente com a prática da leitura como um exercício significativo, dinâmico e recheado de novas descobertas. E, como leitor, o professor apresentará condições necessárias para desenvolver o gosto pela leitura nos alunos.

Faz-se necessário um olhar diferenciado para o professor, na busca de possibilidades para a ação de refletir sobre a sua prática docente, além de transferir para sua *práxis* no contexto escolar, competência e maturidade suficiente para apresentar a leitura para os alunos enquanto uma atividade envolvente, necessária, repleta de saberes, sabores e prazeres, porque o professor poderá perceber a leitura como uma aliada indispensável.

Glória Maria Fialho Pondé defende um espaço para uma leitura mais gratificante e menos traumática no contexto escolar e afirma:

Esta exerce um papel fundamental não só nos primeiros anos escolares, como também em toda a vida do indivíduo. Dessa forma, longe do educador achar que está livre da leitura no momento em que se torna professor ele deve transformá-la em um instrumento de constante vir a ser, de transformação e de descoberta de novos conhecimentos. Dessa forma, estabelecerá com seus alunos uma nova relação com a leitura, ou seja, como um espaço de descoberta de novas possibilidades de crescimento e de prazer. (PONDÉ, 1993, p. 15)

E sobre a ação do professor na condição de mediador entre a leitura e o aluno, observa:

se o professor não souber apresentar o texto ao aluno, pode desestimular a leitura do jovem para sempre. Ao apresentar o texto para o leitor aprendiz, o professor deverá atentar para as possíveis dificuldades que este possa apresentar diante da leitura e, muito mais, a fim de que o professor seja e capaz de apresentar a leitura, enquanto estrela principal no palco da sala de aula, é mister que seja também um leitor. (LAJOLO, *apud* WITTER, 1999, p. 45)

Em sua pesquisa, Maria Lúcia Marques, citando Ezequiel Theodoro da Silva, diz que:

a formação precária e o empobrecimento contínuo de suas condições para a prática da leitura e para a participação cultural em geral transforma-o (o professor) em não leitor. Desta maneira é vital que se considere a formação como um ato contínuo, uma busca incessante de aperfeiçoamento para que o professor se sinta valorizado enquanto pessoa, além de profissional. (SILVA, 1993, *apud* MARQUES, 1999, p. 17)

Somado a isso, normalmente, quando se fala em dificuldade de leitura, nos remetemos aos alunos, contudo, em razão aos processos formativos deficientes em nossa sociedade, o próprio docente costuma trazer lacunas em sua formação geral, bem como em sua formação enquanto leitor e isso pode acarretar no próprio professor a dificuldade de leitura.

### 3. *Resultados*

Os professores foram unânimes quando apontaram não se sentirem leitores e admitiram grandes lacunas na formação e que não tiveram formação específica na temática da leitura. Algumas falas: "...deveria ter cursos de aperfeiçoamento..."; "...o professor deveria se preparar melhor"...

A maioria relatou que somente faz a leitura de seu próprio material didático, uma fala recorrente: "...cumpro o currículo escolar"...

Por outro lado, não se sentem valorizados enquanto profissionais de educação, principalmente porque a maioria possui mais de uma matrícula para atuar na educação por questões de sobrevivência. Algumas falas: “... leio o suficiente dentro do tempo que tenho”...; “... sei que eu deveria me preparar melhor, mas não tenho tempo...”.

#### **4. Algumas considerações finais**

A presente pesquisa, enquanto estudo exploratório não pretendeu apresentar soluções para demandas e problemas detectados e sim, apontar algumas considerações sobre os dados levantados no que se refere às percepções de ser leitor de um grupo de professores.

Dos objetivos propostos e a partir dos resultados pode-se considerar:

- a) Os professores entrevistados foram unânimes e relatam que não possuem formação específica na área da leitura;
- b) A carência desta formação específica marca um conjunto de dificuldades que o professor apresenta em ser um leitor e estimular a formação de leitores;
- c) Os professores, de maneira geral, não se sentem valorizados enquanto profissional da educação.

Considera-se que se a atividade de aprendizagem (operações mentais, aquelas que dependem do aluno) é importante, também a atividade de ensino (a quantidade de conteúdos que depende mais do professor) é primordial, o que contribui para uma soma de esforços para definição contemporânea da educação como um processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto e tendo a compreensão de que este esforço não é de um indivíduo isolado, mas integra-se em um conjunto de esforços, propõe-se que sejam incluídos nas políticas de educação, programas de formação contínua no âmbito da leitura para os professores da rede pública de ensino, que correspondam às necessidades dos docentes no acesso à leitura e seus mais diversificados desdobramentos.

A formação contínua, especificamente em leitura, possibilitará aos docentes a verificação dos pontos de estrangulamento de seu fazer pedagógico no âmbito da leitura, facilitando assim a superação dos mesmos.

Mais que algumas recomendações decorrentes desta pesquisa exploratória, alguns desafios são lançados que implicam na necessidade de colocar em ação os mais diversos recursos possíveis de modo a facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MARQUES, Maria Lúcia. *A família e a escola marcando a formação do leitor*. São Paulo, 1999. Tese (de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Como despertar o prazer da leitura. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, n. 2, p. 13-16, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola*. 4. ed. Campinas: Papiurus, 1993.

WITTER, Geraldina Porto. *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas: Alínea, 1999.

## OS COMPORTAMENTOS TÍPICOS DE UM ESCRITOR COMO CONTEÚDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (CEFET-RJ/UERJ)  
[aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho toma como ponto de partida um questionamento, que nos lança uma árdua missão: "É possível recuperar, no interior da escola, um espaço de interação, onde o sujeito se engaja na escrita de textos pertinentes e autênticos?" Com vistas a cumprir esse desafio, defendemos, como proposta didática, o trabalho sistemático, em sala de aula, com os comportamentos típicos de um escritor proficiente (não necessariamente profissional e afamado) ou os procedimentos e as operações comuns na prática desses escritores, que se apresentam, então, como referência para levar o estudante a atuar como um escritor igualmente capacitado. Para que tais comportamentos sejam ensinados, torna-se indispensável, contudo, identificá-los e descrevê-los, o que não se mostra uma tarefa simples. Como metodologia, tomaremos como ponto de partida os procedimentos de escrita já apontados e explicados por pesquisadores interessados em produção textual na escola. Além disso, assumiremos como parâmetro nossa própria experiência como professores de língua portuguesa em diferentes níveis de ensino e como escritores de textos inseridos em esferas formais de comunicação.

**Palavras-chave:** Ensino. Produção de texto. Texto argumentativo. Escritor proficiente.

### 1. *Primeiras considerações sobre o ensino da escrita e sua complexidade*

João Wanderley Geraldi (1997, p. 140) lança a seguinte questão: "É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores?". Delia Lerner (2002, p. 21), com base nos efeitos do fenômeno da transposição didática, por meio do qual práticas sociais transformam-se em objetos de estudo, também questiona: "O que fazer para preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela? Como evitar que se desvirtuem ao serem ensinadas e aprendidas?". Carl Bereiter e Marlene Scardamalia (1983) afirmam que é preciso ultrapassar o ensino apenas da superfície do texto, alcançando o domínio satisfatório da complexa *dinâmica* do escrever.

O desafio não se mostra pequeno, já que, por ser uma prática social, a escrita apresenta características que dificultam sua transformação em conteúdo escolar tradicional, normalmente explícito, divisível e se-

quenciável (LERNER, 2002). Aquela, ao contrário, ocorre em uma totalidade complexa e indissociável, com base em operações ou procedimentos subjetivos e, por isso mesmo, privados.

Na literatura consultada, *complexo* é o adjetivo mais frequente para caracterizar o processo de escrita. Alcir Pécora (2002) e Carl Bereiter e Marlene Scardamalia (1983) atribuem bastante complexidade à necessidade de o escritor desdobrar-se na figura dos seus possíveis leitores, antecipando e resolvendo os obstáculos à clareza dos enunciados: “ela [a escrita] exige que um faça as vezes do outro, sem que, jamais, esse um possa ser mais do que um” (PÉCORA, 2002, p. 84). Enquanto em uma típica situação comunicativa face a face há intensa cooperação entre os interlocutores, que dividem o mesmo espaço físico, em uma produção escrita autor e leitor estão distantes temporal e espacialmente, sem a possibilidade de permutarem os papéis. A aproximação entre ambos, então, é apenas virtual, por meio das imagens elaboradas pelo enunciadador.

Ainda em prol de uma interação eficiente, em que os propósitos comunicativos sejam alcançados da melhor forma possível, a escrita exige dos indivíduos habilidades que lhe são exclusivas, como a capacidade de planejar grandes partes do texto (em vez de planejar apenas o que será dito logo em seguida) e a destreza de revisar cuidadosamente o enunciado durante e após a textualização, observando aspectos temáticos, linguísticos e discursivos.

A complexidade do ato de escrever também ganha relevo quando comparada com a do ato de ler. Afirma-se mesmo que "escrever um texto é mais difícil do que ler um" (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983). De fato, o leitor pode debruçar-se sobre o texto de variados modos, inclusive levemente, ignorando as instruções linguísticas dadas pelo enunciadador na superfície textual ou comportando-se de modo desatento em uma ou outra passagem. A favor, está a oportunidade de voltar aos trechos anteriores quantas vezes necessárias. Já o autor, em vez de uma postura descontraída, costuma encontrar-se sempre em estado de tensão, pois trabalha, a todo momento, com as imagens mentais dos possíveis leitores, ajustando-lhes a composição do seu discurso. Além disso, enquanto o leitor tem a possibilidade de concentrar-se apenas no léxico ou nos arranjos sintáticos, focando um ou outro parágrafo, o autor necessita de uma visão holística do que escreve, dando conta da composição como um todo.

Justificamos ainda a complexidade da escrita quando constatamos as diferentes dimensões que envolve (DOLZ, 2010). A escrita, de fato, não engloba apenas aspectos linguísticos, como o domínio de uma língua, de sua gramática normativa e de suas convenções ortográficas, ou o conhecimento de macroestruturas textuais típicas da argumentação ou da narração, por exemplo. Quem escreve insere-se em um fenômeno igualmente psicológico e social.

Em perspectiva psicológica, “o sujeito escritor mobiliza o *pensamento*, os *afetos* e implica seu *corpo* no gesto gráfico” (DOLZ, 2010, p. 20 – grifos nossos). A escrita requer as representações e os conhecimentos dos conteúdos abordados: “os saberes enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, sobre o escrito e até mesmo sobre a atividade de escrita desempenham um papel na busca de informações” (*Idem, ibidem*, p. 21). Assim, o indivíduo precisa mobilizar habilidades de selecionar as informações, hierarquizá-las e apontar as relações lógicas estabelecidas entre elas.

Além disso, a eficácia da produção de um texto depende da relação afetiva entre o sujeito e a escrita, a depender, sobretudo, do seu histórico escolar, do modo como foi construída, nas atividades em sala de aula, a noção sobre escrever um texto. Normalmente, a ideia transmitida na e pela escola gera bloqueios no escritor aprendiz, que se mostra desmotivado e desencorajado a assumir esse desafio. (PÉCORA, 2002)

Por fim, ainda no âmbito psicológico, a escrita envolve sempre um gesto gráfico, que solicita o sistema sensorio-motor de diferentes modos: “a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento das palavras e a organização da página” (DOLZ, 2010, p. 21). Esses aspectos costumam importar apenas nas primeiras etapas de aquisição do sistema gráfico, nos primeiros anos de escolarização.

Já em perspectiva social, escrever leva o sujeito a integrar inúmeras esferas da vida pública, por meio do manuseio dos variados gêneros do discurso pertencentes aos domínios familiar, profissional, publicitário, jornalístico, religioso, político, científico, escolar etc. Tais inserções nos múltiplos domínios públicos são custosas, pois obrigam o indivíduo a ocupar diferentes papéis sociais a depender dos seus propósitos e das situações comunicativas em que se encontra, além de requisitarem o conhecimento de normas de comportamentos linguísticos e de outras convenções inerentes a cada domínio. Quanto ao ponto de vista cultural, a escrita conduz à descoberta de obras do patrimônio científico, literário e



artístico de uma cultura e, o mais relevante, certifica o sujeito a também se tornar agente produtor de conhecimento.

Após a observação individual das dimensões da escrita e de suas outras peculiaridades, não restam dúvidas, portanto, quanto às *dificuldades* envolvidas na ação de escrever, que acompanharão o sujeito durante toda a sua vida de escritor. *Escrever nunca será simples* (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983), porque um indivíduo, inserido em uma sociedade baseada na cultura letrada, continuará a enfrentar desafios linguísticos ao produzir gêneros discursivos novos e mais complexos ou ao encontrar-se em contextos discursivos nunca antes experimentados.

Constatamos, então, quanto ao ensino da escrita, a necessidade de pensá-lo em médio e em longo prazo, sem imediatismos, sem nos rendermos a metodologias que enfoquem apenas a dimensão linguística do texto, com base em aspectos gramaticais e estruturais do enunciado, ignorando as perspectivas cognitivas, afetivas, pragmáticas, interacionais e culturais, como no esquema proposto por Joaquim Dolz (2010).

Assim, a nossa maior tarefa, como professores de língua materna, consiste em formar *praticantes* da leitura e da escrita, e não somente “sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema da escrita” (LERNER, 2002, p. 27). Trata-se de um esforço necessário para fazer com que a leitura e a escrita percam o *status* de “práticas aristocráticas”, abrindo “caminho para que este conhecimento deixe de ser patrimônio exclusivo de alguns privilegiados que têm a oportunidade de adquiri-lo fora da escola”. (LERNER, 2002, p. 28)

Um primeiro caminho é articular os propósitos didáticos, mais pontuais, com propósitos comunicativos que apresentam maior grau de relevância para o estudante, por se basearem em objetivos semelhantes aos que os falantes assumem quando se põem a falar e a escrever fora da escola, em suas vidas “reais”. O trabalho com *projetos* ou *sequências didáticas* mostra-se uma excelente estratégia (BRASIL, 1998; LERNER, 2002; SCHEUWLY & DOLZ, 2004), como se verá no último capítulo, com sugestões didáticas.

A estratégia didática tomada como a mais relevante na presente pesquisa consiste em trabalhar sistematicamente, em sala de aula, os *comportamentos típicos de um escritor proficiente* (não necessariamente profissional e afamado) ou *os procedimentos e as operações comuns na prática desses escritores*, que se apresentam, então, como referência para

levar o estudante a atuar como um escritor igualmente capacitado, como afirma Delia Lerner (2002, p. 63):

Os comportamentos do leitor e do escritor são *conteúdos* – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita.

Para que tais comportamentos sejam ensinados, torna-se indispensável, contudo, identificá-los e descrevê-los, o que não se mostra tarefa simples, como expõe Eduardo Calil (2009, p. 09): “Como destacar o processo de produção de um texto, se o ato de escrever é, geralmente, silencioso, individual e solitário?”

Na tentativa de superar o desafio, tomaremos como ponto de partida os procedimentos de escrita apontados e explicados por pesquisadores interessados em produção textual na escola. Além da pesquisa bibliográfica, assumiremos como parâmetro nossa própria experiência como professores de língua portuguesa em diferentes níveis de ensino e como escritores de textos inseridos em esferas formais de comunicação, às quais pertencem, por exemplo, os artigos de opinião. A propósito, Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 76) destaca a importância de o professor revelar-se autor aos seus alunos: “A participação do professor escrevendo e dando a ler seus textos sobre os mesmos temas costuma acelerar e intensificar o processo de aprendizagem da escrita”. Adiante, questiona: “Por que o professor não se insere no mesmo projeto de aprender a escrever enquanto ensina seus alunos?”

Mais do que isso: o professor, como escritor com mais experiência que os aprendizes, precisa desempenhar o papel de *tutor*, orientando-os na instigante tarefa de compor textos, tornando-os mais maduros no manuseio estratégico dos recursos linguísticos. Na opinião de João Wanderley Geraldi (1997, p. 164), em vez de apenas destinatário final das redações, o docente deve fazer-se *interlocutor* que, “questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como ‘coautor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolher”.

Além disso, o professor deve preparar-se para a desafiadora função de ser *um-para-muitos* (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983), o que exige, inclusive, uma postura sensível às dificuldades individuais dos alunos. Se a necessidade de atendimento particular se aplica a qualquer disciplina do currículo, o que não dizer das chamadas aulas de redação,

que se propõem a ensinar a escrever, uma prática social, mas ao mesmo tempo particular. No caso, ainda que se recorra às exposições coletivas de conteúdos escolares (tipos de argumentos, recursos de coesão, fatores de coerência etc.) ou a discussões de temáticas polêmicas, acreditamos que a maior parte das tarefas deve consistir em momentos de *orientações individuais*, focando os obstáculos enfrentados em cada uma das operações envolvidas na construção de um texto.

Uma questão que se apresenta ao professor, logo ao início, é como *motivar* o aluno a engajar-se em um processo de interação pela escrita. Não se trata de uma tarefa fácil, pois, segundo Joaquim Dolz (2010, p. 16), “nada é tão complexo quanto conseguir suscitar a motivação para a escrita”.

## 2. *A motivação para a escrita*

Com quais finalidades os indivíduos letrados, em contextos extra-escolares significativos, recorrem aos variados gêneros discursivos, principalmente aqueles inseridos em “um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2010, p. 263)? Em outros termos, por quais razões tais sujeitos fazem uso da escrita fora do ambiente escolar?

Uma primeira resposta possível relaciona-se com uma oposição bem nítida entre a fala e a escrita: “escreve-se para fixar e registrar uma ideia, para não esquecê-la”. Ainda que hoje se defenda uma abordagem não antagônica entre as duas modalidades, haja vista a existência de gêneros discursivos híbridos (MARCUSCHI, 2008), não se pode negar uma diferença evidente entre as duas: enquanto a fala é volátil, a escrita deixa vestígios, materializa-se, permitindo consultas posteriores e retomadas, indispensáveis ao aprimoramento das ideias e à produção do conhecimento.

Embora válida, tal resposta à pergunta lançada não tira o protagonismo desta outra: *escreve-se para compreender* (GUEDES, 2009). De fato, a grande maioria dos gêneros discursivos existentes permite ao indivíduo organizar o pensamento, refletir sobre questões que o incomodam. A escrita apresenta-se, então, como um “instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento” (LERNER, 2002, p. 28). Carl Be-reiter e Marlene Scardamalia (1983) reforçam tal ponto de vista ao afir-

marem que o ato de escrever desempenha um papel central na *desenvolvimento mental* do indivíduo. Segundo os autores, mesmo que as interações face a face sejam um poderoso gerador de conhecimentos, produzindo enunciados cujos sentidos são socialmente negociados, somente com a escrita temos a chance de negociar pensamentos e experiências com nós mesmos, em processo mais meticuloso e, conseqüentemente, mais profícuo.

Por meio dos textos, o autor pode entender, ainda que provisoriamente, sua *realidade interior*, em uma espécie de “psicanálise dos pobres”, como declara Carlos Drummond de Andrade, ao definir-se: “Sou uma pessoa que gosta de escrever, que conseguiu talvez exprimir algumas de suas inquietações, seus problemas íntimos, que os projetou no papel, fazendo uma espécie de psicanálise dos pobres, sem divã, sem nada” (BRITO, 2007, p. 63). Cria-se uma possibilidade de dar forma às experiências para serem assimiladas mais facilmente.

Ao escrever, tenta-se ainda compreender a *realidade exterior próxima*. Trata-se de uma oportunidade de o sujeito construir opiniões, também provisórias, sobre temas polêmicos da contemporaneidade – uma tarefa que requer tempo, esforço, debates e reelaborações. Durante o processo, o autor realiza descobertas, atina com perspectivas antes ignoradas, amplia sua bagagem de saberes e muda até de opinião, já que o pensamento não é uma “coisa” pronta e completa, mas um movimento sempre submetido a redefinições. Assim, “escrever significa registrar os caminhos da reflexão”. (BERNARDO, 2000b, p. 55)

Na investigação da realidade interior e exterior próxima, o escritor, sem dúvida, produz conhecimentos de diferentes áreas do saber, mas, para tanto, necessita sentir-se *provocado* frente a um tema polêmico, que lhe desperte uma *questão*, como explica Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 46):

Do ponto de vista do escritor, é fundamental *provocá-lo* a escrever sobre algo que possa ser tratado como um *problema*, para que ele realmente tente produzir algum conhecimento do assunto e não se sinta tentado a apenas compilar opiniões médias. [grifos nossos]

Francisco Alves Filho (2011, p. 40) nomeia de *evento deflagrador* o acontecimento real ou somente discursivo que desencadeia a produção de certo texto: “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que *impulsiona* alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem” [grifo nosso]. A construção de um texto, portanto, nunca é um novo começo, mas sempre uma *continuação* de um

problema ou questão suscitados no contado com enunciados anteriores. (DOLZ, 2010)

Em relação à escrita de textos argumentativos, Christian Plantin (2008, p. 64) afirma que “só nos engajamos na argumentação pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo”. Assim, a motivação para o ato de escrever parte da possibilidade de embate de pontos de vista, o que gera uma polêmica. Ninguém argumenta gratuitamente, “do nada”. Patrick Charaudeau (2009, p. 205) reforça essa tese, apontando como requisito para a argumentação a existência de “uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém quanto à sua legitimidade”. Tal proposta precisa ser suscetível a divergências, permitindo a coexistência de, pelo menos, dois pontos de vista, logo, dificilmente alguém levantaria um intenso debate sobre temas quase consensuais (raros), como “A importância da água”.

As repercussões dessas considerações teóricas para o ensino da escrita nas aulas de português mostram-se evidentes: o trabalho, para ser interlocutivo e não apenas pedagógico, parte de uma motivação inserida na realidade do estudante, que assumirá, então, a palavra para *investigar* um tema, que desponta como uma questão. O esforço é ainda intensificado com a existência de outros pontos de vista sobre o mesmo assunto, o que somente vem à tona quando propomos debates em sala de aula, quando efetivamente se tem o que dizer, para quem dizer e uma razão para isso. Seguindo tal orientação, o apelo à forma e à estrutura da composição perde, em um primeiro momento, o protagonismo na ação pedagógica.

Um modo de propiciar “movimentos argumentativos” entre os estudantes consiste em articular os conteúdos curriculares com os acontecimentos e discussões de repercussão no país e fora dele, compondo a chamada *agenda social* (ZUNCHETTA JUNIOR, 2007). Os artigos de opinião revelam-se excelente ferramenta para isso. Valem também temas locais que, mesmo ausentes na grande mídia, são interessantes para os alunos, como problemas urbanos no bairro em que residem, aumento exorbitante nos preços dos produtos da cantina da escola etc.

Acima de tudo, torna-se indispensável aguçar a curiosidade dos estudantes, criando uma postura de questionamento frente ao que leem ou a que assistem. Sem curiosidade, sem dúvidas, não há estudo, não há argumentação. Gustavo Bernardo (2000b, p. 62) reforça: “Perguntas, sempre perguntas. Perguntas são sempre necessárias. Perguntar ao leitor,

num primeiro momento, pode vir a criar a necessidade de ele mesmo se perguntar”. Tais reflexões servirão de combustível para as necessárias pesquisas realizadas pelo aluno com o intuito de garantir a escrita de um texto com adequado grau de persuasão e informatividade.

### 3. *Procedimentos para uma escrita estratégica*

A motivação para a escrita, por meio de um evento deflagrador real ou apenas discursivo, como mostrado no capítulo anterior, leva o sujeito a elaborar, ainda que em linhas gerais, um *propósito comunicativo* ou um *projeto de dizer* para seu texto. Na opinião de Gustavo Bernardo (2000b, p. 52), possuir um propósito comunicativo e partir de um desejo “são condições necessárias à produção escrita, de uma frase só, de uma redação de trinta linhas, ou de um ensaio sobre o argumento”.

Após a motivação, seguem-se outros procedimentos ou operações, no entanto, como explicado, torna-se uma tarefa difícil descrever em detalhes o processo de escrita, já que é individual e muito variado. Especialistas tentam identificar e organizar as operações envolvidas no ato de escrever. Irlandé Antunes (2003), por exemplo, aponta três momentos gerais e intercomplementares: *planejar*, *escrever* (ou textualizar) e *reescrever*.

De acordo com a autora, o sujeito

- *ao planejar*, amplia seu repertório sobre a questão discutida, delimita o tema e escolhe o ponto de vista a ser defendido, elege o objetivo com que vai escrever, escolhe os critérios de ordenação das ideias e dos argumentos, considera a situação comunicativa em que o texto circulará e decide as estratégias linguísticas de que lançará mão;
- *ao escrever*, põe no papel o que foi planejado, realiza a tarefa motora de escrever e cuida para que todos os itens planejados sejam cumpridos;
- *ao reescrever*, revê o que foi escrito, confirma se os objetivos foram alcançados, avalia a continuidade temática, observa a concatenação entre as diversas partes do texto, constata a clareza do que foi comunicado e revê aspectos gramaticais e ortográficos.

Considerando a pertinência do esquema apresentado, mas sugerindo modificações, defenderemos um conjunto de procedimentos para a escrita englobando, além da etapa da motivação, outras cinco operações: *pesquisar, estudar modelos, planejar, textualizar e revisar*. A maior diferença está no destaque atribuído ao momento em que o sujeito, com vistas a construir seu discurso, observa atentamente exemplos bem-sucedidos do gênero que pretende produzir. Acreditamos que a escola precisa ofertar sistematicamente ao aluno um conjunto organizado de modelos textuais seguidos parcialmente, sem, no entanto, fixar esquemas prontos e inflexíveis para o aprendiz apenas “preencher” com suas ideias. Os modelos prestam-se a *horizontes, a caminhos iniciais* no desafio da escrita.

Antes de detalhar cada um dos procedimentos, resta dizer que o seu conjunto não deve ser tomado, em sala de aula, como nova fórmula para se compor redações exemplares, o que transformaria um trabalho produtivo em simples tarefa escolar, com um fim em si mesma. O desafio posto é desenvolvê-los, entre os estudantes, de modo integrado – ou intercomplementar, como afirma Irandé Antunes (2003) –, com vistas à execução de um projeto maior: o cumprimento exitoso de determinado projeto de dizer, de modo que cada etapa tenha relevância e sentido dentro de um contexto mais amplo.

### 3.1. Pesquisar

Pesquisar permite a *imersão* do sujeito em temática de seu interesse no momento. Assim, a necessidade de estudo surge a partir de uma polêmica, da qual se originam questões para o autor, que investigará mais o assunto quanto menos conhecê-lo. Ainda que possível coletivamente, em grupos, o estudo mostra-se uma atividade essencialmente individual. Constatamos, portanto, que a leitura e a escrita subsequente funcionam como meios de aprendizagem, inclusive delas mesmas: “ler para aprender e escrever para aprender”. (BERNARDO, 2000b, LERNER, 2002)

Por outro lado, a ausência da etapa de pesquisa, que precisa associar-se a momentos de reflexão sobre o que se lê e futuramente sobre o que se irá escrever, desponta como uma das principais razões para a existência, na esfera escolar, de textos com baixo grau de informatividade, marcados por lugares-comuns e ideias estereotipadas e previsíveis.

Assim, no processo de produção textual, as atividades de leitura acompanham as de escrita, pois um dos objetivos da primeira é justamente “alimentar” a segunda: “ler para escrever”. Gustavo Bernardo (2000b, p. 56) destaca que a escola comumente trabalha com a falsa pressuposição de que os estudantes já dominam habilidades de estudo e de pesquisa básicas, isto é, “técnicas e estratégias utilizadas por aqueles que leem, escrevem e ouvem (aulas, palestras) com a finalidade de estudar e aprender de forma eficiente”.

As práticas pedagógicas tradicionais tendem a dissociar a leitura dos usos sociais, transformando-a em “uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler” (LERNER, 2002, p. 75). Ignora-se, portanto, que vários podem ser os propósitos sociais da leitura: resolver um problema prático (utilizar um aparelho, construir um móvel), informar-se sobre um tema de interesse, buscar uma informação específica (o endereço de alguém, o significado de uma palavra), distrair-se etc. (LERNER, 2002; GERALDI, 2006). Cada um desses propósitos aponta para uma modalidade diferente de leitura: ler rapidamente, pulando parágrafos; detidamente, com retrocessos constantes; em voz alta, tomando notas nas margens da página etc. (SOLE, 1998)

Interessa-nos, de imediato, o movimento de leitura que permite estudar atentamente um tema para escrever sobre ele, defendendo determinado ponto de vista, com farta argumentação. Para tanto, devemos trabalhar com os alunos, por exemplo, as habilidades de utilizar mecanismos de busca, consultar material de referência, anotar pontos importantes, fichar, resumir e organizar as informações coletadas.

Ainda durante o momento da pesquisa – com duração variável, a depender do grau de profundidade no tratamento da questão –, o escritor depara-se com a possibilidade de “recortes” temáticos, partindo de noções muito amplas para aspectos mais pontuais e específicos, o que facilita a produção do texto. Aliás, um dos princípios básicos da metodologia científica – e consequente produção de conhecimento – é a capacidade de precisar uma discussão a princípio genérica.

Em relação à escrita praticada no ambiente escolar, alguns autores (THEREZO, 2002) defendem a distinção entre *assunto* e *tema*, de modo que o segundo seja um aspecto particular do primeiro, muito abrangente. “Violência”, por exemplo, é um assunto frente aos temas “Violência contra as mulheres”, “As razões históricas para a forte presença da violência na sociedade brasileira”, “Violência e ódio racial” etc. Tais recortes mos-



tram-se, inclusive, indispensáveis à escrita de um texto argumentativo interessante e pertinente, constatada a quase inviabilidade de abordar a violência apenas em linhas gerais, superficialmente.

A esse propósito, consideramos muito produtivo indicar aos alunos, em um primeiro momento, somente assuntos genéricos, para que cada um deles, no processo particular de pesquisa e de reflexão, atine com um tema que mais lhe desperte o interesse. Como resultado, em uma sala com trinta estudantes, certamente obteremos textos com um bom grau de informatividade e muito distintos entre si, em vez de redações com argumentos repetitivos e pouco fundamentados.

### **3.2. Estudar modelos**

Durante o momento da pesquisa, o escritor toma contato com vários textos sobre o mesmo assunto, mas organizados segundo as convenções de diferentes gêneros do discurso, e não somente daquele que pretende produzir. Não há dúvida de que essa exposição ao gênero-alvo, somada às experiências comunicativas anteriores do sujeito, ajuda no aprendizado das suas características interacionais, temáticas, composicionais e estilísticas.

Ainda assim, defendemos a delimitação de um momento para a escrita voltado ao estudo minucioso e sistematizado de textos modelares do gênero-alvo, tendo o professor como mediador do processo e provocador de reflexões. Acreditamos também que tal etapa seja marcadamente escolar, já que escritores, em situações “reais” de comunicação, podem produzir textos eficazes com base apenas no aprendizado intuitivo e informal acumulado durante sua trajetória de leitor, em constante enriquecimento.

Com a proposição da presente etapa, pretendemos tornar mais explícito e consciente, para o escritor-aprendiz, um conjunto de conhecimentos linguísticos, textuais e interacionais antes pouco organizado e tomado como objeto de estudos e reflexões, potencializando as chances desse aluno, em sua vida extraescolar, comunicar-se satisfatoriamente por meio de uma escrita mais cuidada.

Para tanto, um procedimento didático produtivo consiste em selecionar exemplos do gênero-alvo e realizar com os alunos atividades de leitura individuais, mas principalmente coletivas, com diferentes enfoques. Gustavo Bernardo (2000b, p. 61), recorrendo a uma metáfora por

meio da qual *ler textos* é semelhante a *andar de avião*, descreve uma sequência de estudo: primeiro uma leitura panorâmica; depois, leituras mais focadas:

Com tempo bom, ao olharmos pela janela [do avião] conseguimos identificar se estamos sobrevoando o campo ou a cidade a partir da predominância do verde ou do cinza. É cinza, então estamos sobre a cidade. Estamos em manobra de aterrissagem. Descemos um pouco e já distinguimos os traçados das grandes avenidas. Mais um pouco, vemos os riscos das ruas. Mais, e percebemos a movimentação dos carros. Chegamos.

Em um primeiro momento, leem-se rapidamente os textos, focando, por vezes, apenas os títulos, os subtítulos e os primeiros parágrafos. Levantam-se hipóteses de leitura, buscando-se os primeiros indícios temáticos. Após o contato inicial, volta-se aos textos com um olhar um pouco mais detido, respondendo a perguntas que permitam uma compreensão global: a que gênero do discurso pertence? Quais suas características mais evidentes? Qual o enfoque temático abordado? Que objetivo comunicativo assume? Qual a opinião do autor? A quem se dirige?

Passa-se, a seguir, a um movimento de leitura mais detalhista, atentando para a “tessitura” argumentativa, ainda com ênfase no conteúdo. O enfoque recai sobre reflexões do tipo: quais argumentos sustentam a tese do autor? Os argumentos são válidos? Estão organizados adequadamente? Qual a ideia central de cada parágrafo? Que dados reforçam cada uma dessas ideias? Quais os úteis para o texto a ser redigido?

Tais questões costumam levar o leitor a mobilizar outras habilidades, como circular palavras-chave, transcrever passagens que considera importantes, produzir esquemas de síntese (diagramas, tabelas, listas de tópicos abordados, mapas das diferentes partes dos textos e suas relações). Além disso, ele pode criar notas, escrevendo seus próprios resumos por meio de paráfrases.

Por fim, o leitor “aterrissa” na superfície do texto, para esquadriñar a “costura” de seus mecanismos léxico-gramaticais. Observam-se, então, as minúcias linguísticas em todos os níveis: fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático. O destaque agora incide sobre as decisões estratégicas assumidas pelo autor na confecção do texto, as quais geram variados efeitos de sentido.

As inúmeras pistas linguísticas do cotexto estabelecem limites quanto às interpretações possíveis, servindo como índices comprobatórios. Se por um lado, é verdadeira a afirmação de que determinadas com-

posições se abrem para uma pluralidade de leituras, por outro, devemos reconhecer a existência de critérios de validação, sendo talvez o principal a organização da superfície do texto. A recepção já se encontra, em parte, programada pelo próprio enunciado. (JOUVE, 2004)

Todo esse trabalho de estudo dos textos selecionados contribui para a *conscientização* do escritor-aprendiz em relação aos vários aspectos do discurso escrito, ampliando seu acervo de conhecimentos linguísticos, textuais e interacionais a serem ativados durante suas futuras atividades como autor. (KOCH & ELIAS, 2007)

Falar em *modelos textuais* não significa, contudo, impor apenas um modo possível de se organizar uma argumentação por escrito, recorrendo-se a estruturas formais pré-definidas e inflexíveis, às quais o aluno deve se submeter. Não significa também expor o aprendiz a um paradigma de escrita precioso e inacessível, ao qual nunca alcançará, como acredita Paulo Coimbra Guedes (2009), para quem os textos exemplares servem apenas para dificultar o processo criativo do estudante, para cerceá-lo. Na visão do autor, caso necessário recorrer a modelos, deve-se fazê-lo somente ao final do processo, para que o aluno não se sinta “ameaçado”: “depois que ele estiver escrito sobre o que está lá dentro de si, tendo dado uma mínima organização àquele desorganizado presente lá dentro, aquilo pode ser confrontado com uma leitura que o ameace”. (GUEDES, 2009 p. 85)

Acreditamos, ao contrário, que a ação escolar com a escrita argumentativa precisa partir justamente do estudo de modelos encontrados nas pesquisas sobre o tema. Gustavo Bernardo (2000b, p. 67) defende mesma opinião: “O modelo lido não é uma camisa-de-força, e sim *um ponto de partida*. O texto lido cuidadosamente fornece ao futuro escritor uma *base*, para que ele não comece a escrever do zero” [grifos nossos].

### 3.3. Planejar

Todo texto escrito predominantemente argumentativo passa pela etapa do planejamento, mas de modo distinto, com maior ou menor grau de apuro. Gustavo Bernardo (2000b) identifica alguns tipos de atitude: há escritores que realizam o planejamento apenas mentalmente, pensando, em linhas gerais, no modo como organizará seu discurso; um segundo comportamento liga-se àqueles que tomam pequenas notas telegráficas no início da página ou no verso, e passam a escrever a partir daí; e, fi-

nalmente, há um grupo de escritores que organizam uma espécie de *projeto de texto*, com um esquema mais ou menos detalhado da estrutura do enunciado e da distribuição das ideias em parágrafos.

Ainda que reconheçamos a validade dos três comportamentos, defenderemos a primazia do último, já que acreditamos que, quanto mais tempo dedicarmos ao planejamento do que vamos escrever, mais bem-sucedidos seremos na interação. Além disso, não desperdiçamos uma peculiaridade da escrita em comparação à fala. Enquanto na primeira modalidade o autor dispõe de tempo para planejar seu texto em todos os aspectos, com os pormenores necessários, de modo a apresentar ao leitor apenas o produto final; na segunda, devido à inexistência de lapso considerável entre projeção e textualização, torna-se praticamente inviável esboçar a composição do enunciado, embora seja possível esquematizar a escolha do tema inicial da conversação, mesmo que depois se tracem novos rumos. (CASTILHO, 2000)

Os objetivos do planejamento da escrita ultrapassam a simples organização temática do texto, exigindo outras reflexões e apresentando elevado grau de complexidade, já que cobram considerável *investimento mental* do aprendiz, normalmente acostumado a “escrever dizendo” (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983), com base apenas em um fluxo mental e sem maiores preocupações com a organização dos enunciados.

Tais constatações apontam para a necessidade de o professor dedicar grande parte de seus esforços no desenvolvimento da habilidade dos alunos de construir *projetos de texto*, assumindo as seguintes metas: estudar os elementos da situação comunicativa em que circulará o texto, com destaque para o perfil dos possíveis leitores, o que norteará todas as ações seguintes; delinear um objetivo claro para o texto; refletir sobre a difícil tomada de posição diante do tema polêmico em debate; estudar minuciosamente os dados a que recorrerá na sustentação do ponto de vista; estipular uma “linha de raciocínio”, um eixo para sua exposição, com início, meio e fim; prever a divisão do texto em parágrafos, com seu devido detalhamento; escolher os argumentos que sustentarão a tese; e, finalmente, antever, na medida do possível, as estratégias de construção textual e os recursos linguísticos de que lançará mão, com seus prováveis efeitos de sentido.

Como os objetivos acima são numerosos e bem distintos entre si, podemos, em sala de aula, focar uns e depois outros, ou ainda propor, inicialmente, a elaboração coletiva de diferentes planejamentos para um

mesmo tema, sem, no entanto, excluir os momentos em que o estudante precisará tomar, individualmente, as devidas decisões para a elaboração de seus projetos de dizer particulares.

Tal projeto, porém, por mais bem elaborado e completo, não conseguirá antecipar plenamente o modo de organização do texto, como se fosse possível organizar o discurso na íntegra, para depois apenas representá-lo na escrita, sem erros, sem desvios. Assim, ganharia destaque uma concepção de linguagem incompatível com a opção teórica que fizemos. Na perspectiva sociointeracionista, a língua é *indeterminada* sintática e, sobretudo, semanticamente, o que permite afirmar que o texto somente se mostra acabado na interação efetiva com os leitores. (KOCH, 2006)

Assim, os movimentos de textualização, mesmo planejados, não podem ser entendidos como lineares e plenamente previsíveis. Em vez, indicam uma “tensão entre o previsível e o imprevisível, o estável e o não estável” (CALIL, 2009, p. 79). Defendemos uma teoria da escrita na escola que abra espaço para a ruptura, para a falha e as necessárias mudanças de rota, mas sempre tendo como ponto de partida ou norte o planejamento detalhado do que e de como pretendemos dizer.

### 3.4. Textualizar

Enquanto os procedimentos anteriores (pesquisar, estudar modelos e planejar) podem propiciar atividades coletivas proficuas, com intervenção direta do professor e dos outros companheiros de classe, a etapa de textualização – ou escrita propriamente dita – exclui parcerias e apela para um momento individual, em que o escritor executa o “processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto” (DOLZ, 2010, p. 26). O mais adequado talvez seja não solicitar a textualização em sala de aula, mas em ambientes de maior privacidade.

Durante a escrita propriamente dita, cobra-se mais intensamente do autor o domínio de diferentes conhecimentos:

- *enciclopédicos* ou *de mundo*: nas palavras de Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2007, p. 42), constituem os “conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental” ou “alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados”, os quais permitem a construção de

sentidos. Com base em seus saberes sobre o mundo, o autor precisa “calcular” o que virá explícito na superfície textual e o que deverá ser recobrado pelo leitor. Um erro pode gerar um texto pouco informativo e redundante ou, ao contrário, um texto hermetico, de difícil compreensão, por conter muitas lacunas semânticas. (VAL, 2004)

- *linguísticas*: abrangem os saberes sobre o léxico, a gramática, as variedades linguísticas e os mecanismos coesivos para remissão ou sequenciação textual (KOCH & ELIAS, 2007). O termo *gramática* aqui é considerado em sentido amplo, como um conjunto de regras da língua que o falante efetivamente “aprendeu” e das quais lança mão ao falar. O conhecimento gramatical, portanto, não diz respeito ao domínio das regras do “bom uso” da língua. (TRAVAGLIA, 2005)
- *textuais*: dividem-se em dois níveis – o *micro* e o *macroestrutural* (ANTUNES, 2007). Com relação ao microtextual, os saberes ligam-se às ações empreendidas pelo autor, que estrategicamente escolhe elementos verbais e não verbais que vão compondo a malha textual. Quanto ao macroestrutural, dizem respeito ao domínio dos modelos que padronizam as práticas comunicativas, que são de duas naturezas: as sequências textuais (narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva e injuntiva) e os gêneros do discurso.
- *interacionais*: centrais na concepção sociointeracional da linguagem, perpassam todos os outros conhecimentos, colocando-os em função do uso efetivo da língua. Envolvem os questionamentos e as decisões que vêm à tona somente no momento da textualização, tendo em vista o projeto de dizer. (ANTUNES, 2007)

Os conhecimentos exigidos na textualização, bem como todas as tomadas pelo escritor, não permitem caracterizar essa etapa como mais simples que as anteriores. Mais uma vez, reforçamos o adjetivo *complexo* normalmente atribuído ao processo da escrita cuidada.

### 3.5. Revisar

Eduardo Calil (2009, p. 44) é contundente ao afirmar que “não há escrita sem rasuras”. Existem vários depoimentos de escritores consagra-

dos que levam às últimas consequências o momento de correção do que produzem, como se nota na fala de Chico Buarque:

Escrevo rascunhos, esboços, ideias esparsas no computador ou em qualquer papel ao alcance da mão. Quando o livro já está encaminhado, escrevo no computador, imprimo, leio, risco, rasuro, anoto, volto ao computador, imprimo, leio e assim sucessivamente. (BRITO, 2007, p. 84)

As operações textuais típicas da revisão funcionam como índices da *reflexão* linguística do autor sobre o próprio enunciado, atestando sua preocupação com a qualidade do texto, o que lhe impõe a difícil capacidade de desdobrar-se na figura do possível leitor para, na outra ponta do “circuito comunicativo”, atinar antecipadamente com diversas inadequações. A dinâmica da escrita, segundo Alcir Pécora (2002, p. 84), exige que o produtor “*leia o próprio texto como se fosse o texto de outro*: como se o produtor fosse, na verdade, o seu leitor”. Tal habilidade se desenvolve entre os alunos por meio de atividades tanto individuais (corrigindo o próprio texto ou o de outrem) quanto coletivas, com direcionamento do professor.

Nos momentos de revisão, muitas são as operações textuais: confirmar se os propósitos comunicativos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; observar a articulação entre os períodos, entre os parágrafos ou entre os blocos superparagráficos (introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo); avaliar a clareza do que se comunica, dos argumentos, eliminando ambiguidades; verificar a adequação do registro linguístico à situação de produção; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe da variedade padrão do idioma; atentar para aspectos da superfície do texto, como pontuação, ortografia e divisão do todo em parágrafos etc. (ANTUNES, 2003)

Concluimos que revisar um texto ultrapassa a simples correção gramatical ou formal, incluindo os âmbitos *semântico-conceitual*, com destaque para a coerência do enunciado, e o *pragmático*, “que tem a ver com o funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa” (VAL, 2004, p. 05). No último caso, observa-se, por exemplo, a adequação do registro linguístico ao contexto de produção.

Por fim, devemos destacar que as ações de revisão não se limitam ao momento posterior à escrita. Verificamos movimentos de volta ao texto quase simultâneos ao instante exato em que se escreve. Em relação à produção de composições argumentativas em ambientes formais de interação, predomina uma postura de tensão e monitoramento por parte do enunciador, atento tanto ao conteúdo do que veicula quanto à forma de

sua expressão, conferindo, durante o próprio processo de textualização, se o que se quer dizer está, de fato, sendo dito. Para Eduardo Calil (2009, p. 75), o “estresse” da escrita não se encerra com o ponto final no parágrafo derradeiro, já que “as relações daquele que escreve com o seu texto parecem estar fundadas no ‘eterno’ movimento entre a leitura e a escrita”.

Com as sucessivas reescritas do texto, as rasuras desaparecem, de modo que o leitor não tome ciência dos embates entre aquele que constrói o discurso com aquilo que pretendia dizer. Assim, “produz-se uma ilusão de limpeza, de controle na/da/sobre a escrita”. (CALIL, 2009, p. 76)

#### **4. Considerações finais**

Chegamos, portanto, a uma proposta de descrição dos "comportamentos típicos de um escritor proficiente". O evento argumentativo inicia-se com a motivação, quando o enunciador se defronta com determinado evento deflagrador, que o leva a assumir a palavra. Então, imbuído de um propósito comunicativo, ainda que vagamente definido, e imerso em uma questão polêmica, o autor pesquisa o tema de seu interesse, bem como estuda minuciosamente textos modelares do gênero do discurso que pretende produzir.

Após, com base nas reflexões oriundas de várias leituras, planeja seu discurso, criando um projeto de dizer mais ou menos detalhado. Considerando o esboço, porém não o considerando de modo ortodoxo, inicia a ação de textualizar o projeto, organizando a superfície linguística do enunciado. Concomitante a esse movimento, aparece a revisão, que se estende até o instante em que o autor acredita ter chegado à versão final de seu texto.

Tudo isso é *escrita*, e não apenas o ato pontual de textualizar, como apregoa o senso comum. Assim, pesquisar um tema sobre o qual se vai dissertar ou planejar as etapas de um texto, por exemplo, já são atividades de escrita. Devemos reconhecer, porém, que transformar tal concepção em prática efetiva em sala de aula é, de fato, um grande desafio, ao qual devemos estar engajados



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. Does learning to write have to be so difficult? In: FREEDMAN, Aviva et al. (Orgs.). *Learning to write: first language / second language*. London and New York: Longman, 1983.

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Redação inquieta*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000a.

BRITO, José Domingos (org.). *Por que escrevo?* São Paulo: Novera, 2007.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

DOLZ, Joaquim. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escolar*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. Campinas: Alínea, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZUNCHETTA JUNIOR, Juvenal. Por que, afinal, a leitura de jornais na escola?. In: SILVA, Ezequiel Theodora da. *O jornal na vida do professor e no trabalho docente*. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2007, p. 57-66.

## PATATIVA DO ASSARÉ: UM POETA DE MUITAS VOZES

*Edmilson Nunes Brandão* (UVA)

[edmilson.22706@gmail.com](mailto:edmilson.22706@gmail.com)

*Ozanir Roberti Martins* (UVA)

[ozroberti@uol.com.br](mailto:ozroberti@uol.com.br)

*Maria Cristina Prates Fraga* (UVA)

[prates\\_literatura@hotmail.com](mailto:prates_literatura@hotmail.com)

### RESUMO

Este trabalho não tem por intenção analisar toda a obra “Cante Lá que eu Canto Cá: Filosofia de um Trovador Nordestino” (ASSARÉ, 2011), nem fazer um estudo exaustivo da teoria aqui proposta; tem por objetivo analisar o processo de enunciação e as funções da linguagem nos poemas de tradição popular e de tradição clássica do poeta Patativa do Assaré transcritos em seu livro, bem como as marcas de sentido que o poeta dá ao eleger esta ou aquela maneira de rimar. Para validar nossa pesquisa, será desenvolvida a teoria da enunciação de Roman Jakobson (1990, 2005); também será desenvolvida a teoria do dialogismo de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (2006, 2015) e o discurso como processo de formação ideológico, a luz das ideias de Mikhail Mikhailovich Bakhtin e José Luiz Fiorin (1990). Busca-se aqui, desta maneira, alcançar o próprio indivíduo (o poeta de Assaré e seu destinatário, o matuto e o doutor) através de seu discurso; entendê-lo como sujeito ativo no mundo coletivo. E se as verdades se mostrarem inalcançáveis à razão humana, ao menos o homem se verá na esperança de alcançar sua identidade individual e coletiva.

**Palavras-chave:** Patativa do Assaré. Literatura. Linguagem. Ideologia. Sociedade.

### 1. *Introdução*

Antônio Gonçalves da Silva, nasceu em 5 de março de 1909, em Assaré, Ceará. De família simples, viveu e aprendeu na lida do dia a dia o que a sua própria terra, sertaneja e matuta, viria a lhe ensinar. Esteve por poucos anos na escola, o que lhe rendeu a fama errônea de poeta analfabeto. Patativa do Assaré aprendeu com os livros e com sua própria tradição, com os cantores e repentistas que cantavam e recontavam contos, histórias, notícias, a sua maneira própria de rimar.

Não é possível negar a influência das tradições nordestinas em sua poética, entretanto, também não é possível negar a influência de poetas como Camões, Borges, Bilac, Guimarães Rosa. O próprio Patativa do Assaré, em seu livro “Aqui tem Coisa”, afirma

Quando eu ouvi alguém ler um folheto de cordel pela primeira vez, aí eu fiquei admirado com aquilo, mas no mesmo instante, eu pude saber que eu

também poderia dizer em versos qualquer coisa que eu quisesse, que eu visse, que eu sentisse, não é? Comecei a fazer versinhos desde aquele tempo. Sim, a partir do cordel. Porque eu vi o que era mesmo poesia. Aí dali comecei a fazer versos. Em todos os sentidos. Com diferença dos outros poetas, porque os outros poetas fazem é escrever. E eu não. Eu faço é pensar e deixo aqui na minha memória. Tudo o que eu tenho, fazia métrica de ouvido. [...] A base era a rima e a medida. A medida do verso, com rima, tudo direitinho. Aí quando eu peguei o livro de versificação de Olavo Bilac e Guimarães Rosa, aí eu melhorei muito mais. Eu já tinha de ouvido, porque já nasci com o dom, não é? (ASSARÉ, p. 39, 2004)

Patativa do Assaré relacionou-se com seu ambiente natural, ora “árduo”, ora “idílico” tomando-o como seu. Deixou fluir em sua poética toda a tradição sertaneja ao mesmo tempo em que mergulhou na poética canônica construindo uma obra vasta, se não complexa em sua estrutura rítmica e temática. Patativa do Assaré, através da *poiesis* inscreveu-se em seu próprio ambiente.

Para o poeta matuto de Assaré, a memória é lugar de inspiração e repouso para sua palavra poética. Gonzaga cantou mais tarde o poema “A Triste Partida” de Patativa do Assaré: “Passei o dia trabalhando e pensando e deixando retido na memória. No outro dia, quando eu voltei à roça, eu terminei. Comecei como hoje, terminei como amanhã, viu?” (ASSARÉ, 2004, p. 48), a palavra está retida na memória enquanto o poeta está na enxada, capinando seu roçado e, somente mais tarde, é largada numa folha de papel para se eternizarem no tempo – o eternizarem no tempo.

## **2. Linguagem: enunciação, sujeito(s) e ideologia**

A linguagem, apesar de ser de interesse dos estudos humanísticos e filosóficos desde o classicismo, só ganhou o status de ciência com os estudos do linguista francês Ferdinand de Saussure. O linguista reformulou o objeto de estudo da linguística ao estabelecê-la sob dicotomias. As *dicotomias saussurianas*; são respectivamente: *língua e fala*; *sincronia e diacronia*; *significante e significado*; *sintagma/paradigma*, sendo a primeira, chave para entender todo o conceito dele.

Entretanto, Ferdinand de Saussure ao dar importância aos estudos da estrutura da língua, pôs a fala em segundo plano, apenas afirmando ser ela, social. Somente com os estudos de Karl Bühler e, mais tarde, ampliados por Roman Jakobson, a fala foi reposta aos objetos de pesquisa da linguística.

Roman Jakobson debruçou-se sobre a enunciação a fim de extrair sua estrutura. Buscou, em Karl Bühler, fundamento para o que viria posteriormente a ser conhecido com “teoria da enunciação”. De Karl Bühler, Roman Jakobson entendeu que a enunciação é constituída num sistema de estruturas que se relacionam entre si num ordenamento coerente e hierárquico. Ana Maria Margarit, em 2008, afirma sobre a enunciação: “Ese órgano sirve para comunicar a otro algo sobre las cosas a través de un fenómeno perceptible por los sentidos que es la enunciación<sup>115</sup>”. (MARGARIT, 2008)

Karl Bühler desenvolveu o modelo triádico da enunciação subordinando a três funções: emotiva, conativa e referencial. Ele entende a enunciação a partir das três *funções de sentido* ou *funções semânticas*: a função do representante que se baseia nos símbolos e sua relação com a realidade; a função expressiva, dependente do emissor – relaciona-se assim a interioridade do eu que emite a mensagem; função apelativa, um sinal para o receptor.

Roman Jakobson ampliou o modelo de Karl Bühler ao perceber a necessidade de incluir nos objetos de pesquisa a poética pelo seu caráter de discurso artístico; verdade é que por ser um discurso artístico, é tomado pela análise artístico-literária, o que para Roman Jakobson é errôneo aprisioná-la a uma única ciência dado que,

A poética trata fundamentalmente do seguinte problema: *Que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte?* [...] a poética trata dos problemas da estrutura verbal, assim como a análise da pintura se ocupa da estrutura pictorial. Como a linguística é a ciência global da estrutura verbal, a poética pode ser encarada como parte integrante da linguística<sup>116</sup>. (JAKOBSON, p. 152, 2010)

Outro contraponto que Roman Jakobson levanta para defender sua ideia de que a palavra poética não deva ser estudada somente pelas ciências literárias é pelo fato da *relação entre a palavra e o mundo dizer respeito não apenas a arte verbal, mas realmente a toda espécie de discurso* (JAKOBSON, p. 152, 2010)

---

<sup>115</sup> Esse *Organon* serve para comunicar a outro algo sobre as coisas através de um fenômeno perceptível pelos sentidos, que é a enunciação. (Tradução livre do autor)

<sup>116</sup> Roman Jakobson chama atenção ao fato de *traços poéticos* não pertencerem apenas à ciência da linguagem, mas a *toda a teoria dos signos, quer dizer, à semiótica geral*. (JAKOBSON, 2010, p. 152)

Roman Jakobson debruçou-se sobre a enunciação, ampliando assim o modelo anterior do linguista alemão a não mais três, mas seis funções da linguagem. Segundo Roman Jakobson,

O *remete* envia uma *mensagem* ao *destinatário*. Para ser eficaz, a mensagem requer um *contexto* a que se refere (ou “referente”, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um *código* total ou parcialmente comum ao remete e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um *contato*, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remete e o destinatário, que capacite ambos a entrar e permanecer envolvidos na comunicação. Todos esses fatores, inalienavelmente envolvidos na comunicação verbal, podem ser esquematizados como segue. (JAKOBSON, p. 156, 2010)

<b>Remetente</b>	<b>Contexto</b>	
	<b>Mensagem</b>	<b>Destinatário</b>
	<b>Contacto</b>	
	<b>Código</b>	

(JAKOBSON, 2010, p. 157)

A mensagem é aquilo ou alguém de que se fala dentro de um contexto. Ela é comunicada por um remete (ou emissor) a um destinatário; ambos possuem um código comum, transmitido através de um canal e que permite a efetuação da comunicação sem qualquer ruído.

A mensagem é objetiva, isto é, possui uma finalidade, podendo transmitir ideia, emoções e desejos, contendas ou persuadir a determinada ideia ou ação. Roman Jakobson determinou seis funções de acordo com sua finalidade: função referencial ou de comunicação, função expressiva ou emotiva, função apelativa ou conativa, função poética ou estética, função fática e função metalinguística. Segue-se o *sistema de comunicação de Jakobson* (apud JOSGRILBERG, [s/d], p. 42):



Para o pensador, “a estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente de sua função predominante” (JAKOBSON, 2010, p. 157).

A função *referencial* (denotativa/cognitiva) é a função dominante de inúmeras mensagens, cujo carácter aporta-se no referente da mensagem, isto é, no contexto a que a mensagem se insere. A função *emotiva* (ou expressiva) encontra-se na expressão da atitude do emissor em relação à mensagem a ser dita, isto é, uma expressão de certa emoção, seja ela verdadeira ou simulada. Para Roman Jakobson “O estrato puramente emotivo da linguagem é apresentado pelas interjeições” (JAKOBSON, 2010, p. 157). A função *conativa* (ou apelativa) centra-se no destinatário da mensagem e tem por objetivo a intenção de persuasão. Os verbos, normalmente, são usados no modo imperativo. A função *fática*, cujo único objetivo é o prolongamento da comunicação, centra-se no canal de comunicação. A função *metalingüística* centra-se no código utilizado pelo emissor e destinatário. Segundo Roman Jakobson, “Sempre que o remetente e/ou o destinatário têm a necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o código; desempenha uma função metalingüística (isto é, de glosa)” (JAKOBSON, 2010, p. 162). A função *poética* (estética) centra-se na mensagem, cuja característica é conceder a linguagem criatividade e dimensão afetiva recorrendo ao uso das figuras da sonoridade e da linguagem bem como à rima e ao ritmo.

Roman Jakobson afirma que “qualquer tentativa de reduzir a função poética à poesia ou de confinar a poesia a função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora” e ainda afirma, “Ao promover o carácter palpável dos signos, tal função aprofunda a dicotomia fundamental de signos e objetos. Dai que, ao tratar da função poética, a linguagem não possa limitar-se ao campo da poesia”. (JAKOBSON, 2010, p. 163)

Distinto de Roman Jakobson, Mikhail Mikhailovich Bakhtin e José Luiz Fiorin, retomam a *língua* como objeto proposto por Ferdinand de Saussure; todavia, para Mikhail Mikhailovich Bakhtin, a língua só pode ser entendida relacionada a um sujeito concreto, partícipe *em carne e osso* no ambiente social, onde ele influencia e é influenciado. O sujeito bakhtiniano é alguém que fala, com “intenções de comunicação”, cuja característica é a individualidade e subjetividade, mas não uma individualidade que o torne único no discurso, mas em estado dialógico – a língua é um fenómeno social marcado pelo dialogismo.

Assim como em Ferdinand de Saussure, Mikhail Mikhailovich Bakhtin analisa a língua pelo seu carácter social, entretanto, distinto do linguista suíço, ele escolhe como objeto de estudo a fala por ela se encontrar ligada as estruturas sociais. O enunciado é constituído por ideologias, diferente do objetivismo abstrato de Ferdinand de Saussure e do

subjetivismo proposto por linguistas anteriores. Segundo Mikhail Mikhailovich Bakhtin,

Queremos, agora, considerar a atenção para o seguinte: ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. Como dissemos, é esse o *próton pseudos*, a “primeira mentira”, do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é o seu *próton pseudos*. (BAKHTIN, 2006, p. 111)

Mikhail Mikhailovich Bakhtin rompe com a distinção entre *conteúdo interior* e *expressão exterior*, isto é, o aspecto da *expressão-enunciação* é determinado pela situação social presente no ato de fala. A enunciação acontece na interação entre dois sujeitos reais, cuja função do interlocutor variará de acordo com a posição social. Segundo Mikhail Mikhailovich Bakhtin,

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato. (BAKHTIN, 2006, p. 114)

Há, em Mikhail Mikhailovich Bakhtin, três princípios basilares entrelaçados entre si que compõem sua teoria: *linguagem*, cuja essência se encontra no aspecto concreto da língua – a fala; *social*, marca das influências das teorias de Karl Marx e da sociologia. Para o linguista, a linguagem é um fenômeno dialógico; *ideologia*, em que enunciação acontece em um espaço referente, isto é, orientada por um contexto, onde a palavra é lugar de confronto de valores.

José Luiz Fiorin estuda a linguagem, assim com Mikhail Mikhailovich Bakhtin, pelo aspecto relacional; entretanto, o linguista brasileiro centra seu estudo na relação da linguagem com um sujeito concreto e ideológico. Sua obra tem como pressupostos os estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, que possibilitaram ao pesquisador brasileiro estudar o ato de comunicação interligado à formação ideológica do indivíduo, cuja efetivação é possível a partir de fatores sociais. Em José Luiz Fiorin, a “linguagem é, antes de tudo, uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, entre os homens e outros homens”. (FIORIN, 1998)



É fundamental, antes, determinar algumas distinções entre termos apresentados por José Luiz Fiorin, que possibilitam o entendimento de suas teorias. A primeira, *discurso e a fala*, o discurso – “[...] as combinações de elementos linguísticos, [...] usados pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos” (FIORIN, 1998, p. 11), isto é, estruturado sintática e semanticamente; a fala seria a concretização desse discurso, sua exteriorização.

A segunda distinção, sintaxe discursiva de semântica discursiva, a sintaxe é consciente, enquanto que a semântica é inconsciente, já que, para o indivíduo se expressar, é preciso estruturar o que vai ser dito, diferente do conteúdo que tem interferência do contexto social.

O texto é um dos canais por onde se realiza o discurso. José Luiz Fiorin define, assim, dois tipos de texto: o discurso temático e o discurso figurativo:

Tema é o elemento semântico que designa um elemento não-presente no mundo natural, mas que exerce o papel de categoria ordenadora dos fatos observáveis. São temas, por exemplo, amor, paixão, lealdade, alegria. Figura é o elemento semântico que remete a um elemento do mundo natural: casa, mesa, mulher, rosa etc. A distinção entre ambos é, pois, de maior ou menor grau de concretude. Temos que entender, no entanto, que nem sempre essa distinção é fácil de ser feita, pois concreto e abstrato são dois polos de uma escala que comporta toda espécie de gradação. (FIORIN, 1998, p. 24)

Nenhum indivíduo encontra-se livre de ideologias; todas as suas ideias e pensamentos são influenciados pelo contexto social no qual ele está inserido. Para o pensador, há dois níveis de realidade: “[...] um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial, um não visível e um fenomênico” (FIORIN, 1990, p. 20). A ideologia é formada pelo nível da aparência; a realidade, ao contrário, se dá pelo nível da essência. A ideologia é ordenada pela realidade, ao mesmo tempo em que é construtora dessa mesma realidade – “a linguagem cria a imagem do mundo, mas é também produto social e histórico. Assim, a linguagem ‘criadora de uma imagem do mundo é também criação desse mundo’”. (FIORIN, 1998, p. 53)

A linguagem, neste sentido, determina a formação ideológica, uma vez que é através dela que se transmite qualquer forma de conhecimento – é pela linguagem que o indivíduo se relaciona com os outros e pode interferir no mundo.

### 3. *Patativa do Assaré: poeta de muitas vozes*

O objetivo aqui proposto é estudar a estrutura da poética de Patativa do Assaré presente em sua obra “Cante Lá que eu Canto Cá” (2011) e intencionalidade presente nas muitas maneiras do poeta representar sua realidade. Para isso, essa pesquisa buscou na teoria da enunciação de Roman Jakobson entender a estrutura enunciativa presente na obra patativiana. Também, buscou-se entender como o poeta cearense relaciona-se aos sujeitos partícipes, a saber, a relação entre o poeta com seu mundo e sua poética, bem como em relação com os destinatários de sua obra, ora matuto sertanejo, ora a autoridade e academia. Aqui, auxiliará os estudos anteriormente desenvolvidos da “teoria do dialogismo” de Mikhail Mikhaïlovich Bakhtin e os estudos da linguagem, sob o aspecto ideológico, formulados por José Luiz Fiorin. A finalidade é verificar os vários mundos em que Patativa do Assaré se inscreveu com sua palavra poética, tornando-se um sertanejo capaz de dizer aos seus e em nome dos seus.

Segundo Roman Jakobson, um enunciado pode ser construído com mais de uma função. A comunicação é um complexo sistema interligado em seus elementos internos. Roman Jakobson definiu seis unidades que compõe o discurso; lembra-se aqui: *emissor; receptor; mensagem; código; canal; referente*; cada qual com sua especificidade e função para a realização do ato de fala, respectivamente: *função emotiva, função conativa; função poética; função metalinguística; função fática; função referencial*. As funções dar-se-ão não de modo isolado na fala, mas hierarquicamente segundo a predominância.

Seguindo a ideia de Roman Jakobson, na obra poética patativiana, a *mensagem* é a matriz primária da enunciação sendo a poética a função predominante – característica comum às obras líricas. Roman Jakobson, quanto a isso, utiliza-se das observações de Smith, quando o pensador afirma:

[...] elementos linguísticos que servem para caracterizar quem fala, sua atitude em relação ao que diz e a quem ouve. Às vezes essas diferentes funções agem em separado, mas normalmente aparece um feixe de funções. Tal feixe de funções não é uma simples acumulação: constituiu uma hierarquia, e é sempre muito importante saber qual a função primária e quais as funções secundárias. (JAKOBSON, 2010, p. 22)

Basta, portanto, determinar de que maneira a função poética se estabelece no enunciado lírico do poeta cearense, podendo estar subordinado a outras funções ou estar como a função central, ordenadora da mensagem.

Caboclo roceiro das plagas do norte,  
Que vives sem sorte, sem terras e sem lar,  
A tua desdita é tristonha que canto,  
Se escuto o teu pranto, me ponho a chorar.  
Ninguém te oferece um feliz lenitivo  
És rude, cativo, não tens liberdade.  
A roça é teu mundo e também tua escola,  
Teu braço é a mola que move a cidade.  
De noite, tu vives na tua palhoça,  
De dia, na roça, de enxada na mão,  
Julgando que Deus é um pai vingativo,  
Não vê o motivo da tua opressão  
(...)

(ASSARÉ, 2011, p. 99)

Em Patativa do Assaré, o referente, (isto é, o contexto em que sua poesia se enraíza) marca sua palavra de maneira a moldar sua temática,

*Caboclo roceiro das plagas do norte,  
Que vives sem sorte, sem terras e sem lar.*

O referente, na enunciação patativiana, encontra-se moldado e ordenado pela mensagem comunicada pelo eu-lírico. O próprio Roman Jakobson diz,

A supremacia da função poética sobre a função referencial não oblitera a referência, mas torna-a ambígua. A mensagem de duplo sentido encontra correspondência num remetente cindido, num destinatário cindido e, além disso, numa referência cindida [...]. (JAKOBSON, p. 191-192, 2010)

O Eu poético (emissor) de Patativa do Assaré é constituído de várias vozes. A mensagem ordena o receptor segundo a quem o poeta destina sua lírica: ao caboclo

*Minha gente! Minha gente!  
Eu sei ocortá meu pranto,  
não pense que eu tou contente  
Quando na viola canto [...]*

(ASSARÉ, 2011, p. 121)

ao doutor

*Seu dotô, só me parece  
que o sinhô não me conhece,  
nunca sobe quem sou eu,  
nunca viu minha paioça,  
minha muié, minha roça  
e os fios que Deus me deu.  
[...]*

(ASSARÉ, 2011, p. 114)

– e aqui, o eu-lírico de Patativa do Assaré é capaz de inserir-se em muitas realidades. Ora ele é a voz do matuto, com código caboclo de dizer a vida, não de todo incomum ao “doutor”; ora é a voz daquele que se aposou dos códigos do “doutor” a fim de sua fala se tornar mais audível

Esta noite, já quase madrugada,  
no silêncio melhor de toda gente,  
Despertei do meu sono de inocente  
pelo doído ladrar da cachorrada. [...]  
(ASSARÉ, 2011, p. 233)

O eu-lírico patativiano, desta maneira, interage profundamente com seu interlocutor. Segundo o que foi estudado de Mikhail Mikhailovich Bakhtin e José Luiz Fiorin, a linguagem, sob o aspecto relacional entre emissor e destinatário estabelece-se por axioma cujo carácter é dialético, isto é, diálogo enunciativo entre os indivíduos envolvidos num círculo de comunicação e que se encontram inscritos num caudal cultural formador e unificador, conectados por códigos semelhantes, ideologias e pela maneira de se ver e se relacionar com o outro e com o mundo. Segundo Mikhail Mikhailovich Bakhtin,

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se ele se relacionasse à parte.  
(BAKHTIN, 2015, p. 49)

A musicalidade na poesia patativiana não é um mero dispor de palavras no papel; é fazer do poeta inserido na tradição mnemônica sertaneja:

Escuta que eu vou agora  
Cantá tudo em *carretilha*  
(ASSARÉ, 2011, p. 182)

Ronald Daus, em seu estudo sobre cordel “O Ciclo dos Cangaceiros na Poesia Popular do Nordeste”, afirma, “igualmente entrelaçada e também inventada pelos repentistas nordestinos é a *parcela* ou *carretilha*”.  
(DAUS, 1982)

Em Patativa do Assaré, a palavra poética é construída dialeticamente a fim de tocar as consciências sociodialógicas. Poeta e destinatário se interligam num código comum à sua “gente”; numa maneira comum de construir sua poesia. Francisco Salatiel de Alencar, na apresentação da 16ª edição da publicação do livro “Cante lá que eu Canto cá: Filosofia de

um Trovador Nordestino”, de Patativa do Assaré, afirma: “(...) há um estímulo permanente: a certeza de alcançar a alma do povo ao se identificar com seu código de valores, suas formas expressivas e as ocasiões marcantes de comunicação intensa” (PATATIVA, 2011, p.9).

O poeta se reconhece pertencente a sua “gente cabocla”, sua existência é uma gota semelhante à dos muitos que o rodeiam. Em Patativa do Assaré, a poesia é retirada da realidade sertaneja. O sertão é tema e memória, rima e métrica que ecoa naturalmente em sua palavra poética:

Poeta, cantô da rua,  
Que na cidade nasceu,  
Cante a cidade que é sua,  
Que eu canto o sertão que é meu.

(ASSARÉ, 2011, p. 25)

Mikhail Mikhailovich Bakhtin constrói o enunciado sob a perspectiva do *dialogismo*, contanto, não reconhece que “na maioria dos gêneros poéticos (no sentido restrito do termo) não se emprega artisticamente a dialogicidade interna do discurso” (BKAHTIN, 2015, p. 58). Não é intenção aqui questionar autores que muito se dedicaram a estudos exaustivos sobre a linguagem e seria desrespeitoso dado o tempo curto e pouca pesquisa aqui realizada; mas pretende-se propor outra análise a esse respeito.

O enunciado poético em Patativa do Assaré tem por princípio o conhecimento e relação que o poeta possui de mundo com os olhos do próprio “caboclo”: o código que compõe sua poesia, seu tema, suas estruturas rítmicas e métricas, como no poema que se segue:

Setembro passou, com outubro e novembro  
Já tamo em dezembro.  
Meu Deus, que é de nós?  
Assim fala o pobre do seco nordeste,  
Com medo da peste,  
Da fome feroz.  
A treze do mês ele fez a experiência,  
Perdeu sua crença  
Nas pedra de sá.  
Mas nota experiência com gosto se agarra,  
Pensando na barra

(...)

Agora pensando segui ôtra tria,  
Chamando a fãmia  
Começa a dizê:  
Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,  
Nós vamo a São Palo

Vive ou morre.

(ASSARÉ, 2011, p. 89)

O código usado pelo poeta é próprio do falar matuto “ele fez a *experiência*” / “segui ôtra *tria*”. Patativa do Assaré não fantasia o enunciado caboclo, ele o vivencia em seu dia a dia – ele é caboclo. No sertão ele aprendeu a representar o mundo, com seus códigos, seu olhar de nordestino de ser, vivendo numa existência que se mostra trágica eternamente. Ele se articula e é articulado à sua “gente” por ideologias que entrelaçam sua palavra à realidade alheia, do outro sertanejo, e, por sua vez, à sua palavra que se faz poesia.

Patativa do Assaré pouco teve na escola. O que aprendeu, parte foi com a vida, no sertão, contanto, o pouco contato com os livros foi o suficiente para tornar-se um autodidata. Sua poesia teve influência para além dos cantadores repentistas e cordelista (Patativa do Assaré também fora cordelista e repentista). Ele se formou nas rimas clássicas de Camões e Borges, na escrita regionalista de Guimarães Rosa, o que o tornou um poeta de muitas vozes, exemplo do soneto que se segue,

Amanhã, ilusão doce e fagueira,  
Linda rosa molhada pelo orvalho:  
Amanhã, findarei o meu trabalho,  
Amanhã, muito cedo, irei à feira.  
Desta forma, na vida passageira,  
Como aquele que vive do baralho,  
Um espera a melhora no agasalho  
E outro, a cura feliz de uma cegueira.  
Como o belo amanhã que ilude a gente  
Cada qual anda alegre e sorridente,  
Como quem vai atrás de um talismã.  
Com o peito repleto de esperança,  
Porém, nunca nós temos a lembrança  
De que a morte também chega amanhã.

(ASSARÉ, 2011, p. 181)

A maneira como Patativa do Assaré constrói sua lírica, ora sob medida e métrica classicista ora sob medidas e métrica popular (muita das influências dos cantadores cordelistas e repentistas), é marca de intencionalidade. O poeta de Assaré se torna o poeta caboclo quando constrói sua lírica a maneira do poeta caboclo: com ritmos e códigos comuns ao sertanejo; todavia, torna-se o poeta classicista quando constrói sua lírica a maneira do poeta classicista: com ritmos e códigos comuns aos clássicos e acadêmicos.

Há um Patativa do Assaré capaz de se embrenhar por vários caminhos, seja de chão batido, onde a vida cabocla bate a porta, seja por avenidas e calçadas bem desenhadas onde “ternos e paletós desfilam esbanjando sapiência”. O poeta fala para e por sua “gente” e se faz entender no construto comum a cada ideologia, a cada grupo; enunciados ditos sob a medida certa.

#### 4. *Considerações finais*

Patativa do Assaré utilizou-se de ambos os discursos (popular e acadêmico), pois a si, interessou dar sentido a existência que o cerca. Ele construiu sua poética em múltiplos mundos, subordinando sua palavra a cada realidade e cada indivíduo circunscrito em sua própria esfera cultural. Foi livre em sua criação, liberdade que fez do poeta de Assaré circunscrito em muitas realidades.

Nenhuma prática sociocultural é fonte pura. Terry Eagleton, em seu livro *A Ideia de Cultura*, cita Edward Saïd ao afirmar que “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas” (SAÏD, *apud* EAGLETON, 2011, p. 28-29)

Patativa do Assaré gera sua poética das fontes da tradição literária e do “saber popular” convergindo uma a outra. Sua arte está em defesa do homem matuto; seu poema diz o sertão e é o próprio sertão, tematizado e enriquecido pelas maneiras do caboclo dizer a realidade que o cerca, com seus códigos e canais que lhes são comuns.

Percorrer pelas trilhas poéticas patativiana é percorrer pelo Brasil, como próprio Patativa do Assaré afirma, o “Brasil de baixo”. Sua palavra poética é a expressão artística nascida da força, da resistência e da criatividade peculiar do “mundo dos simples”. Conheçê-lo é somar valores à cultura brasileira. O poeta do Assaré fez poesia na mesma língua de escritores cultos como João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa; fez poesia na mesma língua dos cantadores do sertão. Versificou na mesma língua, no mesmo país, no mesmo período histórico e tratou de temas tão semelhantes à sua realidade de maneira aberta a outras realidades. Ele é voz e um “texto aberto”, por isso universal. Há de conferir importância a sua obra de variedade temática e da “fatura” de versos que o poeta do sertão fez. É uma poesia que inspira e expira o sertão de patativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSARÉ, Patativa do. *Aqui tem coisa*. São Paulo: Hedra, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. 16. ed. Petrópolis: Vozes; Crato: Fundação Pe. Ibiapina, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- CARVALHO, Gilmar de. A voz poética do sertão. *Revista Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional; Vera Cruz, ano 2, n. 13, nov. 2004.
- CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- DAUS, Ronald. *O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do nordeste*. Trad.: Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad.: Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad.: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Poética em ação*. Seleção, prefácio e organização: João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva/Universidade de São Paulo, 1990.
- JOSGRILBERG, Rute. *Linguagem e argumentação*. Dourados: UNIGRAN, [s./d.]. Disponível em: [http://eadgrad.unigran.br/webaulas/grad\\_12014/farmacia/linguagem\\_argumentacao/arquivos/aula03.pdf](http://eadgrad.unigran.br/webaulas/grad_12014/farmacia/linguagem_argumentacao/arquivos/aula03.pdf).
- MARGARIT, Ana Maria. *Aproximación a una tipología de textos*. Publicado em 12 de mar. 2008. Disponível em:



<<http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/12/aproximacion-a-una-tipologia-de-textos>>. Acesso em: 28-11-2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidor Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO  
PAUTADA POR ELEMENTOS FACILITADORES  
PARA AMPLIAÇÃO LEXICAL  
NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Adriana Cristina Cristianini (UFU; GPS-UFU)*

[adriana.cristianini@gmail.com](mailto:adriana.cristianini@gmail.com)

*Vilmar Lourenço de Melo (UFU; GPS-UFU)*

[vilmarsandra@gmail.com](mailto:vilmarsandra@gmail.com)

**RESUMO**

A língua portuguesa, bem como sua metodologia de aplicação, se tornou um grande desafio no que se refere às práticas didáticas utilizadas atualmente. Este trabalho objetiva apresentar resultados parciais de um projeto que visa a criar condições ao desenvolvimento de propostas aplicáveis ao ensino de língua portuguesa fundamentadas em estudos da língua, mais especificamente, mas não exclusivamente, no que se relaciona ao seu aspecto semântico-lexical. Baseando-se, entre outros, em conceitos difundidos por Irandé Antunes (2012), que defende a desvinculação das atuais posturas adotadas pelos professores em sala de aula, e ideias de Luiz Carlos Travaglia (2005), e Marcos Bagno (2012), que atentam para novas metodologias incentivadoras do potencial criativo dos estudantes. Para esta apresentação, tratamos de um projeto de intervenção aplicada a alunos de séries finais de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. Essa intervenção propõe-se a explicitar uma possibilidade de se alcançar objetivos sem se prender a posturas clássicas e paradigmáticas. Concentramos no uso das palavras cruzadas como elemento norteador e contínuo, não só para o maior conhecimento do léxico, como também para melhor percepção das variações linguísticas e suas inúmeras possibilidades de uso nas mais diversas situações comunicativas. Conceitos de sinonímia/parassinonímia estarão fundamentados principalmente nos estudos de Bernard Pottier (1978), Cidmar Teodoro Pais (1978) e Maria Aparecida Barbosa (1981). Aproveitar o conhecimento prévio do aluno faz com que esse trabalho vise a não somente contribuir com uma nova perspectiva de conceitos inovadores que possibilitem mudanças no propósito do ensino atual, mas também fornecer elementos sustentáveis para a promoção de discussões contundentes e eficazes na tentativa de fomentar uma nova referência em educação, centrada em horizontes diversificados, alternativos, possíveis e prazerosos no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:**

Língua portuguesa. Léxico. Variação linguística. Sinonímia. Parassinonímia.

***1. Considerações iniciais***

O ensino moderno da língua materna vem sofrendo transformações há algumas décadas, já se sabe que as velhas formas de se ensinar, incrustadas em metodologias clássicas e tradicionais, não atendem mais às necessidades dos nossos alunos. Convivemos ainda com procedimen-

tos que eram aplicados desde há muito tempo e, que por serem inflexíveis e conservadores, não despertam interesse e nem estimulam às práticas exigidas para o bom desempenho escolar. Como tentar mudar esse quadro? Ou ainda, como trabalhar para que no nosso universo, docente e discente, sejam seguidas as tendências inovadoras que se solidificaram desde Paulo Freire? Como interferir, de forma satisfatória, em procedimentos que perpassam toda contingência teórica das últimas décadas? Como estabelecer alternativas recentes com o intuito de recriar novas possibilidades para uma melhor formação dos nossos estudantes? É com esse propósito que esse trabalho se apresenta, não pelo fato de achar que com fórmulas milagrosas conseguiremos, num passe de mágica, trazer mudanças profundas e estruturais no sistema de aprendizagem que se desenhou em nosso país desde o início do século passado. Mas apontar, de uma forma mais centrada no lúdico ou de novas posturas e metodologias mais flexíveis, caminhos que conduzam ao aprendizado da língua portuguesa nos ensinamentos fundamental e médio.

A ideia inicial de, para esse fim, utilizarmos as palavras cruzadas advém da nossa percepção de que o estímulo acontece aliado ao prazer. Os desafios propostos por esse tipo de atividade resultam em satisfação e, conseqüentemente, em fixação involuntária do léxico. Isso tudo aliado ao fato de que, quando se obtém resultados positivos em qualquer atividade produtiva, promovemos, de forma espontânea, a sequência como um modelo. Isso acaba por gerar contínuos de atividades que, comprovadamente, amadurecem a percepção vocabular e ampliam associações ligadas ao vernáculo.

O caminho a ser percorrido ainda é longo, há muitos campos a serem explorados e há várias possibilidades a serem desenvolvidas. Temos que ter ciência de que só se chega a determinado objetivo quando se inicia um trabalho com preocupação pedagógica constante. Quando sua conclusão, então, corrobora com a busca de novas ideias e, além de tudo, quando seus resultados auxiliam em pesquisas e estudos na procura de um bem maior comum, podemos dizer que estamos promovendo uma educação de qualidade.

## **2. *Uma nova perspectiva***

A necessidade de propostas didático-pedagógicas para o maior conhecimento lexical e também de um método, que auxilie na percepção das variações linguísticas, surgem como elemento cada vez mais indis-

pensável nas aulas de língua portuguesa. Diversificar a forma de se trabalhar perpassa todas as possibilidades que se mostrem criativas no âmbito de se alcançar um desempenho satisfatório no trato com a linguagem; assim sendo, encontrar formas de se inovar as questões metodológicas torna-se algo cada vez mais urgente e necessário. Segundo Irandé Antunes (2012, p. 14):

Por razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico; ou, melhor dizendo, um lugar de quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possíveis as atividades da comunicação verbal. Consequentemente, o estudo tem constituído um interesse secundário nas atividades do ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua,

ou seja, tem-se, hoje, em sala de aula, usado muito mais o ensino da gramática normativa, para o estudo do português, do que formas alternativas e variantes; isso, dada as condições em que o aluno se percebe e a sua dificuldade para compreender o que se está sendo ensinado, reforça seu sentimento de fracasso e também, constantemente, seu insucesso. Há uma dificuldade de fazê-lo compreender o quanto ele é importante para a sociedade como ser linguisticamente ativo; seu papel é sempre subjugado, uma vez que a ideia que prevalece e permanece é a de que aqueles que detêm o poder são aqueles que notoriamente sabem “usar a língua”.

Se considerarmos a metodologia propositiva que se trabalha na atualidade em salas de aula no Distrito Federal, perceberemos uma prática didática que em muito se distancia das novas tendências da pedagogia moderna. Quando o assunto é lexicologia ou variações linguísticas, por exemplo, o que se tem como hábito é o foco na pesquisa vocabular por intermédio de dicionários ainda de maneira tradicional e clássica. Isso quando o próprio professor não se dispõe a sanar as dúvidas em relação à significação das palavras; ao se tratar das questões de variações linguísticas, então, o que se nota – e aí creditemos também o mérito à maioria dos nossos livros didáticos que quando trazem o assunto o fazem de maneira superficial e insatisfatória – é uma abordagem rápida e sem que se aprofundem as discussões acerca dessas situações. As formas variantes deixam de ser analisadas sob a ótica peculiar, individual e característica e passam a ser classificadas como “erros de português”. Fazer uso em sala de aula de um vocabulário como esse – diferente e particular –, pode ser classificado como um desprestígio, fora dos padrões cultos de linguagem e em desacordo com normas vigentes preestabelecidas.

Segundo Irandé Antunes (2012, p. 87) “É de extrema urgência entender que, para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar, e explorar o território das palavras, tão bem, ou melhor, que o território da gramática”; isso implica certamente não só em uma mudança de postura do corpo docente, mas também em propostas e estratégias que possam contemplar essas modificações, tão preteridas hoje pelas novas tendências. A falta desses recursos tem, do ponto de vista pedagógico, influenciado diretamente na manutenção desse ensino tradicional e viciado, com o qual esse trabalho quer, como principal meta, começar a romper.

No âmbito relativo a todas as proposições já antes relatadas quanto ao insucesso de métodos qualitativos para o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas do Distrito Federal, cabe-nos propor soluções que, se não conseguirem alterar essa realidade, pelo menos sirva como elementos norteadores e intencionalmente comprometidos em modificar esse quadro; não é uma meta fácil, mas propor alternativas é uma tentativa de apontar caminhos. Nesse sentido comungam com esse discurso o uso de métodos que se diferenciem na correlação entre ensino e compreensão e, para tanto, as palavras cruzadas surgem aqui como elementos facilitadores nessa trajetória. Cabe, então, a esse trabalho uma proposta de intervenção que facilite os caminhos entre a situação em que nos encontramos e aquela que percebemos com ideal e satisfatória, além de possivelmente atingível. O intuito de estabelecer ao aluno uma condição de participante ativo nos momentos em que ele se depara com situações adversas deve ser ampliado e incentivado, isso o conduzirá a uma condição de protagonismo que só tem a contribuir com os objetivos da pesquisa.

Como já foi dito, de várias maneiras nesse trabalho, sobre as possibilidades de se inovar no trato da prática docente do ensino da língua portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental da escola pública do Distrito Federal, se faz necessário, então, propor caminhos que, levando em considerações as idiossincrasias lexicais dos nossos alunos, possam conduzir à ampliação de seu conhecimento vocabular e expansão do seu potencial linguístico. O mesmo poderia, assim, transitar nas mais variadas situações, não só de interação comunicativa, como também nas práticas sociais que venha a ser submetido. Nesse sentido o uso das palavras cruzadas, como suporte didático, trará vantagens substanciais, tanto como método utilizado para a abordagem construtiva do conhecimento, como também como linha de ação no contínuo da aprendizagem. Por in-

termédio delas, poderíamos interferir, por exemplo, na condição em que se encontra o nosso estudante do ensino fundamental hoje e levá-lo a uma participação mais efetiva como membro social. Fazer uso das palavras cruzadas surge como fator determinante para se chegar a uma análise precisa de onde e de que maneira devemos trilhar na busca de uma solução para problemas já detectados há muito tempo na educação brasileira. Encontrar respostas para a carência vocabular dos alunos do ensino fundamental da rede pública torna-se aqui um importante propósito com o qual esse projeto alinha suas preocupações. Elencar as possibilidades para resolver esse problema, e também encontrar meios e caminhos possíveis para solucioná-lo, surge como estratégia e meta principal do trabalho, uma vez que na educação, quando se alia teoria e prática os resultados podem ser muito mais surpreendentes do que imaginamos.

### 3. *Fundamentando o trabalho*

O jogo de palavras cruzadas é um passatempo bastante difundido. Segundo o dicionário UNESP do Português contemporâneo, organizado por Francisco da Silva Borba (2011, p. 1013)

**PALAVRAS CRUZADAS** pa-la-vras cru-za-das Sf [PI] são espécie de charada em que, de acordo com definições dadas, escrevem-se palavras em quadrinhos que formam fileiras (na horizontal) ou colunas (na vertical), de tal modo que as letras de uma palavra na horizontal entrem na composição de palavras na vertical e vice-versa.

Consiste, portanto, de várias linhas formadas por quadrados em branco, algumas na vertical e outras na horizontal, que se cruzam umas com as outras. Cada linha deve ser preenchida por uma palavra, e cada palavra deve ser descoberta por meio de dicas que acompanham as cruzadas. Ao se preencher uma das linhas, automaticamente se preenche alguns quadrados das outras linhas que a cruzam, tornando mais fácil sua resolução. Palavras cruzadas infantis geralmente são compostas por poucas linhas, que se cruzam, em não mais do que dois ou três pontos cada. Nas palavras cruzadas para adultos as linhas são dispostas de modo a formar um quadrilátero, com quase todos os quadrados pertencendo a duas linhas, uma vertical e outra horizontal. A diferença de tamanho entre as palavras é compensada por intermédio de quadrados pretos, que não devem ser percebidos. Linhas que contêm quadrados pretos geralmente são formadas por mais de uma palavra, mas não sempre. Nos demais casos a segunda porção da linha só será preenchida por uma palavra

contida numa linha do sentido oposto, vertical para uma linha horizontal e vice-versa.

Apesar das palavras cruzadas serem vendidas em revistas de pasatempo, sua maior difusão se dá por meio da publicação em jornais. Todos os grandes jornais do mundo publicam palavras geralmente no caderno de entretenimento ou no de TV. Esse “jogo de adivinhar palavras e cruzá-las em cruzadas sentido horizontal e vertical, tiveram origem no Antigo Egito e foram publicadas no Brasil, em 1925 pela primeira vez, no jornal carioca *A Noite*”. Essa matéria está disponível no site <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho/docente/palavracruzadas.htm>>.

No nosso universo escolar é comum perceber uma falta de preocupação didática com o planejamento das aulas para o ensino fundamental. Os próprios livros didáticos, instrumentos utilizados na maioria das vezes quase como os únicos disponíveis para o trabalho pedagógico, não diversificam quanto à apresentação de novas propostas que despertariam o interesse do alunado. Alinhadas a maneiras diferentes para se alcançar os objetivos pretendidos, essas novas propostas poderiam contribuir de um jeito no mínimo inovador no processo. E o professor, agente direto dessa ação, trabalharia em conjunto com o livro didático de língua portuguesa esperando atingir um número maior de estudantes com seus objetivos. Dentre vários livros didáticos pesquisados, para o sétimo e oitavo anos do ensino fundamental, podemos citar *Português: Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2002), *Palavra Aberta* (CABRAL, 2000), *Português Ideias & Linguagens* (DELMANTO & CASTRO, 2009), *Textos & Linguagens* (SIMÕES & SANTOS, 2006) e *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2000), não se pode perceber, já que esse é o foco principal dessa pesquisa, nenhuma atividade que relacione o ensino de língua portuguesa com o uso das palavras cruzadas.

Já os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 83) postulam que “a se considerar a densidade lexical dos universos especializados em que a carga de sentidos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor”. E que cabe a escola organizar situações em que o aluno possa ter acesso a novas palavras e usá-las de forma correta. Dificilmente podemos afirmar o significado de uma palavra se tomá-la isoladamente, dentro da frase é que a palavra ganha sentido, articulada com o exterior linguístico e em função do contexto social. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 83/84) ainda sugerem

como procedimentos, por exemplo, para se trabalhar atividades que orientem construções lexicais:

- Explorar ativamente um corpus que apresentem palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- Apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições solucionadas, explicitar a natureza do termo ausente. (BRASIL, 1998, p. 83/84)

E ainda conclui dizendo que “Não se trata de estimular o uso de palavras difíceis ou raras, mas de apreciar as escolhas em função da situação interlocutiva e dos sentidos dos efeitos de sentido que quer produzir”. Ou seja, abre total espaço para o uso de modos diferentes quando se trata da exploração no uso da linguagem.

Nada se constrói sem fundamentos, Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2000, p. 237) já antevia que “todo texto é um intertexto, pois advém da conversa e do conhecimento que se tem de outros textos que com ele se relaciona”. Faz-se necessário, então, salientar a profunda influência que temos até aqui de diversos autores que de uma forma ou de outra contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Irandé Antunes (2003, p. 16), por exemplo, reforça que:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escritas de texto.

Confirma-se assim a ideia de que quanto mais se procura novas maneiras de se incentivar o estudo de língua portuguesa, por intermédio de formas não clássicas e tradicionais, mais se tem a chance de alcançar êxito com os maiores necessitados em aprender. Ainda mais quando se intenta, como já se disse, analisar questões referentes às variações linguísticas e ao estudo de léxico.

É importante também salientar que em se tratando de variações linguísticas, há a necessidade de entendê-la como algo individual ou, conforme Marcos Bagno (2007) “como algo estilístico, que vai depender de cada indivíduo, no contexto em que ele vier a precisar”. Ainda citando Marcos Bagno (2002, p. 100):

As escolas impõem demandas linguísticas específicas a seus alunos, e se eles fracassarem em atender tais demandas é porque, obviamente, fracassaram em tudo mais. Temos de tratar da prática pedagógica e de sala de aula: como



as noções de política linguística e de variação linguística são realmente implementadas em sala de aula.

O que equivale a dizer que o tratamento dispensado a questões ligadas a prática da linguagem dentro de contextos específicos são relevadas em detrimento ao ensino da língua tida como padrão e formal. Ou seja, não importa muito se o nosso aluno está, de fato, assimilando as informações que lhe são repassadas. Durante as aulas, mas que ele consiga aprender a língua que é exigida dele, em contextos idealizados e que ele talvez nunca venha a frequentar.

Já para Luiz Carlos Travaglia (2005, p. 72), “as aulas de língua materna carecem de instrumentos que determinem com precisão a capacidade dos alunos em produções próprias”, e, retomando em Irandé Antunes (2007, p. 112),

só se tem a preocupação de cobrar do estudante que ele saiba as regras gramaticais, mesmo tendo consciência que sua aplicação é totalmente descontextualizada; não se valoriza o conhecimento prévio e, conseqüentemente, não se chega a avaliações satisfatórias porque se mensura de forma equivocada e ineficaz.

Todas essas comparações parecem redundantes, mas enfatizam a importância de como o caminho que temos percorrido, já há muito tempo, é infrutífero. Embora difícil, às vezes, de se perceber a mudança na postura dos professores e a inovação na sua forma de ensinar talvez sejam as únicas maneiras de se alcançar um melhor proveito para nossos aprendizes, ou pelo menos a tentativa é válida.

Ao salientarmos as pesquisas feitas nas áreas de variações linguísticas e da sua aplicação em novas propostas metodológicas, faz-se necessário citar o estudo de Adriana Cristina Cristianini (2007, p. 106) quando descreve que há várias oposições dentro da fala. Que na “norma”, o grau de variação presente é intermediário, desde que não se incluam, nesse caso, diferenças individuais, particulares e específicas presentes exclusivamente na fala. Já a linguagem é fruto de determinações externas ao indivíduo, as diferenças ora dependem língua ora dependem da fala. O sistema, por sua vez, é o conjunto formado pelas unidades da língua que se relacionam segundo determinadas regras que, obrigatoriamente presentes nele, integram sua estrutura e prescrevem o seu funcionamento, manifestando-se como um conjunto de liberdades, que devem respeitar esse caráter prático, como já foi dito. Segundo Eugenio Coseriu (1973, *apud* CRISTIANINI, 2007, p. 104) o sistema seria um conjunto de oposições funcionais, a norma seria a realização coletiva do sistema e o falar, por

sua vez, a realização individual-concreta da norma. Adriana Cristina Cristianini ainda reforça que os falantes de uma mesma língua, mas de regiões geográficas diferentes, têm características linguísticas diferentes. Percebe-se a existência de uma variedade de prestígio e de variedades que não possuem o mesmo valor social. Assim poderíamos descrever as variações linguísticas a partir de três parâmetros básicos: a variação social (diastrática), a variação de situação ou contexto de comunicação (diafásica) e a variação geográfica (diatópica). Poderíamos concluir que o léxico, então, nessa perspectiva, seria o conjunto de todas as palavras que estão à disposição do locutor e, num dado momento, podem ser empregadas ou compreendidas. Dependendo da situação em que o falante de uma língua materna se encontra, sua maneira de se expressar não pode ser classificada como erro, mas entendida, compreendida e respeitada como individualismos próprios dos mecanismos presentes nas capacidades comunicativas.

Voltando à necessidade de formas mais lúdicas para se trabalhar a língua portuguesa nas escolas públicas e até na falta delas, cabe aqui citar novamente Irlandé Antunes (2001, p. 57) quando ela diz que “a ampliação do repertório lexical é que demanda experiências bem mais diversificadas e distantes dos espaços informais do cotidiano coloquial”, ou seja, temos que tentar em todos os aspectos possíveis e previsíveis novas formas de desenvolver o potencial do alunado para os objetivos que se desejam alcançar.

A língua materna ainda é muito desconsiderada quando observamos sua sistematização nas nossas salas de aula, apela-se, portanto, à normatização. Exercemos a gramática padrão como a única forma possível de se estabelecer a organização correta das possibilidades a serem desenvolvidas pelos falantes. Irlandé Antunes ressalta (2004, p. 126) que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”, então, ao nos desvencilharmos dos caminhos tradicionais, para o ensino da língua portuguesa, nos aproximariamos do uso prático do nosso falante e consequentemente teríamos melhores condições de buscar soluções para as dificuldades que se apresentam no atual trato com a linguagem.

Segundo Magda Soares (1999, *apud* CAVALCANTI e cols., 2007, p. 1) “o jogo é um instrumento que desperta o interesse, devido ao desafio que ele impõe ao aluno. O aluno desafiado busca com satisfação a superação de seu obstáculo, pois o interesse precede a assimilação”. En-

tão, fazer a correlação entre o que se quer atingir em uma proposta e usar os meios disponíveis para tanto é um poderoso recurso que temos ao alcance e que não podemos abrir mão.

Não temos nos preocupado com as metodologias, mesmo que muitos afirmem o contrário, Luiz Carlos Cagliari (2002, p. 112) alude que “assim como separamos línguas próximas, devemos separar dentro da língua portuguesa aquelas facções que constituem por si um todo orgânico, como uma identidade orgânica particular”, ou seja, é preciso se aproveitar das características próprias de cada indivíduo porque essas diferenças nos apontarão qual o melhor caminho para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos e conseqüentemente um ganho maior dentro das perspectivas de entendimento e compreensão da língua. Luiz Carlos Travaglia (1996, p. 234) também afirma que

O próprio caráter sistemático da língua dá sistematicidade ao ensino, mesmo porque tal processo de sistematização, reconhecemos, é um tanto abstrato, para dar segurança ao professor no trabalho concreto de sala de aula” e acrescenta “o trabalho do professor deve ser desenvolvido aproveitando a ocorrência de recursos e fatos da língua que o aluno faz da mesma enquanto produtor e receptor.

Ou seja, nada diferente do que propõe o nosso trabalho com o uso das palavras cruzadas.

#### **4. *Trabalhando e desenvolvendo a ideia***

A pesquisa tem como objetivo, por intermédio do uso sistemático das palavras cruzadas, diagnosticar dificuldades de reconhecimento vocabular e percepção das variadas formas de uso linguístico em uma turma de oitavo ano de uma escola de ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal. É importante que essa turma possua os alunos características semelhantes no que concerne à faixa etária, turno etc. Isso se justifica pelo fato de que os critérios estabelecidos para análise dos dados reunidos se tornam mais seguros e menos passíveis de falha quando se procura trabalhar com uma equivalência de perfil dos estudantes, assim se criará uma melhor condição para análise das informações e maior consistência na linha de ação que posteriormente será adotada. O processo se fundamentará em coletar, com a maior precisão possível, quais seriam as principais dificuldades em termos de inconsistência vocabular e desconhecimento de variações linguísticas encontradas pelos alunos participantes da pesquisa.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal conta desde 2000 com um projeto interdisciplinar nomeado de PD (Parte Diversificada ou Projeto Disciplinar). Uma característica desse projeto é ter suas aulas distribuídas entre os professores de português e matemática. É justamente essa aula, única e semanal, de português, que será usada para a aplicação da pesquisa. A média de alunos de uma turma é de quarenta alunos, é com essa quantidade que se tem a pretensão de se trabalhar uma vez que a pesquisa não tem em nenhum momento a intenção de ser vista com discriminatória ou seletiva; embora possa haver, dependendo da circunstância, um número menor de participantes.

Em uma aula de PD (Parte Diversificada ou Projeto Disciplinar), uma listagem, contendo trinta palavras contextualizadas, supostamente desconhecidas pelos alunos, será entregue aos estudantes para que os mesmos testem os seus conhecimentos lexicais. Deixando bem claro que os alunos que optarem por não participar do processo terão a total liberdade de não responder ao questionário e darão continuidade normalmente às atividades planejadas pelo professor responsável, sem nenhum ônus avaliativo. Todas as listas serão criteriosamente corrigidas e as principais dificuldades serão elencadas. Será montada, então, pelo pesquisador, uma série de palavras cruzadas que abordem, além do léxico, questões referentes às variações linguísticas, sinonímia, antonímia, polissemia etc. Vale ressaltar aqui que se faz necessário uma adequação das dificuldades, catalogadas a partir do trabalho de revisão, com a oferta do material a ser produzido e distribuído ao aluno para o próximo passo do trabalho. É importante que a dificuldade proposta pela atividade seja condizente com o nível da turma, mas também é fato que o erro, cometido e registrado nesse primeiro momento, comprovará o avanço alcançado pelos estudantes ao final do processo. A partir da semana seguinte e no decorrer de todo o bimestre, será aplicada, de maneira sistemática e espontânea uma palavra cruzada semanal para resolução individual. O estudante poderá, nesse segundo momento, utilizar um dicionário, uma vez que o trabalho de busca por significação também contribui para uma melhor fixação do vocabulário. Haverá sempre um horário predeterminado para a realização do desafio, criando-se, assim, uma rotina de trabalho funcional, e todas as palavras cruzadas serão corrigidas sistematicamente e os dados relevantes serão anotados.

Ao final de um período preestabelecido (um bimestre), uma nova lista, com palavras desconhecidas, contextualizadas e muito semelhante a que foi utilizada no início do processo, será aplicada aos alunos, inclusi-

ve com palavras que constavam nas listagens iniciais. Todas as listas serão corrigidas novamente, no entanto agora se poderá observar, de forma prática e comprobatória, como se dará a diferença entre as dificuldades encontradas, antes e depois, pela classe submetida ao teste.

Como se trata de uma pesquisa que envolve, mesmo que de forma tranquila e sem maiores problemas, seres humanos, faz-se necessária a submissão desse projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFU (CEP). Para atender às exigências pertinentes ao Comitê de Ética e Pesquisa, uma reunião será agendada para se tratar do assunto com os pais. Nesse encontro serão esclarecidas todas as dúvidas existentes e apresentado às famílias os termos necessários para que a pesquisa possa ser realizada sem maiores problemas. Todos os trâmites pertinentes com as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa serão respeitados, procurando atingir assim todos os objetivos sem causar nenhum prejuízo a outrem.

### **5. Considerações finais**

Educar não é tarefa fácil. As ambições que envolvem o processo ensino/aprendizagem sempre foram pautadas por desafios grandiosíssimos e dificuldades consideráveis para docentes e discentes. A forma com a qual temos tentado ensinar nossos estudantes reconstrói modelos que ainda obedecem a velhos cânones catedráticos.

Novas formas de fazer o conhecimento chegar aos nossos alunos não é só uma maneira de prender a atenção daqueles maiores interessados em receber o conhecimento, mas uma necessidade que cada vez mais se apresenta como vital na pedagogia moderna. Tratar esses momentos com a devida atenção que eles merecem, pode fazer a diferença entre o poder de difundir o conhecimento definitivo e o de se resignar ao lugar comum em que nos encontramos. Obviamente mudanças não são realizadas da noite para o dia, como se toda a estrutura convencional tivesse que ser alterada e readaptada à força, ou tudo o que foi dito e defendido no processo educacional não valesse mais nada. Mas é inquestionável que a forma de trabalho, principalmente dos estudos de língua portuguesa, tem se mostrado infrutífera. Tem, inclusive, incomodado e levado a questionamentos os próprios professores, levando-os a repensar suas metodologias, conceitos e estratégias.

Tentar inovar a didática usual moderna é um processo que está deixando de ser encarado como desafio para se tornar obrigatório. Pois

somente diferenciando as formas de possibilitar ao nosso aluno um concreto acesso ao conhecimento, poderemos construir um processo válido de ensino, que se mostre, além de eficaz, interessante e contagiante. Quando defendemos a questão lúdica como fundamental nas novas vertentes da pedagogia moderna, nos defrontamos com a difícil tarefa de reformularmos as práticas didáticas sem nos distanciarmos das exigências programadas e defendidas pelos currículos adotados nas nossas escolas. Ao incentivar novas possibilidades na construção do conhecimento, sem abdicar do conhecimento prévio que todo estudante traz como bagagem cultural e vivencial, reforçamos a ideia de que o saber se propaga com mais facilidade quando harmonizado a técnicas que insistem em ter o prazer como aliado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. [2. ed. 2004].

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009. [2. ed., 2010].

\_\_\_\_\_. No meio do caminho tinha um equívoco, gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *O que são regras de gramática? Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola. 2007.

BAGNO, Marcos. Mas o que é mesmo variação linguística? In: —. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Língua e discurso: contribuição aos estudos semântico-sintáticos*. São Paulo: Global, 1981.

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bortolotti Bazzoli e Sebastião Expedito Ignácio. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para o ensino fundamental da educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 1998 [e 1999].

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica*: introdução à teoria e prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC*, tomo I. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto. 2000.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral*: teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Concepção de gramática*. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Na trilha da gramática*: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez. 2013.

**PSICANÁLISE E LITERATURA:  
O LEGADO DE MÁRIO DE ANDRADE  
EM POEMAS DA NEGRA  
PARA A QUESTÃO DA SEGREGAÇÃO  
NA CONTEMPORANEIDADE**

Marilene Ferreira Cambeiro (UVA)  
[marilenefcambeiro@gmail.com](mailto:marilenefcambeiro@gmail.com)

**RESUMO**

Mário de Andrade (1893-1945) era leitor de Sigmund Freud. Em sua obra há muitas referências psicanalíticas, inclusive em *Macunaíma* (ANDRADE, 1928) onde é explícita a referência ao objeto perdido”. Em " Poemas da Negra", série de poemas escritos em 1929 (ANDRADE, 1976), há identificação, pela interpretação significativa, de um movimento dialético do desejo (LACAN, 2003) na relação que o eu lírico estabelece com o Outro, a Negra. Neste estudo, esse movimento é interpretado à luz da teoria freudiana e da topologia lacaniana (LACAN, 1985), resgatando, no contraponto com a estética clássica, a transição realizada por Charles Baudelaire (1985), com a dessacralização dos modelos de perfeição e beleza da tradição artístico-literária. A presente leitura dialoga interdisciplinarmente (JAKOBSON, 2011) com a arte do desenho realizada por Di Cavalcanti, artista modernista, que tematizou a negra em toda sua obra, e que interpretou os poemas do escritor Mário de Andrade no desenho: um legado para a pesquisa sobre a questão da diversidade étnica e cultural na contemporaneidade (CAMBEIRO, 2000).

**Palavras-chave:** Psicanálise. Literatura. Mário de Andrade. Poemas da Negra.

**1. Introdução**

Mário de Andrade (1893-1945) era leitor de Sigmund Freud. Em sua obra há muitas referências psicanalíticas, inclusive em *Macunaíma* (ANDRADE, 1928) onde é explícita a referência ao objeto perdido”. Em *Poemas da Negra*, série de poemas escritos em 1929 (ANDRADE, 1976), há identificação, pela interpretação significativa, de um movimento dialético do desejo (LACAN, 2003) na relação que o eu lírico estabelece com o Outro, a Negra. Neste estudo, esse movimento é interpretado à luz da teoria freudiana e da topologia lacaniana (LACAN, 1985), resgatando, no contraponto com a estética clássica, a transição realizada por Charles Baudelaire (1985), com a dessacralização dos modelos de perfeição e beleza da tradição artístico-literária. A presente leitura dialoga interdisciplinarmente (JAKOBSON, 2011) com a arte do desenho realizada por Di Cavalcanti, artista modernista, que tematizou a negra em toda sua



obra, e que interpretou os poemas do escritor Mário de Andrade no desenho: um legado para a pesquisa sobre a questão da diversidade étnica e cultural na contemporaneidade. (CAMBEIRO, 2000)

Este estudo é fruto de uma desconstrução e reconstrução significativa minuciosa dos *Poemas da Negra* do poeta Mário de Andrade a partir do trabalho com tese de mestrado e doutorado (CAMBEIRO, 2000) sobre o poeta e sua obra. Qual o objetivo desta retomada da pesquisa neste momento?

### 1.1. Referência temática à diversidade étnica e o diálogo com Baudelaire

A referência temática específica ao tema "diversidade cultural", na esteira do questionamento da identidade cultural, presente na obra do poeta, torna sua presença importante como atualização deste patrimônio da memória cultural brasileira e da memória do poeta com o diálogo explícito empreendido com o escritor simbolista francês Charles Baudelaire (1821-1867):

A uma dama crioula  
Charles Baudelaire  
No inebriante país que o sol acaricia,  
Sob um dossel de agreste púrpura bordado  
E a cuja sombra nosso olhar se delicia,  
Conheci uma crioula de encanto ignorado.

A graciosa morena, cálida e arredia,  
Tem na postura um ar nobremente afetado;  
Soberba e esbelta quando o bosque a desafia,  
Seu sorriso é tranquilo e seu olhar ousado.

Caso viesses, Senhora, à heroica e eterna França,  
Junto às margens do Sena ou onde o Loire se lança,  
Tu que és digna de ornar os solares altivos,

Farias, ao abrigo das sombras discretas,  
Mil sonetos brotar no coração dos poetas,  
Que de teus olhos, mais que os negros, são cativos.

(BAUDELAIRE, 1985)

Mário de Andrade diz a Manuel Bandeira, em carta ao guru modernista, sobre a recepção da primeira edição dos "Poemas da Negra" em *Remate de Males*:

... talvez haja no poema sobretudo pela falta de exotismo com que valorizei, humanizei uma Negra fazendo-a sair das facilidades da concepção baudelaireana, talvez haja uma naturalidade nova que você, irredutível pessoal, ainda não concedeu aos poemas. (MORAES, 2000)

A subversão ao modelo de lírica e da musa clássica europeia por Charles Baudelaire, sua lição e ultrapassagem por Mário de Andrade, entre outros, é tema não só atual como obrigatório na contemporaneidade.

## **1.2. Referência ao diálogo entre Di Cavalcanti e poemas da negra**

Tem relevo nesta retomada a atualidade da referência ao diálogo da obra de Mário de Andrade com um artista plástico modernista, poeta nas imagens Di Cavalcanti que rompe com a concepção plástica clássica da musa da tradição realizando as ilustrações da obra *Poemas da Negra* pela editora Alumbramento (1976). O artista plástico faz da mulher negra sua diva, antecipando a "Diva" da pós-modernidade, interpretando esses poemas cifradíssimos e expressando-os na sua leitura em imagens. Essa leitura do artista será objeto de estudo adiante, em diálogo que estabeleço entre a linguagem verbal marioandradina e a linguagem não verbal do desenho, mediada pela teoria psicanalítica, de forma comparativa.

## **1.3. Referência comparativa entre a expressão poética marioandradina e a teoria topológica lacaniana**

Outro motivo para este estudo foi o surgimento de uma referência teórica nova: uma nova possibilidade comparativa de leitura da série de poemas sob a luz psicanalítica lacaniana em uma projeção topológica (LACAN, 1983) do movimento dialético intersubjetivo e intrassubjetivo, identificados nas evoluções líricas entre o eu lírico e o Outro, a Negra, transpostas para as relações de "alienação", "separação", e "intersecção" na terminologia lacaniana, com que o sujeito se depara ao lidar com o impossível real engendrado liricamente nos poemas da série. Os poemas sempre foram interpretados como fragmentários pela crítica literária, leitura que o presente estudo não compartilha.

## 2. *Leitura comparativa dos poemas à luz da psicanálise*

É a partir do questionamento da identidade cultural, buscada pelo escritor no final de *Macunaima*, que é possível ler este momento dos poemas, posteriores e imediatos após a referida obra, como uma virada da questão marioandradina, como uma incursão mítica pela subjetividade, no resgate, pela "lembrança" mais primitiva do sujeito, de sua constituição como sujeito desejante. "lembrança" é o significante que surge no último poema da série (poema XII) resignificando-a.

A encenação dessas articulações lógicas das relações entre o sujeito e o Outro, que são interpretadas na leitura desses poemas marioandrados, pode ser identificada às projeções propostas topologicamente por Jacques Lacan, a partir da cena primitiva do sujeito, reportando ao movimento mítico de "alienação" e "separação" do sujeito, pois segundo Jacques Lacan: "Eu é um Outro" (frase de Rimbaud). A dialética lacaniana remete à criação da matriz simbólica do EU na relação ao Outro que remete à descoberta do jogo do "Fort Da" freudiano. Essas origens míticas são evocadas por Sigmund Freud no relato do jogo lúdico da criança, encenando o desejo do objeto e sua perda. Na citação a Sigmund Freud, diz Jacques Lacan:

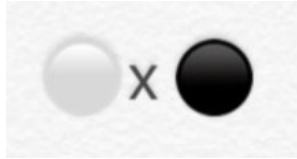
Ei-lo ali, ele e seu desejo. A bola presa por um fio, ele a puxa para si, depois a atira longe, torna a puxá-la e a relança. Mas escande sua puxada, sua rejeição e sua retomada com um oo, aa, oo, ao que o terceiro sem o qual não existe fala não se deixa enganar, afirmando a Freud, que o escuta, que isso quer dizer: Fort! Da! Sumiu! Tai! Tornou a sumir...ou (...). (LACAN, 2003, p. 171)

Jacques Lacan projeta nas imagens topológicas dos círculos de Euler (LACAN, 1983) essas relações significantes na constituição subjetiva, entre o eu e o Outro, que podem, por sua vez, serem articulados, nesta leitura interpretativa e comparativa, aos significantes extraídos da poética marioandradina, assim como se articulam às imagens poéticas da ilustração dos poemas por Di Cavalcanti (1976), topologicamente expressos por Jacques Lacan nas seguintes formas:

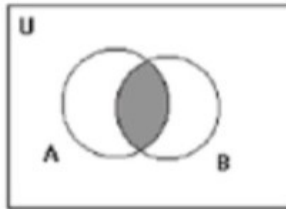
I) "Alienação" do sujeito ao outro: quando o sujeito está indiferenciado:



II) “Separação” entre o sujeito e o outro na luta de separação pelo prestígio:



III) Constituição subjetiva na “intersecção” dos círculos através do resgate desse espaço de constituição do sujeito através do Outro:



Fonte: CARREIRA, 2009, p. 168

### **3. O "eu é um outro" na poesia e no desenho: articulações psicanalíticas**

Essas mesmas projeções subjetivas, situadas por Jacques Lacan, na constituição primitiva da matriz subjetiva, podem ser identificadas nos textos marioandrados, assim como na interpretação das ilustrações pelos desenhos do artista plástico Di Cavalcanti, com seu intertexto interpretativo dos *Poemas da Negra*, considerando suas distintas expressões verbais e não verbais muito sinteticamente, pois elas se desvelam no movimento significativo através do campo substitutivo metafórico, equívoco, sobrepondo-se ao campo associativo; e no desenho, visualmente e poeticamente interpretativo: em camadas de sentido e sugestões com o uso de condensação e associação de sentidos infinitos como no sonho.

A fusão inicial pode ser reconhecida pela interpretação significativa que constrói o movimento inter e intrassubjetivo subjetivo no estudo do campo significativo do poema através do desocultamento da "sombra" do Outro (a negra) pelos sentidos: olfativo, oral, tátil, visual, auditivo (CAMBEIRO, 2002), conforme indiciado nos poemas sequenciais, identificados na desconstrução e reconstrução pela interpretação significativa.

O primeiro poema aponta esquematicamente para esse espaço Outro do sujeito, colocando a importância da distinção dessa exterioridade ao EU, pois a Negra é uma “sombra”: “és uma sombra que apalpo”. Essa “sombra” vai sendo desvelada ao longo dos doze poemas através da expressão dos seus sentidos, revelando os diferentes filtros subjetivos do poeta, para desvelar sempre de forma incompleta o real do poeta, seu impossível através da palavra afetiva poética que só surge nos últimos poemas.

Mas o que surpreende nos poemas é que esse Outro não é apenas passivamente incorporado pelo EU; ele é inicialmente situado como assimilado ao Eu em um estado de que remete à “alienação” e às relações mais primitivas entre a criança e a mãe, primeiro objeto de amor, segundo Sigmund Freud, objeto no entanto perdido e recuperado através das substituições pelas quais esse objeto passa nas relações entre o eu e o Outro negra, efetuadas primitivamente pelo sujeito que pode ser resgatado nesses versos através da “lembrança” (referência aos círculos de alienação, separação e intersecção, relacionados aos conjuntos de Euler por Jacques Lacan).

O “estrelamento” ou desvelamento dos sentidos maternos desse universo parecem se reconstruir dessa forma pela recordação lírica: a primeira linguagem poética que nasce da paixão pela Negra e as primeiras marcas nesse universo de unidade.

Encontrei o significante materno “Mãe” no último poema para dar essa interpretação, sem saber ainda que a mãe de Mário de Andrade era o lado negro (mas o lado de maior prestígio) em sua Família.

Interpreto esse momento como de unidade e pacificação do sujeito em relação à sua busca da verdade cultural, pois o poeta interpreta esse conflito externo recorrendo ao seu tesouro significante mais remoto e ao mesmo tempo mais próximo, partindo de um real através da palavra poética e os sentidos que a materializam (seus sentidos).

A busca externa é identificada como forma de escape da busca interna: essa agora expressa através dos sentidos pela paixão.

Assim, podemos situar esse movimento subjetivo, topologicamente em três momentos citados, precedidos na série de poemas por uma espécie da síntese esquemática que antecipa o final, marcado pelo significante poético “lembrança”, que é chave para a interpretação:

### 3.1. O poema 1:

Não sei por que espírito antigo  
Ficamos assim impossíveis...  
A lua chapeia os manguês  
Donde sai um favor de silêncio  
E de maré.  
És uma sombra que apalpo  
Que nem um cortejo de castas rainhas.  
Meus olhos vadiam nas lágrimas.  
Te vejo coberta de estrelas,  
Coberta de estrelas, ]  
Meu amor!

Tua calma agrava o silêncio dos manguês.

O poema I sugere o desdobramento do eu lírico e do Outro com seu estrelamento/desvelamento poético nos versos:

és uma sombra que apalpo  
que nem um cortejo de castas rainhas



Fonte: ANDRADE, 1976

A imagem do desenho de Di Cavalcanti reporta ao desdobramento sugerido pelo significante “cortejo de castas rainhas” e a correspondente movimento de fusão e posterior separação entre as figuras feminina e masculina: seu “estrelamento” iluminando parcialmente esse movimento no desvelamento.

Os poemas II e III (reproduzidos aqui) evocam o primeiro momento mítico de aproximação do outro: a “alienação” ou fusão entre o eu e o outro:

Não sou mais eu  
Que indiferença enorme

e no poema III:

É a escuridão suave  
[...]  
que se dissolve em mim

### 3.2. Poema III

Você é tão suave,  
Vossos lábios suaves  
Vagam no meu rosto,  
Fecham meu olhar

Sol-posto.

É a escuridão suave  
Que vem de você,  
Que se dissolve em mim.

Que sono...

Eu imaginava  
Duros vossos lábios,  
Mas você me ensina  
A volta ao bem.

A imagem 2 do desenho remete à fase oral infantil com a figura do Outro ocupando o espaço do eu em fusão indiferenciada:



O poema VII (reproduzido) encena liricamente a luta de prestígio e tensão na "separação" entre o eu e o outro: "Apaga o grito dos tetéus"; assim como no Poema VIII: "Nega em teu ser primário a insistência das coisas":

### 3.3. Poema. VII

Não sei porquê os tetéus gritam tanto esta noite...  
Não serão talvez nem mesmo os tetéus.  
Porém minha alma está tão cheia de delírios  
Que faz um susto enorme dentro do meu ser.

Estás imóvel.  
És feito uma praia...  
Talvez estejas dormindo, não sei.

Mas eu vibro cheio de delírios,  
Os tetéus gritam tanto em meus ouvidos,  
Acorda! ergue ao menos o braço dos seios!  
Apaga o grito dos tetéus!

A imagem de Di Cavalcanti é eloquente da mudança de um sujeito submetido ao desejo do Outro, passivo e alienado, para o lugar ativo de desejante, mas em tensão com a "separação", mesmo sem palavras, o "grito" surge através da tensão dos corpos, expressa no desenho:



Nos poemas XI e XII surge, finalmente, a "intersecção" entre o eu e o outro com a retroação lírica ao espaço imaginário mítico e simbólico encenado através da sugestão do significante "lembrança": no desocultamento da "sombra" do Outro no poema I, com que o poema XI dialoga:

A luz do candieiro te aprova,  
E ... Não sou eu



pois agora o poeta projeta a introjeção do outro pelos sons expressos na homofonia expressa pelo significante "coqueiros do vento" ou pela palavra afetiva, pelos "adjetivos". Seria essa ainda a referência ao impossível real?

### 3.4. Poema XI

Ai momentos de físico amor,  
Ai reenências de corpo...  
Meus lábios são que nem destroços  
Que o mar acalanta em sossego.

A luz do candieiro te aprova,  
E... não sou eu. É a luz aninhada em teu corpo  
Que aos sons dos coqueiros do vento  
Farfalha no ar adjetivos.

No poema XII, finalmente, ocorre a identificação da "lembrança boa" e das "madres/silvas" no "cais antigo" quando o poeta se situa em harmonia consigo mesmo:

Me sinto suavíssimo de madres/silvas  
Na beira do rio:

### 3.5. Poema XII

Lembrança boa,  
Carrego comigo tua mão...

O calor exausto  
Oprime estas ruas  
Que nem a tua boca pesada.  
As igrejas oscilam  
Por cima dos homens de branco.  
E as sombras despencam inúteis  
Das botinas, passo a passo.

O que me esconde  
É o momento suave  
Com que as casas velhas  
São róseas, morenas,  
Na beira do rio.

Dir-se-ia que há madressilvas  
No cais antigo...  
Me sinto suavíssimo de madressilvas  
Na beira do rio.

Surge nesse momento ainda o significante “madre” que compõe a reencenação primitiva da busca do objeto perdido, belamente interpretada e expressa pela criação do artista plástico: na mão que embala o berço...



Como interpretar essa mudança significativa na obra e no percurso do poeta?

O poeta situa esses poemas como "grande sinal em sua obra" ou como os seus "poemas azuis" (em uma identificação com o poeta simbolista Mallarmé). Segundo a estrutura inédita desocultada, através da desconstrução e reconstrução propostas inicialmente, esse é um momento de uma encenação mítica primordial, recorrendo ao simbólico: ou ao real que evoca os sentidos poéticos da palavra afetiva?

Os "adjetivos" do poema XI nascem nesse momento mítico, iluminando, com o "candeeiro" antigo o Mesmo e o Outro; a palavra afetiva da amada (na ambiguidade significante de "coqueiros") ilumina o equívoco significante no jogo com o real do gozo nos "cocos" cantados e evocados de outros "cocos" (eróticos) ao vento, segundo as repetições significantes em sua obra...

A "lembrança boa" das “madres/silvas” (poema XII) desvela o Mesmo e seu Outro.

Através da lembrança substitutiva, o ideal sintomático, sem a letra afetiva dos sentidos do real, cede lugar à letra materializada, através do equívoco, sinalizando o impossível da cifra de Real?

O poeta teria consciência dessa liberação de um gozo real proibido?

Segundo carta a Manuel Bandeira, ele se refere a uma “comoção “ desconhecida: "O valor afetivo de comoção desses poemas tanto é exterior a você como a mim (...)". (MORAES, 2003)

Porém, parece não ser só uma "carta roubada" esse "coqueiro" (cantador de cocos) tantas vezes referido em cartas, que lhe deixou uma marca ou sinal; assim como o "coco" cantado pelo " sabiá da mata que canta ao "mei-dia" (Poemas da amiga).

Finalmente, em *Poemas da Negra*, a vivência da unidade na diversidade entre o eu e o Outro, na intersubjetividade passa pela interiorização ou intrassubjetividade, da busca da verdade do sujeito (o impossível é evocado pela luz que o ilumina somente parcialmente) pacificando as cobranças superegoicas ideais do sujeito.

#### 4. *Concluindo*

##### 4.1. Poema VI

Quando  
Minha mão se alastra  
Em vosso grande corpo  
Você estremece um pouco.  
  
É como o negrume da noite  
Quando a estrela Vênus  
Vence o véu da tarde  
E brilha enfim.  
  
Nossos corpos são finos.  
São muito compridos...  
Minha mão relumeia  
Cada vez mais sobre você.  
  
E nós partimos adorados  
Nos turbilhões da estrela Vênus! [...]

Fica para o leitor a sugestão de leitura da série na incursão tangencial a este legado marioandradino, referido ainda a Charles Baudelaire e a Di Cavalcanti, preciosíssimo para lidar com a segregação e a diversidade na contemporaneidade: nada de inversões de paradigma ou de retorno à unidade do absoluto da beleza clássica.

Aprendendo bem a lição de Charles Baudelaire, Mário a ultrapassa, segundo suas palavras, inicialmente citadas neste estudo. Partindo do lugar idealizado em que o poeta francês ainda a situa como “dama” e

“Senhora”, o poeta brasileiro desenvolve uma performance entre o eu lírico e a amada desde o lugar de fusão e alienação com o Outro indiferenciado até a identificação parcial desse mulher/negra/Outro na divisão subjetiva, no pertencimento do Outro na introspecção; na intersecção onde o “Eu é um Outro”, que possibilitam lidar, neste momento de seu percurso com o fracasso do ideal e com o resgate de algo desse impossível real pela leitura e interpretação desse momento de materialidade significativa poética de sua obra, do resgate dos seus sentidos pela recordação lírica.

O poema VI, em epígrafe acima, é para pontuar, finalizando, com a beleza subversiva da negra, dialogando com o contexto de elevação e idealização clássicas, contido e ultrapassado em um poema não citado pelo espaço limitado deste ensaio.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Poemas da negra*. Ilustração Di Cavalcanti. Rio de Janeiro: Alumbamento, 1976.

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Trad.: Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CAMBEIRO, Marilene Ferreira. Poemas da Negra: vida e obra do escritor Mário de Andrade. II Encontro Nacional de Professores de Letras e Arte: Signos em rotação – a literatura e outros sistemas de significação. Campos, 2002. Disponível em:  
<<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/download/1690/874>>

\_\_\_\_\_. *Vida e arte: uma psicobiografia de Mário de Andrade*. 2000. Tese (de doutorado). – Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro.

CARREIRA, Alessandra Fernandes. Algumas considerações sobre a fantasia em Freud e Lacan. P@psic, vol. 20, n. 2, p. 157-171, jun. 2009. Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772009000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000200002)>.

EAGLETON, Terry. *Teoria literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

LACAN, Jacques. *Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *Radiofonia*. \_\_\_\_\_. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MORAES, Marcos Antônio de. (Org.). *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. Organização, introdução e notas de .... São Paulo: USP, 2000.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:  
ENSINO DO LÉXICO AFRO-BRASILEIRO  
NA ESCOLA MUNICIPAL IRENE ANDRADE DE ASSIS,  
EM ALAGOINHAS, BAHIA**

*Ester Paixão dos Santos* (UNEB)

[estersp21@hotmail.com](mailto:estersp21@hotmail.com)

*Lise Mary Arruda Dourado* (UNEB)

[lisearruda@gmail.com](mailto:lisearruda@gmail.com)

**RESUMO**

Neste artigo, tem-se o objetivo de relatar a experiência do ensino de palavras de origem africana presentes na língua portuguesa a estudantes da turma do nono ano do ensino fundamental II na Escola Municipal Irene Andrade de Assis, localizada em Alagoinhas (BA). Tal experiência deu-se na oficina intitulada Léxico Afro-Brasileiro em Produções Orais e Escritas, desenvolvida como avaliação parcial do componente curricular estágio supervisionado II, no curso de letras da Universidade do Estado da Bahia, *Campus II*, no mesmo município. Na oficina, objetivou-se promover aos estudantes, de faixa etária entre 15 e 16 anos, a percepção e a compreensão do léxico afro-brasileiro nos seus falares cotidianos como elemento constitutivo de sua identidade cultural, bem como a presença desse léxico em textos diversos. O interesse por esta temática surgiu por perceber que, apesar de a maior parte dos estudantes ser afrodescendente, os sujeitos desconhecem as importantes contribuições africanas nos aspectos linguísticos e culturais do Brasil. Foram utilizadas diversas estratégias para destacar a presença de lexias afro-brasileiras no contexto contemporâneo de Alagoinhas: a produção de textos orais e escritos, a busca pelas definições de lexias (contextualizadas) em dicionários, a leitura de mitos africanos, a escuta de cantigas afro-brasileiras etc. O projeto da oficina fundamenta-se Renato Mendonça (1935), Yeda Pessoa de Castro (2001), Tania Alkmin e Margarida Petter (2009), Lise Mary Arruda Dourado (2014), Maria da Graça Krieger (2012) e Irlandé Antunes (2012), entre outros. Como resultado, percebeu-se que a experiência de ensino-aprendizagem relatada viabilizou um estudo eficiente do léxico afro-brasileiro e contribuiu para a percepção e ampliação desse léxico no desenvolvimento da leitura e da produção de textos orais e escritos.

**Palavras-chave:** Léxico afro-brasileiro. Ensino-aprendizagem. Aquisição lexical.

**1. Considerações iniciais**

Neste artigo, temos o objetivo de relatar a experiência de ensino de palavras de origem africana presentes na língua portuguesa a estudantes da turma do nono ano do ensino fundamental II na escola municipal Irene Andrade de Assis, localizada em Alagoinhas (BA). Este trabalho se justifica pela emergente necessidade de pensar sobre o ensino do léxico

afro-brasileiro e compartilhar ações desenvolvidas, sem a pretensão de criar uma receita de como fazê-lo, nem de esgotar o assunto.

Antes de iniciar o relato de experiência propriamente dito, o qual será disposto na terceira seção deste texto, consideramos necessárias: a) uma breve retomada do fio dessa história, trazendo informações básicas sobre a experiência que nos propusemos vivenciar; b) as principais questões que nos inquietaram e motivaram durante todo o processo de criação, execução e avaliação, desde que optamos por planejar a oficina Léxico Afro-Brasileiro em Produções Orais e Escritas, ofertada a esses estudantes, até o momento em que decidimos produzir este artigo. Essa oficina foi desenvolvida como avaliação parcial do componente curricular estágio supervisionado II, no curso de letras da Universidade do Estado da Bahia, *Campus II*, no mesmo município.

Narramos em primeira pessoa do plural, pois tudo o que aqui será relatado é fruto de ações pensadas e executadas por duas estudantes da graduação em Letras, Ester Paixão dos Santos e Genicélia de Souza Ribeiro, autoras do *Portfólio de Estágio Supervisionado II: Oficina Léxico Afro-Brasileiro em Produções Orais e Escritas* (SANTOS & RIBEIRO, 2016), e pela Profa. Dra. Lise Mary Arruda Dourado, responsável pela orientação e supervisão das estagiárias.

O projeto da oficina foi fundamentado em obras acerca das temáticas: ensino do léxico, como Irandé Antunes (2012) e Maria da Graça Krieger (2012); léxico afro-brasileiro, tais como Renato Mendonça (1935), Yeda Pessoa de Castro (2001), Nei Lopes (2003), Tania Alkmin e Margarida Petter (2009); ensino-aprendizagem do léxico afro-brasileiro, como Lise Mary Arruda Dourado (2014a; 2014b); os dispositivos legais sobre currículo: Brasil (1996; 2000; 2005), entre outros. Dentre as leituras sugeridas no componente estágio supervisionado II, Maria da Conceição Passeggi (2008) e Áurea da Silva Pereira (2013) foram muito úteis à elaboração tanto do portfólio quanto deste relato de experiência, esclarecendo-nos que os registros das nossas histórias de formação como futuras professoras de língua portuguesa são dispositivos que potencializam o nosso fazer pedagógico. Narrar e compartilhar nossas experiências é fazer ecoar as nossas ações, possibilitando-nos analisar, vislumbrar acertos e erros, reconstruir nossa trajetória de estudantes/professoras de letras.

Na oficina, objetivamos promover aos estudantes, de faixa etária entre 15 e 16 anos – em maioria, negros – a percepção e a compreensão

do léxico afro-brasileiro nos seus falares cotidianos como elemento constitutivo de sua identidade cultural, bem como a presença desse léxico em textos diversos. O interesse por esta temática surgiu após ser apresentado à nossa turma o projeto de autoria de Lise Mary Arruda Dourado (2014b), *Xirê de Palavras: Círculo de Vivências com Palavras de Origem Africana Orientadas pela Contação de Mitos Afro-Brasileiros em Espaços de letramento de Alagoinhas*. Percebemos que, apesar de a maior parte dos estudantes da educação básica no Brasil – sobretudo, na Bahia – ser afrodescendente, os sujeitos desconhecem as importantes contribuições africanas nos aspectos linguísticos e culturais deste país.

## **2. Inquietude e motivação: o apagamento histórico de um léxico**

Inquieta-nos saber que somos afrodescendentes e pouco conhecemos sobre as palavras de origem africana que compõem a língua portuguesa falada no Brasil. Vários fatores nos motivam: a) a oportunidade de aprender para ensinar; b) a possibilidade de contribuir para mudar essa história, ainda que o nosso contributo seja pequeno; c) a chance de produzir e divulgar os resultados do que construímos.

Voltemos ao que nos inquieta... Graças à formação do povo brasileiro, pautada na miscigenação, sobretudo, de brancos, índios e negros, a língua portuguesa falada no Brasil recebeu inúmeras contribuições de línguas indígenas e africanas. Apesar disso, as escolas deste país continuam privilegiando o ensino da língua portuguesa em sua variedade padrão (existente apenas na escrita), muitas vezes, ignorando, mascarando ou invisibilizando as heranças linguísticas (entre elas, o léxico) dos povos colonizados. Nesse sentido, o educador Paulo Freire enfatizou que a história do Brasil é caracterizada por não reconhecer os indígenas, os negros, os pobres, os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos e os favelados como sujeitos humanos. (FREIRE, 1974)

As línguas indígenas, ainda que de maneira insipiente, ainda gozam de algum *status* no estudo da língua portuguesa, certamente, pela grande incidência de topônimos de origem indígena, e pela presença dessas línguas – sobretudo o tupi – em textos catequéticos quinhentistas (sermões, cartas etc.) e outros documentos históricos. Os estudos e pesquisas sobre essas línguas se limitam, quase sempre, aos espaços da academia ou das próprias comunidades indígenas, quando há educadores envolvidos em políticas de preservação cultural junto às escolas que atendem essas comunidades. E mesmo na academia, é histórico o me-



nosprezo dos gramáticos em relação às línguas indígenas e africanas, conforme constatou Renato Mendonça:

Foi tentação de que poucos estudiosos se livraram, alargar a influência tupi e buscar nesta fonte as origens de palavras mais ou menos obscuras. Sabem todos o caso de Batista Caetano que deu sempre “carapuça” como tupi até o dia em que alguém lhe mostrou esta palavra na carta de Pero Vaz Caminha. Eis a razão por que às vezes sucede o mesmo com as palavras africanas, sempre maltratadas pelos nossos gramáticos que, em relação a elas, laboram em confusão estonteante [...]. (MENDONÇA, 1935, p. 15)

Conforme Lise Mary Arruda Dourado (2014b), considerando as características e configurações culturais da comunidade escolar local, a condução do ensino-aprendizagem do léxico afro-brasileiro é um dos caminhos possíveis para suplantar a supremacia das ideologias de recalque e denegação cultural, marcadas pelo ensino vernáculo predominante na maioria das escolas brasileiras, nas quais as palavras de origem africana permanecem silenciadas.

Para tanto, utilizamos diversas estratégias, a fim de destacar a presença de lexias afro-brasileiras no contexto contemporâneo de Alagoas: a produção de textos orais e escritos; a busca pelas definições de lexias (contextualizadas) em dicionários; a leitura de mitos africanos; a escuta de cantigas afro-brasileiras; entre outras. Com tais ações, acreditamos contribuir para a ampliação do léxico desses estudantes, visto que um conhecimento lexical vasto, apreendido por meio de acesso a textos diversos, também oportunizará o exercício das competências oralidade, leitura e escrita. Nesse sentido, Irlandé Antunes chama atenção para a emergência de entender que

[...] para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem ou melhor do que o território da gramática. Os saberes sobre a gramática da língua já os temos “internalizados” desde tenra idade. O que nunca deixa de estar sob exigências permanentes de atualização são as demandas sociais por um conhecimento lexical mais vasto, mais diversificado, capaz de cobrir as particularidades de contextos em que acontecem nossas atuações verbais. (ANTUNES, 2012, p. 14)

Na seção a seguir, de maneira breve, disponibilizamos o perfil dos estudantes, caracterizamos o *locus* onde foi realizada a oficina, e relatamos as nossas experiências, as quais foram ordenadas cronologicamente, conforme as datas em que ocorreram as vivências de ensino-aprendizagem de palavras de origem africana.

### 3. *Aprendendo e ensinando o léxico afro-brasileiro*

Antes de ofertarmos a oficina, realizamos a atividade de observação de aulas de língua portuguesa no Colégio Irene Andrade de Assis, situado na travessa Dantas Bião, Centro, Alagoinhas (BA), em uma turma do nono ano do ensino fundamental II, composta por aproximadamente 35 estudantes, de faixa etária entre 15 e 16 anos, em maioria, negros. Por uma questão ética, optamos por não divulgar o nome do professor regente responsável pela turma. Cumprimos, nessa turma, a carga horária de, aproximadamente, 5 horas semanais, estas foram distribuídas em duas aulas na quarta-feira, duas na quinta-feira e uma na sexta-feira. O professor regente, assim como os demais professores da escola, realiza o planejamento por unidade, e, semanalmente, todos os professores possuem um momento reservado, chamado AC, para preparar as aulas. O estágio foi iniciado em vinte e sete de abril de 2016 e concluído em dezoito de maio desse mesmo ano.

O Colégio Irene Andrade de Assis, *locus* da experiência relatada, tem as seguintes características: dez salas de aula distribuídas para estudantes do ensino Fundamental I e II; sala de diretoria; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); sala de professores; secretaria; sala de vídeo; oito banheiros, porém um adequado a alunos com deficiência, uma sala de informática; biblioteca; dois pátios; cozinha e uma quadra poliesportiva. Para atender o ensino fundamental em turnos diurnos, a escola possui 24 docentes, dos quais 5 são de língua portuguesa, a instituição também possui 6 funcionários de apoio (porteiro, merendeira e servente). Consideramos adequadas as condições físicas da instituição para atender o corpo discente. Ressalvamos, no entanto, a necessidade de maior investimento na biblioteca, no intuito de ampliar o seu acervo bibliográfico, sobretudo, adquirindo mais livros de temáticas africanas e afro-brasileiras.

A seguir, relatamos brevemente cada aula, apontando as principais estratégias de ensino das palavras de origem africana, bem como as nossas impressões sobre a receptividade e a interação dos estudantes mediante as ações pedagógicas vivenciadas. Acreditamos que a importância de compartilhar nossas experiências de estágio, por meio de relato em artigo, esteja na possibilidade de engendrar e divulgar os saberes, os teóricos e as práticas que sustentam a nossa inicial atuação em sala de aula.

Muito disso foi resultado do que propôs Áurea da Silva Pereira (2013), ao tratar da importância da descrição das aulas e reflexão dos es-

tagiários, professores em formação: “Como o estudante de Letras organiza e pensa seu fazer pedagógico? Que reflexões são construídas durante o estágio? Que imagens vão construindo de suas aulas? Que aprendizagens são construídas no estágio?” (PEREIRA, 2013, p.182). Neste artigo, então, rascunhamos as primeiras impressões que tivemos das nossas ações docentes como professoras de Língua Portuguesa atentas ao ensino de uma língua que foi formada a partir do contato entre sujeitos portugueses, índios e africanos. Mais especificamente, na oficina desenvolvida, dedicamo-nos ao ensino do léxico de origem africana.

Optamos por resguardar os nomes dos discentes, identificando-os por um código criado a partir da sequência em que ocorreu a participação de cada um deles: E1 (primeiro estudante a interagir); E2 (segundo); E3 (terceiro); e assim sucessivamente. No caso de produções coletivas, os textos foram identificados com os nomes das equipes.

### 3.1. Aula em 27/04/2016

No primeiro dia de estágio, inicialmente, apresentamos à turma a temática da oficina e, posteriormente, explanamos os objetivos da mesma. Explicamos o conceito de léxico e a sua relação com a cultura dos seus falantes.

Em sequência, foi realizada uma diagnose oralmente, a fim de identificar quais conhecimentos prévios os alunos tinham sobre a cultura afro-brasileira. Na diagnose, uma das perguntas foi a seguinte: O que você conhece sobre cultura afro-brasileira? A maioria dos estudantes imediatamente citou nomes de iguarias da culinária afro-baiana: *acarajé*, *abará*, *caruru* e *vatapá*. Além da culinária, eles falaram da *capoeira* e da religião *Candomblé*. Sendo que, a todo instante, mostraram-se indiferentes sobre a abrangência e a importância das contribuições das línguas africanas no português brasileiro.

Lançamos outra pergunta: Vocês estudam ou já estudaram sobre o léxico afro-brasileiro? Os discentes se mostraram surpresos e nos responderam que só tinham ouvido falar da miséria dos negros e que nunca lhes ensinaram sobre palavras de origem africana.

A partir da análise das respostas desses estudantes, fizemos uma pequena introdução sobre a importância das palavras africanas na formação do português brasileiro, e como esses falares estão presentes na nossa língua corrente.

Porém, para exemplificar a presença de falares africanos no português do Brasil, realizamos a escuta de uma cantiga popular brasileira, intitulada *Escravos de Jó*:

Escravos de Jó  
Jogavam caxangá  
Tira, bota, deixa o zambelé ficar  
Guerreiros com guerreiros  
Fazem zigue zigue zá  
Guerreiros com guerreiros  
Fazem zigue zigue zá

(CANCIONEIRO POPULAR BRASILEIRO)

Ao terminar a escuta, direcionamos os educandos a observar a letra da canção, principalmente, das lexias “Jó”, “caxangá” e “zambelé”. Um estudante perguntou-nos qual era a definição de “caxangá”. Passamos, então, para o sentido das lexias. Entretanto, em relação à lexia “Jó”, muitos a relacionaram ao personagem bíblico do Antigo Testamento que foi posto à prova por Deus e perdeu tudo o que tinha, exceto a fé. Tal relação com o personagem bíblico se deve tanto à propagação de conhecimentos religiosos cristãos (graças à colonização do nosso país por portugueses cristãos, e o contínuo processo de catequização dos colonizados), quanto ao processo de invisibilização das contribuições das línguas africanas no idioma português falado no Brasil.

Dividimos a turma em equipes, para facilitar as discussões sobre o assunto. Decidimos nomear as equipes em homenagem às principais línguas africanas que contribuíram na formação da língua portuguesa do Brasil: quimbundo, quicongo, umbundo e iorubá.

Solicitamos a todas as equipes uma produção de texto sobre a temática da aula. Todos discutiram e, posteriormente, elaboraram textos. Entre as produções, chamou-nos atenção uma poesia:

Nossa língua portuguesa  
É uma mistura interessante  
Vem de povos bem diversos  
E dão palavras diferentes  
Os falares africanos  
influenciaram várias palavras  
Coisas que nos ensinaram  
As nossas estagiarias.

(Equipe Yorubá)

### 3.2. Aula em 28/04/2016

Inicialmente, nessa aula, relembramos aos alunos a noção de léxico explicada na aula anterior. Enfatizamos que léxico é o conjunto de palavras pertencentes a uma determinada língua de um povo, principalmente, da fala corrente desse povo. Ao adentrarmos nesse assunto, ressaltamos que a língua portuguesa no Brasil foi influenciada por outras línguas, por meio de empréstimos linguísticos de outros idiomas, dos quais destacamos as línguas africanas do tronco banto (quicongo, quimbundo e umbundo) e da língua iorubá. Eles disseram que, mediante a nomeação das equipes, dificilmente esqueceriam os nomes dessas línguas africanas dali em diante. Considerando essa declaração, decidimos manter essas nomeações de equipes até o último dia da oficina.

Sobre as contribuições das línguas africanas no português do Brasil, citando vários trechos de Yeda Pessoa de Castro (2001), explicamos superficialmente como as lexias foram inseridas ao nosso idioma (processos de hibridismo, decalque etc.). Os estudantes não apresentaram dificuldade em compreender esses processos.

Logo após a explicação, citamos algumas palavras de origem africana, também coletadas de Yeda Pessoa de Castro (2001): “babá”, “bagunça”, “balangandã”, “cachaça”, “caçula”, “cafuné”, “camundongo”, “canjica”, “canga”, “capanga”, “capenga”, “capoeira”, “cochilo”, “dengo”, “encabulado”, “fubá”, “fungar”, “fuxico”, “fuzarca”, “lengalenga”, “marimbondo”, “minhoca”, “mochila”, “mocotó”, “molambo”, “moleque”, “moranga”, “moringa”, “quitanda”, “quitute”, “samba”, “sunga”, “tanga”, “tipoia”, “xingar”, “zangar”, “zonzo”, “zunzunzum”, “xodó” etc.

Na fisionomia dos estudantes, percebemos o espanto geral. Eles demonstraram reconhecer que essas lexias fazem parte dos seus falares, porém, desconheciam a sua origem. A maioria dessas lexias encontramos nos dicionários de língua, mas nem sempre há informações sobre a sua origem, e nem os professores têm o conhecimento de que essas palavras têm origem africana. Os estudantes, então, não são informados a esse respeito. Vale lembrar que Maria da Graça Krieger define dicionário de língua como “a mais prototípica das obras lexicográficas, que funciona como instância de representação e de legitimação das palavras de uma língua”. (KRIEGER, 2011, p. 73)

Na sequência, falamos dos povos bantos e sudaneses que aportaram aqui no Brasil. Com a ajuda de um mapa, apontamos em quais regi-

ões do continente africano eles viviam e em que períodos aqui chegaram. Ressaltamos que as línguas do tronco banto chegaram muito antes e, por isso, contribuíram muito mais na formação do português brasileiro. A língua iorubá veio depois e, em linhas gerais, podemos dizer que a sua preservação se deu, sobretudo, dentro dos terreiros de candomblé.

No segundo momento da aula, levamos os discentes à sala de vídeo, a fim de que eles escutassem duas músicas – *Oro mi maió* e *Raça negra* – e, a partir da escuta, percebessem a presença de lexias africanas e afro-brasileiras nas letras dessas músicas, considerando o contexto em que estão inseridas. A recepção das músicas foi positiva, principalmente, da cantiga *Oro mi maió*<sup>117</sup>:

Quando eu era criança  
Minha mãe cantava pra mim  
Uma canção em iorubá  
Cantava pra eu dormir  
Uma canção muito linda  
Que o seu pai lhe ensinou  
Trazida da escravidão  
E cantada por seu avô  
Era assim

*Oro mi má*  
*Oro mi maió*  
*Oro mi maió*  
*Yabado oyeyeo*  
*Oro mi má*  
*Oro mi maió*  
*Oro mi maió*  
*Yabado oyeyeo*

Essa canção muito antiga  
Do tempo da escravidão  
Os negros em sofrimento  
Cantavam e alegravam o seu coração  
Presos naquelas senzalas  
Dançando ijexá  
Aquela canção muito linda  
Com os versos em iorubá  
Era assim

Cantava quando era criança  
Fiquei, eu não me esqueci  
Aquela canção em iorubá

---

<sup>117</sup> *Oro mi maió* (Canto para Oxum). Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/bantos-iguape/canto-para-oxum-oro-mi-maio.html#ixzz475Sk6W5x>>. Acesso em: 27-04-2016.

Que não sai de dentro de mim  
É assim

E Deus é o mar  
Deus é o maior  
Deus é o maior  
Me ajudou a vencer  
E Deus é o mar  
Deus é o maior  
Deus é o maior  
Me ajudou a vencer

Solicitamos-lhes que, nas letras das cantigas, identificassem os vocábulos que supostamente eles achavam que fossem de origem africana. Trouxemos a definição das lexias desconhecidas pelos estudantes, a exemplo de “ijexá”, que, no contexto, significa “toque para Oxum” (CASTRO, 2001, p. 250), ou seja, uma música tocada em atabaque para o orixá Oxum, deusa das águas. Para o primeiro refrão em iorubá (destacado em negrito), há um segundo, em português, que “traduz” (grosso modo) o primeiro. Então a água é o próprio Deus e ajuda as pessoas a vencer.

Durante a aula, um estudante teceu uma observação sobre a letra da música *Oro mi maió*: “Professoras, como as pessoas são preconceituosas! Quem escuta essa música sem saber o significado diria logo que era do diabo, mas as palavras em iorubá têm um sentido tão simples, mas infelizmente tudo que se dirige ao negro foi tido como ruim”. (E1)

A partir desse comentário, fizemos outra reflexão pautada no que defende a etnolinguista Yeda Pessoa de Castro: “Existe uma tendência no Brasil em calar, silenciar os negros que foram trazidos para cá em escravidão [...]. Existe outra tendência de não acreditar que o Brasil africanizou o português de Camões”.<sup>118</sup>

Também comentamos sobre a forte tendência de o nosso país supervalorizar culturas europeias e tentar silenciar outras culturas, sobretudo, as dos povos negros. Na finalização da aula, distribuímos novamente o diário de bordo para as equipes. Nos textos, os estudantes reconheceram que muitas lexias de origem africana fazem parte do seu cotidiano e, ao mesmo tempo, afirmaram que as mesmas fazem parte do seu repertório lexical, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

---

<sup>118</sup> Trecho transcrito de uma entrevista concedida ao programa “Perfil & Opinião”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=72dZyAHC-U0>>. Acessado em: 18 de maio de 2016.

Hoje, aprendemos algo muito interessante. Falamos sobre as lexias afro-brasileiras. Também descobrimos que alguns países africanos falam o português, assim como nós falamos. Vimos nessa aula que muitas palavras que utilizamos no nosso cotidiano têm origem afro. Aprendemos também músicas interessantes. (Equipe Yorubá)

### 3.3. Aula em 29/04/2016

Nesse dia, distribuímos para os discentes o texto *Fuzuê do Camundongo*<sup>119</sup>. Assim, no primeiro momento, os estudantes fizeram a leitura individualmente e, logo após, uma leitura coletiva. Comentamos um pouco sobre o texto, no intuito de dirigir a atenção deles para as lexias de origem africana presentes no texto:

Ontem, cheguei a meu *ilê* um tanto *borocoxô*, com aquela vontade de que mamãe me fizesse um *cafuné*, mas, infelizmente, não pude tê-lo, porque estava em seu *cafofo*, completamente assustada por ter visto, embaixo de sua cama, um *camundongo* muito do esperto e ágil. Vocês nem imaginam o que havia acontecido: foi um *banzé* daqueles, o maior *fuzuê*. Mamãe gritava muito e todos que passavam pela rua ouviam todo o *auê* em nosso *ilê*. Ela, com medo, arremessava *trecos* e *cacarecos* sobre o bichinho inofensivo, que só estava ali pra comer os restinhos e migalhas de comida na *caçamba* do passarinho que estava sobre o parapeito da janela. Quando, finalmente, consegui abrir a porta do *cafofo*, mamãe havia tido um *chilique*. O lugar parecia um *mafúá*. O *camundongo*, quando me viu, escapou *capenga* por debaixo da porta. Coitado do bichinho! Ele tinha sido atingido por uma estatueta feita da madeira do *baobá*. Olhei pela janela e vi que os vizinhos estavam *fuxicando* e fazendo o maior *furdunço* sobre o *lelelé* que tinha se passado lá em nosso *ilê*, todo esse *estardalhaço* só por causa de um animal *catita*. (ALMEIDA, 2010)

Na sequência, foi solicitado à turma que, inicialmente, sem uso de dicionário, identificasse os significados das palavras de origem africana.

Ao final da atividade proposta, os alunos identificaram a maioria dos significados das palavras, já que muitas faziam parte do repertório lexical deles. Porém, houve certa dificuldade na compreensão dos significados de alguns vocábulos, cujas definições não correspondiam às do contexto, a exemplo de “caçamba”. Para eles, o termo se referia a um modelo de automóvel de grande porte.

---

<sup>119</sup> De Mayara Almeida *et al.* (2010). Texto utilizado para o ensino de palavras de origem africana na Escola Eugênia Anna dos Santos, vinculada ao Ilê Axé Opô Afonjá, terreiro de candomblé de tradição queto, liderado por Mãe Stella de Oxóssi, também membro da Academia de Letras da Bahia.



No segundo momento, distribuímos para os alunos obras de referência (CASTRO, 2001; LOPES, 2003), contendo as palavras de origem africana, a fim de que os alunos identificassem o significado das mesmas. Por exemplo, sobre “caçamba”, eles observaram que significa “qualquer balde” (CASTRO, 2001, p. 185), ou “balde preso por uma corda” (LOPES, 2003, p. 50), ou seja, considerando o contexto, um recipiente de guardar a comida do passarinho.

Ao final dessa aula, muitos discentes perceberam que a maioria das lexias de origem africana (que eles até concebiam como oriundas do português europeu) era parte dos seus falares diários. Sendo assim, é necessário reafirmarmos que, apesar das tentativas de exclusão e silenciamento das contribuições africanas no Brasil, elas permanecem vivas, sobretudo, por meio da língua. E sabendo que, na língua, estabelece-se uma relação ínfima entre cultura e identidade, o “não ensinar” a origem desses vocábulos a esses estudantes é negar-lhes a própria identidade. Nesse sentido, Lise Mary Arruda Dourado aponta:

O léxico de um povo reflete, em si, a cultura deste e, por conseguinte, torna-se peça fundamental para a construção identitária desse mesmo povo. Fazer com que o vocabulário dos estudantes seja ampliado, que eles conheçam palavras oriundas dos principais grupos etnolinguísticos que compuseram o povo brasileiro e que os remetam à sua cultura é uma forma de lhes proporcionar a construção das suas identidades. (DOURADO, 2014, p. 65)

A autora ainda ressalta que, na maioria das salas de aula brasileiras, há o descompromisso de ensinar palavras herdadas dos povos aqui colonizados, as quais compõem o português falado aqui no Brasil. É emergencial, então, proporcionar aos estudantes o conhecimento das lexias de origem africana, a fim de contribuir para a construção identitária desses sujeitos.

O uso de obras de referência (dicionários, vocabulários etc.) específicas sobre palavras de origem africana é imprescindível ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Nesse sentido, Maria Luiza Coroa defende:

Livros didáticos, dicionários e outros materiais que dão suporte às atividades didático-pedagógicas trazem para a sala de aula diálogos com a história, com a diversidade social, com instituições nacionais e com experiências pessoais. Assim utilizado em sala de aula, o dicionário permite o acesso ao “poder da palavra” e corresponde à sua função nas práticas sociais. (COROA, 2011, p. 72)

É de fundamental importância propiciar aos discentes um estudo que lhes permita conhecer elementos culturais, como é o caso das pala-

bras de origem africana. O léxico afro-brasileiro está em nosso cotidiano, compondo a nossa língua, a nossa história, a nossa identidade.

Encerramos os trabalhos desse dia com a certeza de que as nossas experiências no estágio estavam trilhando um caminho rumo ao conhecimento sobre nós mesmas, sobre a nossa língua e identidade. Nós, estagiárias, professoras em formação, percebemos o quanto podemos contribuir para a formação de cidadãos leitores e produtores de textos conscientes das redes de significações, e capazes de se constituir e se identificar como sujeitos falantes de uma língua portuguesa do Brasil.

### **3.4. Aula em 04/05/2016**

Nesse dia, levamos os estudantes à sala de vídeo. Inicialmente, fizemos uma retrospectiva das aulas anteriores, com o objetivo de extrair as impressões que eles passaram a ter sobre as contribuições culturais e identitárias dos povos africanos. Muitos disseram que sabiam pouco sobre essas contribuições, seus conhecimentos estavam voltados mais para a religião e a culinária.

A partir desse momento, comentamos sobre essas contribuições, realçando que elas fazem parte da nossa rica herança cultural. Para continuar a nossa conversa, levamos dois filmes *Belas Cidades Africanas*<sup>120</sup> e *O Perigo de uma História Única*<sup>121</sup>, a fim de provocar uma reflexão sobre as heranças africanas e de desconstruir equívocos que temos sobre a África. Um deles é referir-se à África como um país e não um continente dividido politicamente em 56 nações. Outro equívoco é o olhar míope do colonizador, que propaga o continente apenas como um lugar exótico, tribal, onde prevalece a fome, a miséria, o sofrimento. É preciso apresentar aos estudantes o continente africano e a sua história, apontando, também, as suas belezas naturais, as edificações luxuosas, a riqueza cultural dos povos etc.

Após a exibição dos dois filmes, abrimos uma roda de debate para discutir sobre o conteúdo. Os estudantes, em alguns momentos, descreveram como a história do negro foi contada “pela metade”. Por meio de nossas intervenções, perceberam que nossos antepassados (africanos) trouxeram muitas contribuições positivas para a sociedade brasileira. A

---

<sup>120</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdVWQ>>. Acesso em: 24-04-2016.

<sup>121</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohgWLRli1Mc>>. Acesso em: 26-04-2016.

maioria dos alunos achava que África era um país e nem imaginava que este continente tinha grandes riquezas arquitetônicas e foi berço da humanidade.

Além disso, esclarecemos que, infelizmente, por anos, as instituições de ensino trouxeram apenas a história do colonizador, ou seja, nossa história foi contada por um só ângulo. Nas instituições de ensino do Brasil, quase sempre, busca-se a valorização da cultura e dos saberes eurocêntricos, destituindo aquelas que não fazem parte deste contexto. Na produção de um texto<sup>122</sup>, um dos estudantes fez a seguinte reflexão:

As palavras africanas foram muito importantes na formação da língua portuguesa. Existem muitas palavras que utilizamos no dia a dia como: cafofo, cafuné, caçamba, capenga. [...] Antes achava que África e Brasil não tinham nada em comum, mas depois dessa aula, descobri muitas influências que a África tem no Brasil: manias, crenças, palavras, dança, modo de vida. Tem muita coisa aqui no Brasil que nem imaginamos que vieram da África. Eu sabia que a Europa tinha muitas influências no Brasil, mas não imaginava que a África também tinha. (E2)

Os estudantes, apesar de afrodescendentes, desconhecem as importantes contribuições africanas, sobretudo, nos aspectos linguísticos e culturais. Infelizmente apesar da implementação da lei 10.639/03 – na qual se exige que instituições de ensino trabalhem com conteúdos que abordem questões afro-brasileiras e indígenas, a fim de conduzi-los a um processo de reafirmação identitária e cultural – ficou-nos perceptível que tal lei não funciona como deveria. Os conteúdos que abordam os negros como principal elemento da formação cultural do país, geralmente, só são trazidos para a sala de aula em períodos comemorativos e de forma superficial.

### 3.5. Aula em 18/05/2016

Essa aula ocorreu após um período de paralização de duas semanas e, por esse motivo, nesse dia, fizemos uma breve revisão. Resumimos os assuntos que tínhamos trabalhado com eles, lembrando quais foram as línguas africanas que contribuíram na formação da nossa língua portuguesa, quem foram esses povos. Relembramos, também, as palavras estudadas até então.

---

<sup>122</sup> Foi transcrito de acordo com o texto original e sem nenhuma intervenção das estagiárias em relação aos aspectos gramaticais. O que está sendo levado em conta é a construção do sentido.

Logo após, realizamos a “dinâmica do cordão”. Nesta brincadeira, o aluno segurava uma parte do cordão e jogava a ponta do mesmo para o colega, porém, antes de arremessar o cordão, o participante tinha de falar uma palavra de origem africana usual no português do Brasil. No final da brincadeira, formou-se uma “teia”, pois várias partes de um mesmo cordão se cruzaram. Houve diversas palavras verbalizadas por eles durante a dinâmica, a exemplo de “Exu”, “caçula”, “cafuné”, “vatapá” etc.

Terminado esse momento, partimos para uma reflexão. Ou seja, pedimos que os discentes observassem o cordão se cruzando a ponto de se transformar em uma espécie de teia. Lançamos, então, a seguinte pergunta: Como essa teia pode estar relacionada ao português do Brasil? Os alunos ficaram tímidos para responder. Sendo assim, começamos a falar da formação dessa língua e, por conseguinte, destacamos os fatores determinantes para os empréstimos linguísticos e de como esses empréstimos contribuíram no processo de emancipação linguística do português de Portugal.

Esclarecemos a esses estudantes que o português do Brasil também recebeu contribuições das línguas indígenas. Em 1500, quando os portugueses aportaram em terras brasileiras, havia por aqui centenas de povos indígenas que falavam também centenas de línguas diferentes e, atualmente, são mais de 190 línguas indígenas faladas em nosso país. (BAGNO & CARVALHO, 2014)

Continuando com a dinâmica do cordão, mostramos aos estudantes que, assim como várias partes de um cordão se cruzaram para formar aquela “teia”, o mesmo ocorreu com a nossa língua portuguesa. Isto é, línguas se “cruzaram” e se misturaram para a formação do nosso idioma, o português brasileiro.

Para finalizar, solicitamos que os educandos produzissem textos de acordo com a aula que ministramos nesse dia. As produções foram diversas, entre as quais, transcreveremos duas:

[...] Essas línguas que observamos estão totalmente ligadas com nosso cotidiano, nos fazendo chegar a conclusão que nossa língua é uma *mistura*. (E3, grifo nosso)

[...]

Muitas pessoas ainda têm certo preconceito por desconhecer uma cultura que devia nos ser ensinada desde os primórdios tempos, e que nós sempre precisamos nos aprofundar nesses assuntos. (E4)

Percebe-se, por meio dessas transcrições, um sentimento de pertença identitária e reconhecimento da sua raiz afro. Observa-se, também, o desejo de aprender mais sobre as culturas que lhes foram legadas por meio dessa “mistura” que resultou na formação do povo brasileiro e da sua língua.

### 3.6. Aula em 19/05/2016

Nesse dia, distribuímos o texto "A Criação do Reino de Ifé". Fizemos uma leitura silenciosa e abrimos uma roda de discussão, observando as palavras de origem africana e seus significados no contexto. Em seguida, solicitamos que os estudantes escrevessem um poema com as palavras observadas no texto lido. Dentre os poemas, chamou-nos atenção o seguinte:

Se um dia eu for a Ifé  
Vou pesquisar sobre Olodumaré  
Conhecer Odudúwá  
Que é outro Orixá  
Quem sabe descubro  
Algo sobre Exu  
Ser parente de Ogum... (E5)

Além de destacar as lexias de origem africana e produzir os poemas, os estudantes conheceram alguns mitos afro-brasileiros, aos quais tiveram acesso no livro de Vanda Machado e Carlos Petrovich (2004). Na escola, geralmente, só tinham acesso à mitologia grega, e de maneira muito superficial. Essa informação nos foi dada por um estudante, que afirmou só conhecer os mitos de Hércules e Atenas, desconhecendo a existência de mitos africanos e afro-brasileiros.

Notamos que uma das formas mais eficientes de ensinar o léxico de origem africana presente na língua portuguesa é por meio de textos afro-brasileiros, das literaturas orais e escritas. Encerramos a oficina com a sensação de ter contribuído no processo de ensino-aprendizagem desse léxico, tendo propiciado e vivenciado práticas que buscaram ampliar o acervo lexical dos estudantes.

## 4. Considerações finais

Como resultado, percebemos que a experiência de ensino-aprendizagem relatada viabilizou e potencializou um estudo eficiente do léxico

afro-brasileiro pelos estudantes e, conseqüentemente, contribuiu para a percepção e ampliação desse léxico no desenvolvimento das competências básicas da linguagem, a saber, a leitura e a produção de textos orais e escritos.

Nossa experiência aqui relatada não tem a pretensão de prescrever receita, nem ditar certezas ou algo do gênero. A partir das vivências narradas, pensamos ser possível engendrar articulações de novas práticas pedagógicas pautadas em valores do povo negro, lançando sobre esse povo um olhar mais atento à sua memória histórica na contemporaneidade, pois há urgência em construir, continuamente, conforme apontou Lise Mary Arruda Dourado (2014a), identidades espelhadas em um léxico vinculado à identidade negra, aos seus referenciais históricos, míticos, artísticos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tania; PETTER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 145-178.

ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR/INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *D.O.U.* de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

CANCIONEIRO Popular Brasileiro. *Escravos de Jó*, [s/d.].

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005 [2001].

COROA, Maria Luiza. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 61-72

DOURADO, Lise Mary Arruda. *Fluências lexicais africanas e afro-brasileiras no processo de construção identitária dos estudantes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*. 2014a. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Salvador.

\_\_\_\_\_. *Projeto xirê de palavras: círculo de vivências com palavras de origem africana orientadas pela contação de mitos afro-brasileiros em espaços de letramento de Alagoinhas*. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus II. Licenciatura em Letras. Alagoinhas, Bahia: Núcleo de Pesquisa e Extensão, 2014b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 [1974].

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

\_\_\_\_\_. Termos técnico-científicos em minidicionários: problemas de inclusão e de definição. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 73-85.

LOPES, Nei. *Novo dicionário banto do Brasil: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros*. Salvador: Edufba, 2004.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Prefácio de Rodolfo Garcia da Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008, p. 43-58.

PEREIRA, Áurea da Silva. Portfólios e memoriais: dispositivos metodológicos no estágio de letras. In: PEREIRA, Áurea da Silva; VILELA, Marcos Antonio Maia. (Orgs.). *Letramentos no estágio supervisionado e formação de professores*. Salvador: Eduneb, 2013, p. 179-203.

SANTOS, Ester Paixão dos; RIBEIRO, Genicélia de Souza. *Portfólio de estágio supervisionado II: oficina de léxico afro-brasileiro em produções orais e escritas*. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus II. Licenciatura em Letras. Alagoinhas, 2016.

**SAMBANDO NA CARA DA SOCIEDADE:  
A RESISTÊNCIA NA ATITUDE E NOS USOS LINGUÍSTICOS  
NO CONTEXTO DO SAMBA CHULA DE SÃO BRAZ**

*Daisy Cordeiro dos Santos* (UNEB)

[daisy\\_cordeiro@hotmail.com](mailto:daisy_cordeiro@hotmail.com)

*Lúcia Maria de Jesus Parceró* (UNEB)

[Imparceró@gmail.com](mailto:Imparceró@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa ainda em desenvolvimento que tem como objetivo observar e descrever as atitudes linguísticas dos sambadores e das sambadeiras de roda do grupo Samba Chula de São Braz e identificar palavras e expressões de origem africana. Para a pesquisa, serão realizadas entrevistas além de observação das rodas de samba e análise das canções. Para sustentação teórica do trabalho e análise dos dados, foram convocados conceitos da sociolinguística interacional, para compreendermos o uso da língua em interação social e da etnografia da comunicação, no sentido de analisarmos eventos de fala no contexto social e cultural.

**Palavras-chave:** Samba chula. Atitudes linguísticas. Sociolinguística interacional.

**1. Introdução**

Este artigo é resultado de uma pesquisa, em andamento, que tem por objetivo observar e descrever as atitudes linguísticas dos sambadores e das sambadeiras de roda do grupo Samba Chula de São Braz e identificar palavras e expressões de origem africana. A metodologia empregada sustenta-se em uma pesquisa de abordagem teórica, a qual se encontra na área da Sociolinguística, cujo respaldo teórico provém de pesquisa bibliográfica, tanto no que diz respeito à contextualização do samba chula, quanto à construção do tema deste trabalho.

Foi na pequena vila de pescadores e marisqueiros de São Braz, em Santo Amaro, que o grupo Samba Chula de São Braz foi formado e está há 22 anos se apresentando pelos palcos do mundo, divulgando sua música, sua gente, sua cultura. O samba de roda faz parte da vida dos baianos desde pelo menos o século XVIII e mantém-se vivo e contagiante até os dias atuais, dentro e fora Bahia.

O Samba Chula de São Braz é um dos principais grupos de samba da Bahia. Ao conversar com o coordenador do grupo de samba, Fernando, é possível observar que se trata de um grupo bastante aberto a pes-



quisas, de diferentes áreas, e que se orgulha disso. Como resultado dessa disponibilidade do grupo à pesquisa, há trabalhos acadêmicos envolvendo o grupo na área das ciências sociais, cultura e sociedade, música, entre outros. O grupo foi fundado oficialmente em 1995 pelos irmãos Antônio Saturno, Seu Alumínio, e João Saturno, o João do Boi, mas os dois irmãos já cantavam o samba chula há muitos anos no pequeno distrito de Santo Amaro.

O estudo deste tema é pertinente para identificar como a preferência por palavras e expressões do vocabulário afro-brasileiro para interação, no contexto do samba de roda, caracteriza a afirmação da identidade étnico-racial de falantes do recôncavo, ou seja, o uso da língua para marcar seu lugar de resistência na sociedade. Além disso, esse tema se torna relevante pois visa contribuir para os estudos sociolinguísticos relacionados às atitudes linguísticas e às línguas africanas, que influenciaram a língua portuguesa do Brasil.

## 2. *O samba de roda do Recôncavo*

Os negros africanos traficados para o Brasil em condição de escravos ao longo de três séculos trouxeram não só a força de trabalho para os cultivos de cana-de-açúcar e café e para a extração de minérios para os senhores escravocratas, mas também muito dos seus costumes, da culinária, da religiosidade, das línguas (principalmente as dos grupos banto, kwa e ioruboide) e a musicalidade. Diversos são os ritmos musicais afro-brasileiros, mas para este trabalho destacaremos o samba de roda:

O samba de roda é uma manifestação musical, coreográfica, poética e festiva, presente em todo o estado da Bahia, mas muito particularmente na região do Recôncavo. Em sua definição mínima constitui-se da reunião, que pode ser fixada no calendário ou não, de grupo de pessoas para performance de um repertório musical e coreográfico (...). (IPHAN, 2006, p. 23)

O samba de roda envolve ritmo, canto, dança com movimentos que vão dos pés até a cabeça das sambadeiras e sambadores, resultando em uma performance singular. Nerivaldo Araújo (2016, p. 107) define performance como “[...] o desempenho, a maneira de atuar, de realizar e de se comportar durante uma apresentação, por meio de toda uma poética e política [...]”. Há espontaneidade, mas há toda uma liturgia no samba de roda, que embora não possua regras escritas, todos os participantes sabem como agir, como se expressar. Há ainda como elementos básicos para realização do evento samba de roda, o posicionamento dos partici-

pantes em círculo (a roda) e o acompanhamento do canto por instrumentos como pandeiro, viola, prato-e-faca.

O gênero musical samba de roda é caracterizado pela tradição oral, por ter suas canções memorizadas e transmitidas pelos mestres sambadores para os aprendizes, além de permitir improvisos, e há ainda grupos de samba que até os dias atuais não possuem registros das letras das músicas ou gravações. Segundo Katharina Döring (2016, p. 10-11):

A arte linguística da tradição oral se expressa pelo uso criativo da metáfora, do "sotaque", do subentendido, por vezes malicioso, brincalhão, sensual ou mesmo alertando, dando "recado", assim construindo uma prática discursiva que se alimenta da improvisação poético-musical e dos recursos performáticos e gestuais, compondo um acervo imensurável da memória e presença cultural dos filhos e das filhas da diáspora africana, perpetuado e transformado ao longo dos séculos da escravidão, repressão e pós-abolição.

A própria história da vila São Braz não está documentada, pouco se tem de informações oficiais acerca do local. O que se sabe é o que é contado dos mais velhos para os mais novos. Desse modo, a tradição oral está fortemente presente na cultura das sambadeiras e dos sambadores.

No ano de 2004 o samba de roda foi reconhecido como Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e em 2005 como Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O samba de roda faz parte da vida cultural de diversas cidades da Bahia. Somente no *Território de Identidade*<sup>123</sup> *Recôncavo* há 120 grupos de samba de roda cadastrados na Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia (ASSEBA). A sede da ASSEBA é em Santo Amaro, na Casa do Samba, centro de referência para propagação da manifestação cultural além de promover treinamentos, oficinas e pesquisa.

O samba de roda tem como modalidades o samba chula e o samba corrido, sendo este muitas vezes chamado simplesmente de samba de roda. O que diferencia uma modalidade da outra é que no samba chula a

---

<sup>123</sup> Classificação proposta pelo Governo do Estado da Bahia que divide o estado em 27 territórios com base no sentimento de pertencimento das comunidades. "O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial" Secretaria de Planejamento da Bahia (2017).

dança e o canto nunca acontecem ao mesmo tempo enquanto no samba corrido ocorrem simultaneamente, e no samba chula apenas uma pessoa de cada vez samba no meio da roda, e no samba corrido várias pessoas dançam ao mesmo tempo no meio da roda.

Há no samba chula uma relação bastante estreita com o trabalho, como explica João Gilberto Mascarenhas:

O mundo do trabalho sempre teve muita importância para a configuração estética e como espaço de reprodução da chula. Como canto de labor, ela é cantada, por exemplo, nos mutirões de roça, onde o trabalhador dependia da ajuda da força de trabalho coletiva para fazer com que seu meio de produção (a terra) produzisse o necessário para sua sobrevivência. Lá ela ditava o ritmo e ajudava a distrair o árduo labor. Com a progressiva extinção dessa prática comunitária e a expansão das novas formas de organização do trabalho, esse momento de reprodução dessa expressão ficou comprometido. (MASCARENHAS, 2014, p. 115)

O Recôncavo é formado pelos municípios Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara e Varzedo. A área total dos municípios que integram o território alcança 5,2 mil quilômetros quadrados com população aproximada de 576,6 mil habitantes, de acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2010). Tem como características uma marcante riqueza cultural proporcionada pelos anos de exploração de mão-de-obra escrava. Foi cenário de lutas pela independência da Bahia e concentra 420 terreiros de candomblé, segundo o *Mapeamento dos Espaços de Religiões de Matrizes Africanas do Recôncavo* (2012), realizado pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial.

São Braz fica a cerca de 9 quilômetros do centro de Santo Amaro e é uma das comunidades reconhecidas como remanescente de quilombo do Recôncavo. Após receber a certificação em 2009 pela Fundação Cultural Palmares, o distrito passa a ter direito a incentivos como apoio financeiro para a educação e manifestações culturais pelo governo federal como política de reparação. A vila possui apenas uma instituição de ensino, a escola municipal Ana Judite de Araújo Melo, com ensino fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os que desejam seguir nos estudos precisam viajar para Santo Amaro, para outras cidades próximas ou até mesmo para Salvador.

Ao visitar a aprazível vila de pescadores e marisqueiros, com aproximadamente 3 mil moradores, chamam atenção os coloridos grafites nos muros e fachadas das casas, o cheiro de dendê que vem dos restaurantes que servem os frutos do mar pescados lá mesmo e em outras regiões, a beleza do mangue da baía de Todos os Santos e, claro, a presença acolhedora dos moradores de São Braz. O samba, assim como em outros lugares de Santo Amaro, pode ser escutado em muitos estabelecimentos, em eventos festivos e espontaneamente pelas ruas de São Braz. Outro gênero musical muito marcante na vila é o reggae. Além da música, o estilo de vida jamaicano está nos cabelos de muitos moradores que exibem longos dreadlocks.

Entre os participantes dos sambas de roda, tem os que são adeptos do candomblé, organização sociorreligiosa constituída de costumes e crenças trazidos da sua origem africana e enriquecido em solo brasileiro. A casa de candomblé, também chamada de terreiro, roça ou casa de santo, “é a morada arquitetônica e sagrada das divindades, um conjunto onde agem as energias naturais, que faz a ligação física destas com os seres humanos” (KILEUY & OXAGUIÃ, 2014, p. 42). Somente na cidade de Santo Amaro há 60 terreiros.

### **3. *Pressupostos teóricos***

A língua é um sistema vivo e está sujeita ao curso da história, às mudanças e transformações socioculturais. Segundo John Brookshire Thompson (2009, p. 173), “[...] a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. Língua e cultura são indissociáveis, não se pode trabalhar com um prescindindo o outro. Outrossim, a língua diz muito sobre o povo que a usa. Está diretamente ligada à identidade dos seus falantes, aos seus modos, seus costumes, pois como explica Luiz Paulo da Moita Lopes (2002, p. 30), “[...] é por meio [do] processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. Por identidade, entendemos como “[...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. (HALL, 2005, p. 38). Desse modo, assim como a língua é variável, está em constante transformação, a iden-

tidade também está em processo de (re)construção. Ainda segundo Stuart Hall (2005, p. 40):

A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

A sociolinguística é o estudo da língua falada/escrita, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. A sociolinguística estuda fenômenos linguísticos que têm relação com fatores do tipo social, como sistemas de organização política, econômica, social e geográfica de uma sociedade; idade, raça, gênero e o nível de escolaridade; aspectos históricos e étnico-culturais; situação de interação; e o contexto externo em que ocorrem os fatos linguísticos. O estudo da língua como fenômeno social desfaz, portanto, a crença da homogeneidade linguística. A perspectiva sociolinguística se opõe às posições teóricas que consideram que o objeto de estudo da linguística é a língua isolada de seu contexto social.

A sociolinguística assume o perfil de um domínio de estudos fundamentado por atividades de trabalho de campo, já que os dados linguísticos que são coletados (empíricos) não são autônomos: só fazem sentido quando considerados no contexto imediato de sua realização, de acordo com a dimensão histórica e cultural da prática humana. Assim sendo, a pesquisa sociolinguística se orienta por procedimentos metodológicos adequados ao trabalho de campo escolhido, a depender de temas e interesses do pesquisador. O campo, no caso, pode se referir a uma comunidade, que pode ser um local urbano ou rural, e seus contextos sociais específicos de interação verbal, como o contexto familiar, escolar, religioso etc.

De acordo com Raquel Meister Ko Freitag, Marco Antonio Martins e Maria Alice Tavares (2012), os estudos sociolinguísticos são classificados em três ondas de análise. Essa categorização, proposta por Penelope Eckert, traz em cada onda uma abordagem diferente sobre a variação linguística com distintas metodologias e práticas analíticas. A primeira onda contempla os estudos iniciados por William Labov, que envolvem a relação variáveis linguísticas e fatores sociais, como escolaridade, gênero/sexo, classe social etc. A metodologia empregada na primeira onda é quantitativa. A segunda onda também é quantitativa, porém trabalha com uma perspectiva etnográfica. As pesquisas da segunda onda são

realizadas em pequenas comunidades nas quais o pesquisador busca correlacionar a variação linguística a práticas sociais da comunidade. Na terceira onda há também o método quantitativo e tem como objetivo identificar as categorias sociais que atuam nos padrões linguísticos. A presente pesquisa está inserida nos estudos da segunda onda por analisar uma pequena comunidade e ter cunho etnográfico.

Os estudos sociolinguísticos podem trabalhar com uma abordagem macro (primeira e segunda ondas), com as comunidades de fala, e/ou micro (terceira onda), com as comunidades de prática. A pesquisa com comunidade de fala utiliza coleta padronizada (entrevista sociolinguística) enquanto com a comunidade de práticas ocorre a coleta etnográfica, com a observação dos participantes. Em uma comunidade de práticas os membros estão engajados em algum empreendimento em comum. (FREITAG, 2014)

Entre os campos de estudo da sociolinguística, temos a variacionista, a interacional, a sociologia da linguagem, a etnolinguística e a etnografia da comunicação. Neste trabalho, os pressupostos teórico-metodológicos utilizados são na área da sociolinguística interacional e da etnografia da comunicação.

A sociolinguística variacionista observa formas linguísticas concorrentes e busca justificativa para essa variação tanto em uma perspectiva linguística quanto extralinguística. De acordo com Roberto Gomes Camacho (2013, p. 50), “o que a sociolinguística variacionista faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares”. Na sociolinguística variacionista, temos um método quantitativo de análise.

A sociolinguística interacional interessa-se pela descrição dos fenômenos de interação humana. Foi apresentada na década de 1970 pelo linguista John Joseph Gumperz. Estuda, em um grupo social, as estratégias de que o falante lança mão, as pistas de contextualização, e as inferências sobre os conteúdos compartilhados na interação verbal. Os sujeitos detêm papéis sociais, e os processos interativos de que participam constituem a realidade social. A ação mais estudada neste campo é a conversação e a sua contribuição à comunicação de significados sociais, ou seja, os usos da língua em uma situação de comunicação verbal, e as intenções, crenças e atitudes sobre estes usos. Deste modo, estudam-se também as condutas que acompanham a fala, e o conhecimento sociocul-

tural que os sujeitos compartilham. O centro de interesse é o descobrimento das normas sociais, que são parte do ato de comunicação e que regem nossa percepção total do que é dito.

Em diversos momentos ocorre interação entre sujeitos. Interagimos com parceiros do trabalho, em casa com a família, com amigos nos momentos de lazer e até à distância, por meio das redes sociais. Há interação em toda ação humana. Tendo como referência as sambadeiras e os sambadores de roda no contexto do Samba Chula de São Braz, ocorre interação verbal e também não verbal, como quando através de uma “*umbigada*” se convida um participante a sambar na roda. Em uma pesquisa de caráter interacionista é preciso que o pesquisador consiga se integrar ao grupo pesquisado e interagir como um participante, pois “[*não*] basta trabalhar com dados surgidos da transcrição de interações orais para fazer linguística interacional”. (MONDADA, 2001, p. 62, *apud* MORATO, 2004, p. 336-337). Estar envolvido com a comunidade de estudo é um dos requisitos dos estudos sociolinguísticos da segunda onda.

Na sociolinguística interacional há o conceito de situação social, quando duas ou mais pessoas, relacionadas entre si de maneira particular, se comunicam sobre um tema comum em um lugar determinado (GOFFMAN, 2002). Observa-se a relação entre elas, quantas são, o grau de formalidade da situação, a previsibilidade da situação etc. Observa-se que o estudo da situação social lança mão de índices sociais tradicionais como idade, escolaridade, gênero (sexo) etc., utilizados também na pesquisa Variacionista como fatores de análise. Assim como os níveis de formalidade do intercâmbio linguístico relacionados aos diferentes domínios de uso da língua. Cada conjunto de situações sociais constitui um âmbito de conduta sociolinguística, o domínio de uso de uma língua, como a família, a rua, o trabalho, a escola, a literatura, a imprensa, a igreja, a administração pública etc. Não se trabalha com hipóteses, como na sociolinguística variacionista, e sim com questões de partida. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa e interpretativa e não quantitativa como a variacionista.

A respeito da sociologia da linguagem uma grande diferença em relação aos estudos da sociolinguística variacionista e da sociolinguística interacional é que a função social dos sujeitos no contexto social e as possíveis relações de poder que se relacionam às práticas cotidianas são fatores de análise desse tipo de pesquisa. Usa as questões da linguagem para entender a sociedade, as relações sociais. Assim como a sociolinguística interacional e variacionista, os índices sociais são levados em

consideração no ato da pesquisa. Não trabalha com hipóteses. O pesquisador precisa ir a campo primeiramente, não é possível antecipar questões, o campo que irá nortear a pesquisa.

A etnografia da comunicação "(...) pretende descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural e (...) procura definir as funções da linguagem a partir da observação da fala e das regras sociais próprias a cada comunidade" (ALKMIM, 2001, p. 31). A concepção da etnografia da comunicação foi desenvolvida inicialmente por Dell Hymes e tem como fundamentos a linguística e a antropologia. A etnografia da comunicação busca compreender determinada comunidade a partir da observação da interação dos membros, dos seus eventos de fala. Essa vertente da sociolinguística é também qualitativa e exige interação do pesquisador com a comunidade.

A etnolinguística estuda a variação linguística em relação a cultura e a forma como diferentes grupos étnicos veem o mundo. O etnolinguista estuda a maneira pela qual a percepção e a conceitualização influenciam a língua e como isso está conectado com diferentes culturas e sociedades. Os precursores da etnolinguística são Franz Boas e Bronisław Malinowski, ambos os antropólogos. Segundo Bernard Pottier (1973, p. 124-5, *apud* DICK, 2003, p. 182), a Etnolinguística traduz “o estudo das relações entre uma língua e a visão de mundo daqueles que a falam”.

A respeito da influência de línguas africanas nos falares dos membros dos grupos de samba de roda, sabe-se que além das inúmeras lexis, aspectos fonológicos e características da estrutura morfossintática das línguas africanas foram incorporadas ao português brasileiro. Como exemplos destes, podemos tomar os elencados pela etnolinguista Yeda de Castro (2016, p. 13):

- pronúncia rica em vogais do falar brasileiro (ri.ti.mo x rit.mo, a.di.vo.ga.do x ad.vo.ga.do, pi.neu x pneu),
- tendência a marcar o plural do [sic] substantivos, quando em posição pronominal, apenas nos determinantes: os menino(s), as casa(s),
- o uso da dupla negação: “ Não quero não”.
- o emprego preferencial pela próclise: “ Eu lhe disse: me dê o livro”
- o uso da preposição em com verbos de movimento. “Fui na escola”,
- o uso dos pronomes dativos e acusativos com as mesmas formas; “Eu lhe vi”, “Eu lhe conheço”.



Esta pesquisa pretende ainda identificar a existência de preconceito linguístico por parte dos próprios membros dos grupos de samba de roda em relação ao uso das variantes estigmatizadas. O preconceito linguístico menospreza as variantes linguísticas do português, sejam regionais ou sociais. Além disso, prestigia o falar que se aproxima do padrão, na ideia de que a língua dita culta é uma ponte para a ascensão social. Além disso, como afirma Pierre Bourdieu (1998, p. 160-161), “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”. Quem não domina a norma padrão é marginalizado e ridicularizado, pois “uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p. 4). As variantes estigmatizadas são as variantes utilizadas pelas camadas mais baixas da sociedade, portanto, as camadas não prestigiadas. Quanto menos escolarizados, mais uso das variantes estigmatizadas. Uma vez que a variação linguística pressupõe a valorização social, as variantes empregadas por pessoas dessas camadas, em grande parte são estigmatizadas e o preconceito é tanto forte quanto maior for a identificação da forma com a classe discriminada.

#### 4. *Considerações finais*

Este trabalho não se encerra aqui, visto que se trata de uma pesquisa em andamento e as entrevistas e levantamento do corpus serão realizados posteriormente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Nerivaldo Alves. *Poética oral do samba de roda das velhas margens do Velho Chico*. Salvador: Edufba, 2016.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Estatística dos municípios baianos: Território de identidade recôncavo*. Salvador: SEI, 2010, vol. 13. Disponível em:

<<http://www.zee.ba.gov.br/zee/wp->

con-  
[tent/uploads/2013/10/EstatisticaMunicipal/est\\_munba\\_2010\\_rec%C3%B4ncavo.pdf](http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17)>. Acesso em: 25-08-2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento. *Territórios de identidade*. Disponível em:

<<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 25-08-2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. *Mapeamento dos espaços de religiões de matrizes africanas do recôncavo*. Salvador: 2012. Disponível em:

<<http://www.ceafro.ufba.br/web/index.php/noticias/exibir/170>>.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas linguísticas. On: ORTIZ, Renato. (Org). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1998, p. 156-183. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3001954/mod\\_resource/content/0/Renato%20Ortiz%20%28org.%29.-A%20sociologia%20de%20Pierre%20Bourdieu.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3001954/mod_resource/content/0/Renato%20Ortiz%20%28org.%29.-A%20sociologia%20de%20Pierre%20Bourdieu.pdf)

CAMACHO, Roberto Gomes. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português do Brasil: o legado negroafricano nas américas. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*. São Cristóvão: UFS, vol. 24, p. 11-24, 2016. Disponível em:

<<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/5398/4423>>.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Covariação de uma comunidade de práticas. In: LOPES, Norma da Silva; RAMOS, Jânia; OLIVEIRA, Josane Moreira de. (Orgs.). *Diferentes olhares sobre o português brasileiro*. Feira de Santana: UEFS, 2014, p. 13-30.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa: Revista de Linguística*, vol. 56, n. 3, p. 917-944, 2012. Disponível em:

<<http://www.ceap.br/material/MAT21042014231932.pdf>>.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Bianca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-20.

GUMPERZ, Jonh Joseph. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Bianca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. *O candomblé bem explicado: nações bantu, ioruba e fon*. Organizado por Marcelo Barros. Rio de Janeiro: Pallas. 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HYMES, Dell. A Antropologia da comunicação. In: DANCE, Frank E. X. (Org.). *Teoria da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix, 1967, p. 9-56.

\_\_\_\_\_. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nova Iorque: Basil Blackwell, 1986.

\_\_\_\_\_. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

IPHAN. *Samba de roda do Recôncavo Baiano*. Dossiê IPHAN 4: Ministério da Cultura, 2006.

MASCARENHAS, João Gilberto Paim. *A representação do cotidiano no samba chula do recôncavo baiano: as letras da chula e o grupo de samba chula de São Braz*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

PARCERO, Lúcia Maria de Jesus. *Fazenda Maracujá: sua gente, sua língua, suas crenças*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). – Univer-

cidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

**SELF E PONTO DE VISTA  
NA LINGUAGEM DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO:  
UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-COGNITIVA  
DE RELATOS FEMININOS EM 1ª PESSOA**

*Patricia Teles Alvaro* (UFRJ)  
[patricia.teles@ifrj.edu.br](mailto:patricia.teles@ifrj.edu.br)

**RESUMO**

Este trabalho analisa relatos de vítimas de violência doméstica sob a perspectiva teórico-epistemológica da semântica cognitiva, enfocando os conceitos de *self* e ponto de vista, segundo George Lakoff e Mark Johnson, Ronald W. Langacker, Gilles Fauconnier e Eve Sweetser, Mark Turner e Lilian Ferrari. Assim, será investigado o funcionamento de estruturas linguísticas em sua relação com o funcionamento cognitivo. Mais especificamente, investigaremos questões relativas ao ponto de vista e à subjetividade na construção do *self*, estudando referências de primeira pessoa nesses relatos femininos. Eve Sweetser (2012) explica que a cognição e a comunicação humana são permeadas pelo ponto de vista, dizendo que uma única mente pode acessar múltiplos e diferentes pontos de vista da mesma cena e que somos capazes de estabelecer múltiplos pontos de vista, mantendo apenas um ponto de vista do espaço ou da estrutura cognitiva, quando outros humanos estão presentes. Eve Sweetser cita pesquisas sobre os neurônios-espelho, que apontam que áreas do córtex motor envolvidas em ações estão parcialmente envolvidas em observar, ouvir ou ler sobre essas ações. George Lakoff (1999) investiga a questão da relação *subject* e *self* na cognição inconsciente, explicando que o *subject* é o *locus* da consciência, da experiência subjetiva, da razão, da vontade, da capacidade de sentir e do julgamento: nossa essência, tudo o que nos faz únicos. Ressalta que há, pelo menos, um *self* e, possivelmente, mais. O *self* consiste em tudo mais sobre nós, nossos corpos, nossas características físicas, nossos papéis sociais, nossas histórias etc. Ele explica que nossa conceptualização de *self* é fundamentalmente metafórica e reitera que esse processo está profundamente enraizado no nosso sistema conceptual inconsciente. Assim, objetivamos contribuir para os estudos semânticos das estruturas cognitivas e culturais das identidades da linguagem na violência de gênero.

Palavras-chave: *Self*. Ponto de vista. Linguagem da violência. Gênero. Relatos.

**1. Considerações iniciais**

O presente artigo propõe-se a discorrer sobre as relações entre cognição, linguagem e cultura, através do estudo do *self* ancorado nos conceitos de ponto de vista e subjetividade e identificado em referências de 1ª pessoa em relatos femininos, sob a ótica da linguística cognitiva de George Lakoff, Mark Johnson, Mark Turner, Gilles Fauconnier, Eve Sweetser e Lilian Ferrari. Os relatos selecionados tratam desde a rotina

doméstica até situações de violência de gênero que, muitas vezes, nem sequer são percebidas como tal pelas mulheres relatantes. Tal estudo compôs-se a partir de projeto de pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da UFRJ<sup>124</sup>.

O enfoque da linguística cognitiva torna-se fundamental para a análise, uma vez que apregoa a interação do sujeito ao seu contexto como fator determinante na construção de sentidos das formas linguísticas. Além disso, ressalta o aspecto simbólico da língua, em função da atuação da percepção do sujeito, caracterizando o chamado Realismo experiencialista.

Dessa forma, a análise dos relatos, aqui apresentada, envolve não só fatores linguísticos, mas, também, cognitivos e culturais do sujeito discursivo, nesse caso, mulheres, que expressam tanto as suas escolhas e organização linguísticas, bem como as suas percepções e valores culturais, que dizem respeito ao seu entendimento sobre o seu papel e lugar no contexto social das relações humanas.

O artigo configura-se em seis partes, incluindo-se essas *Considerações iniciais*. Em seguida, apresentamos a *Contextualização teórico-epistemológica*, em que abordamos o arcabouço conceitual relativo à linguística cognitiva bem como relativo a *self*, ponto de vista e subjetividade. Na seção subsequente, explicamos, metodologicamente, a escolha da fonte dos relatos que compuseram o *corpus* estudado e o desenvolvimento da análise. Nessa ordem, a quarta seção intitula-se *O self na análise dos relatos*. Logo após, encontram-se as *Considerações finais* e encerrando o artigo, na sexta seção, apresentamos as *Referências bibliográficas*.

## **2. Contextualização teórico-epistemológica**

Nessa seção, apresentamos os pressupostos teóricos da linguística cognitiva bem como abordamos os conceitos de *self*, ponto de vista e subjetividade, nas perspectivas de George Lakoff (1987, 1996), George Lakoff e Mark Johnson (1999), Gilles Fauconnier e Mark Turner (2002),

---

<sup>124</sup> Ressalto meu agradecimento à supervisão da Profa. Dra. Lilian Ferrari, cuja supervisão do meu estágio de pós-doutorado e cujos estudos compuseram importante fonte teórica para o estudo e análise aqui apresentados.

Eve Sweetser (2012), Eve Sweetser & Lilian Ferrari (2012) e Lilian Ferrari (2011).

## 2.1. Linguística cognitiva

A pesquisa em linguística cognitiva, conforme George Lakoff (1987, p. 291), afirma que a linguagem é baseada na cognição, uma vez que os mesmos recursos usados para estruturar modelos cognitivos são usados nas estruturas linguísticas e são entendidos a partir do funcionamento corporal. Nessa ótica, redimensiona-se o papel do sujeito que se vê integrado à cena da conceptualização de sentido realizada, de maneira dinâmica e interativa, linguística e cognitivamente.

Com isso, a linguística cognitiva postula o realismo experiencialista, no qual, não há separação entre linguagem e pensamento e o sentido é construído pelo sujeito, a partir da sua percepção gestáltica da realidade, ancorada corporalmente. Assim, os estudos da linguística cognitiva ressaltam o aspecto simbólico da língua, abordando o caráter experiencial da linguagem.

Dessa forma, a linguística cognitiva segue, então, uma linha conexionista, assumindo que os princípios cognitivos que atuam na linguagem são compartilhados com outras capacidades cognitivas. Dentro dessa perspectiva, Lilian Ferrari (2011, p. 21), explica que a investigação da mente não pode ser separada do corpo e a experiência, a cognição e a realidade são concebidas, em termos da ancoragem corporal. Com isso, a linguística cognitiva defende a tese da corporificação da cognição e, por conseguinte, como linguagem e cognição inter-relacionam-se, a tese da corporificação da linguagem.

Sob essa ótica, apresentamos, a seguir, resumidamente, considerações teórico-epistemológicas acerca de ponto de vista, subjetividade e *self*.

## 2.2. Ponto de vista e subjetividade

Vimos, anteriormente, que a tese da corporificação da linguagem destaca a percepção do sujeito, ancorada corporalmente, no que diz respeito à construção dos sentidos. Lilian Ferrari (2011, p. 73) explicita a unanimidade dos estudiosos em reconhecerem a indissociabilidade entre

línguas e falantes, ressaltando a impossibilidade da pressuposição de neutralidade.

Tomamos, então, os postulados explicitados em Eve Sweetser (2012), bem como em Lilian Ferrari (2011), para apresentarmos, a seguir, aspectos teóricos sobre os conceitos de ponto de vista e subjetividade.

Eve Sweetser (2012) explica que a cognição e a comunicação humana são permeadas pelo ponto de vista, dizendo, também, que uma única mente pode acessar múltiplos diferentes pontos de vista de uma mesma cena. Além disso, não somos só capazes de estabelecer múltiplos pontos de vista, na verdade, somos incapazes de manter apenas um ponto de vista do espaço ou da estrutura cognitiva, quando outros humanos estão presentes. Eve Sweetser cita pesquisas sobre os neurônios-espelho, que apontam que áreas do córtex motor envolvidas em ações estão, também, parcialmente, envolvidas em observar, ouvir ou ler sobre essas ações.

Eve Sweetser explica que o sistema neural humano se condiciona à experiência do ego ancorado corporalmente como especial e diferente. Assume que perspectiva cognitiva se inicia em relação a um ponto de vista ancorado corporalmente dentro de uma experiência de base física. Explica, também, que as experiências motora, visual e tátil de pegar uma maçã diferem radicalmente da experiência de ver essa situação. Essa experiência dual em relação às ações do outro pode ser parte de um substrato basilar de habilidades universais humanas, para tratar e entender outros humanos como agentes sociais conscientes, desenvolvendo assim uma teoria da mente. Sem a teoria da mente e a confiança que os outros também têm uma teoria da mente, a estrutura complexa de pontos de vista seria impossível, considerando-se, aí, também, a complexidade de se construir espaços contrafactuais.

A autora retoma Michael Tomasello (1999, 2008), ressaltando que sem essa flexibilidade cognitiva, humanos não poderiam se comunicar num nível tão alto, que parece ser, neuronal e desenvolvidamente, único e típico da nossa espécie. Daí, Eve Sweetser afirmar que *ponto de vista* é um fenômeno que interessa a todos que estudam cognição e comunicação.

Eve Sweetser vai tecendo suas considerações, de modo a ressaltar um contexto de evidências para sustentar que a comunicação ativa um sistema neural corporificado de representação do ponto de vista. Por



exemplo, pouco provavelmente, nos damos conta que temos diferentes construções mentais para *mesa* e pensamos que acessamos a realidade. Na verdade, acessamos dados experienciais similares do mesmo objeto, através de sistemas neurais corporificados, que estruturam mentalmente o ponto de vista do falante ou do conceptualizador.

Dessa forma, Eve Sweetser afirma que a assunção da cognição humana corporificada é, inerentemente, permeada pelo ponto de vista. A autora afirma que, mesmo em sentenças ditas objetivas, há manifestação do ponto de vista do conceptualizador. Eve Sweetser ressalta que o entendimento disso se torna, fundamentalmente, crucial para a compreensão mais realista do processo comunicativo e das suas relações cognitivas.

Dentro desse prisma, considera-se, linguística e cognitivamente, a subjetividade, manifestada, também, através do ponto de vista do conceptualizador, como parte integrante da operação de construção de sentidos. Lilian Ferrari (2011, p. 73) explica que a "subjetividade envolve tipicamente um sujeito da consciência que desenvolve uma visão pessoal e subjetiva dos fatos, representando-os no discurso".

Lilian Ferrari (2011) aborda a questão do ponto de vista e da subjetividade, discorrendo sobre proeminência e perspectiva na imagética convencional, retomando, também, os estudos de Elizabeth Closs Traugott e Richard B. Dasher (2002) e Ronald W. Langacker (1987, 1991).

Em relação à subjetividade, os estudos de Elizabeth Closs Traugott e Richard B. Dasher (2002) explicam a construção de sentidos, assumindo um continuum de gradiência de objetividade à subjetividade. Isso de acordo com o número de inferências e, também, o grau de epistemicidade requeridos pelo sujeito conceptualizador. Ronald W. Langacker (1990) assume o conceito de *Ground*, em que falante, ouvinte e contexto interacional constituem partes integrantes na dinâmica da operação de construção de sentidos, operacionalizada pelos sujeitos. Além disso, Ronald W. Langacker ressalta que no processo de construção de sentido, também, implica-se o grau de envolvimento do falante. E explica que objetividade e subjetividade relacionam-se à ideia de proeminência.

Proeminência apresenta-se como um recurso, em que o falante manifesta a sua subjetividade, definindo os elementos que ocupam posição mais proeminente na sentença. Lilian Ferrari (2011) afirma que "expressões que envolvem o mesmo conteúdo conceptual podem apresentar significados diferentes em função do grau de proeminência". No que diz

respeito à proeminência, vale ressaltar o *perfilamento e a saliência relativa das subestruturas de uma predicação*.

No caso do perfilamento, Lilian Ferrari (2011) exemplifica com as palavras pai, tio e irmão, explicando que, embora compartilhem a mesma base conceptual de relações de parentesco, apresentam significados diferentes, porque perfilam aspectos diferentes dessa base. Podemos ver a saliência relativa das subestruturas de uma predicação, por exemplo, no caso do verbo admirar, que perfila toda a configuração e, com isso, a relação entre os envolvidos. Por outro lado, o nome admirador perfila o sujeito que admira. Vale ressaltar que ambas as conceptualizações são feitas a partir da mesma base conceitual.

Na noção de perspectiva, que se chama, tecnicamente, de ponto de vantagem, ressalta-se que a construção do sentido se relaciona à percepção do sujeito, normalmente, ancorado corporalmente. Por exemplo, a conceptualização das expressões *na frente* e *atrás*, toma como ponto de vantagem implícito a localização do falante ou o ponto para onde o falante projeta-se mentalmente. Além disso, no ponto de vantagem, o falante pode projetar-se para o ponto de vantagem do outro. Nesse caso, Lilian Ferrari (2011, p. 69) cita o exemplo da mensagem de secretária eletrônica, que quando se diz *no momento, não posso atender*, em relação ao uso da expressão *no momento*, o falante projetou-se para o ponto de vantagem de quando o outro participante irá ouvir a mensagem.

Podemos notar, nesses exemplos, que as formas linguísticas apontam para possibilidades de sentidos, também, em função da subjetividade e do ponto de vista das escolhas feitas pelos falantes, por exemplo, em relação à proeminência e perspectiva, conforme abordamos, acima.

Daí, retomamos Gilles Fauconnier (1984) ao ressaltar que "palavras são lanternas que iluminam o caminho da significação". Dentro dessa ótica, discorreremos, a seguir, sobre a questão do *self*, a partir da abordagem proposta por George Lakoff (1996) e George Lakoff e Mark Johnson (1999).

### 3. *Self*

George Lakoff e Mark Johnson (1999) investigam a questão da relação *subject* e *self* na cognição inconsciente. George Lakoff (1996) e George Lakoff e Mark Johnson (1999) explicam que o *subject* é o *locus* da consciência, da experiência subjetiva, da razão, da vontade, da capaci-

dade de sentir, do julgamento, a nossa *essência*, tudo o que nós faz únicos. Ressalta que há, pelo menos, um *self* e, possivelmente, mais. O *self* consiste em tudo mais sobre nós, nossos corpos, nossas características físicas, nossos papéis sociais, nossas histórias etc.

George Lakoff e Mark Johnson (1999) dizem que as maiores asserções da linguística cognitiva estão em defender que a mente é inerentemente corporificada, o pensamento é, na sua maior parte, inconsciente e os conceitos abstratos são largamente metafóricos. A partir disso, os autores afirmam que o nosso sistema conceptual inconsciente funciona como uma mão oculta que desenha, modela nosso pensamento consciente, ou seja, modela como conceptualizamos todos os aspectos da nossa experiência. Essa mão oculta dá forma ao que concebemos no nosso sistema conceptual, cria as entidades que habitam o nosso inconsciente cognitivo, como amizade, fracasso, mentira e tudo mais, que constitui o nosso senso comum não-reflexivo e que usamos no nosso raciocínio inconsciente. E, é isso que desenha e modela, como, automática e inconscientemente, compreendemos o que experienciamos.

George Lakoff e Mark Johnson (1999) retomam o nosso senso comum sobre *self*, para exemplificar. Temos a experiência de lutar para controlar a nós mesmos, o nosso *self*. Nesse caso, além de sentirmos que estamos em uma luta dentro de nós, conceptualizando como uma luta entre duas partes diferentes, duas partes do nosso *self*, cada uma com diferentes valores. George Lakoff afirma que chegamos até mesmo a pensar em um *self* elevado (moral e racional) lutando com um *self* mais baixo (irracional e imoral), nos conceptualizando divididos, como duas entidades distintas.

Nesses casos, os estudiosos explicam que nossa conceptualização de *self* é fundamentalmente metafórica e reiteram que esse processo metafórico está, profundamente, enraizado no nosso sistema conceptual inconsciente. Na verdade, quando raciocinamos, conscientemente, sobre as questões do nosso *self*, fazemos isso, a partir de conceptualizações metafóricas inconscientes. George Lakoff e Mark Johnson afirmam que se trata da mão oculta do nosso sistema conceptual inconsciente, estabelecendo o nosso senso comum consciente.

George Lakoff (1996), em relação ao *self*, inicia sua investigação, discorrendo sobre a questão do uso dos pronomes reflexivos. Ressalta a tradição tanto dos estudos de lógica quanto de linguística formal que se ocupam de entender o funcionamento do pronome reflexivo, por exem-

plo, em sentenças do tipo (*I washed myself*) “Eu me lavei”. Essas abordagens apresentam a descrição de que “X lavou X”. E, dessa maneira, X designa o falante da sentença e X é a variável lógica que designa o pronome reflexivo. No entanto, George Lakoff diz que, apesar de ele próprio ter sido um dos que contribuiu para a disseminação dessa descrição, inclusive na semântica gerativa, essa assunção funciona para alguns casos, mas não para todos.

Além disso, George Lakoff explica que teórico-epistemologicamente, nesses casos, além da possibilidade de estudo do funcionamento do pronome reflexivo, estamos diante de algo importante sobre o nosso sistema conceptual e nossa linguagem. George Lakoff afirma que esses casos contêm a semente do entendimento de como conceptualizamos o *self*- como nós entendemos quem somos e como nós funcionamos.

George Lakoff analisa esses casos, linguístico-cognitivamente, como *metáfora da pessoa dividida*, em que uma pessoa, uma entidade única, é entendida como um grupo de duas ou mais entidades, a que ele se refere como *subject-self* e a *metáfora do subject projetado*, na qual o *subject* do *eu* pode ser projetado no *self* do *outro*, em uma situação hipotética. A tese da Metáfora da pessoa dividida serve de base para formar todo um sistema metafórico em que conceptualizamos determinadas expressões, nas quais imaginamos nós mesmos como sendo um outro alguém. A *metáfora do subject projetado* lança mão da *metáfora da pessoa dividida* e de outras. George Lakoff trata alguns exemplos:

No caso, a sentença “Você precisa pôr o pé pra fora de si mesmo” (*You need to step outside yourself*) não pode ser representada como “X precisa por o pé pra fora de X”. A relação com “por para fora” diz respeito a duas diferentes entidades e não a uma única entidade. George Lakoff diz que o mesmo se dá em sentenças como: “Eu estou ao lado de mim mesmo” (*I’m beside myself*) e “Eu não estou eu mesmo hoje” (*I’m not myself today*), em que a forma lógica “X não está X hoje” seria contraditória.

George Lakoff discorre sobre o exemplo “Eu perdi a mim mesmo escrevendo” (*I lost myself in writing*). Explica que a relação de perder se dá entre duas entidades diferentes e que a forma lógica X perdeu X escrevendo também não se aplica. O autor ainda levanta um outro aspecto, pois perder e achar são antonímias, no entanto, “Eu perdi a mim mesmo escrevendo” não se opõe a “Eu encontrei a mim mesmo escrevendo” (*I found myself in writing*). George Lakoff ressalta que sentenças como es-

sas fazem suscitar diversos questionamentos: o que elas querem dizer?, elas envolvem algo semelhante à distinção *subject/self*?, há algo sistemático nesses casos em relação ao uso de palavras como pisar, para fora, pa-recer, ao lado de, perder e encontrar?

George Lakoff afirma que esses questionamentos nos levam para o campo da metáfora. A possibilidade mais provável é que haja uma ou mais metáforas conceituais que se aplicam aos sentidos físicos comuns daquelas palavras e os mapeia em domínios mais abstratos. Assim, George Lakoff and Becker (1991) argumentam que há um sistema extensivo de metáforas conceituais que caracterizam como nós entendemos a estrutura interna de uma pessoa e demonstram que muitas dessas metáforas têm domínios-fonte espaciais.

### 3.1. Algumas propriedades gerais do sistema do *self*

A distinção *subject-self* permite-nos conceptualizar, raciocinar e falar sobre algumas das experiências humanas mais comuns. Cada conceptualização de tal experiência faz emergir uma questão que demanda uma análise metafórica como resposta. A *self-reflection*, em que alguém reflete sobre si mesmo, fez emergir a questão “Quem está refletindo-se sobre quem? Distraidamente, você diz que não está ali, por exemplo, daí, surge a questão “quem não está onde?”. George Lakoff explica que para o conflito interno surge a pergunta “quem está em conflito com quem?”. E, quanto mais avançamos no sistema de metáforas, surgem outras perguntas como “quem está no controle?”, “quem está consciente do quê?”, “há alguma incompatibilidade interna?”, “quem estabelece o padrão da ação?”. Inclusive, George Lakoff defende que exatamente esse sistema nos dá as condições para conceptualizar, raciocinar e falar sobre essas questões.

A conceptualização e o raciocínio sobre questões acerca da “vida interna” de alguém se fazem em termos das relações físicas entre dois ou mais indivíduos distintos, em que boa parte dessas relações físicas são puramente espaciais e outras têm a ver com o uso da força ou esforço (*exertion*). Algumas questões e temas metafóricos gerais comumente recorrem ao sistema: (i) funcionamento normal é sem autoconsciência (*nonselself consciouness*) e controlado sem incompatibilidades internas, (ii) em funcionamento normal, com o *subject* exercendo força sobre o *self*, (iii) todas as posições canônicas espaciais têm o *subject* localizado na mesma região espacial que o *self* e (iv) as configurações canônicas são

também o *subject* dentro do *self*, *subject* diretamente acima do *self* ou *subject* em posse do *self*. George Lakoff salienta que, na contramão dessas assunções, a tradição cartesiana do dualismo mente-corpo simplifica a complexidade da nossa estrutura de vida interna.

### 3.2. O sistema metafórico para *subject* e *self* no inglês

Vejam os estudos de George Lakoff nos quais discorre sobre o Sistema metafórico *subject-self* a partir de exemplos em língua inglesa.

#### 3.2.1. A pessoa dividida e o *subject* objetivo

George Lakoff ressalta que quando um amigo diz para você dar uma boa olhada em você mesmo e que você pode parecer bem diferente visto de dentro e de fora, essa situação mostra um ponto de vista externo, em que você pode ver a si mesmo como os outros veem você, o que se diz ser um ponto de vista objetivista. Assim, todos os dias, estamos tentando ver a nós mesmos como os outros nos veem e com isso estamos conceptualizando a nós mesmos como divididos em dois e como se fôssemos feitos de pelo menos duas partes.

Há um *locus* na consciência e na racionalidade, o centro de todas as nossas experiências subjetivas – o *subject*. O *subject* normalmente reside dentro da nossa outra metade – o *self*. O *self* inclui pelo menos nossos corpos, nossas emoções e aquela parte de nós que atua no mundo.

Por exemplo, você é egoísta, e age para satisfazer suas necessidades e deseja mais que as necessidades e desejos dos outros. Mas, quem está vendo isso? É você, claro. Você, o *subject*, o *locus* da consciência, racionalidade e julgamentos estão olhando para o seu *self*, o *locus* das suas necessidades, desejos e paixões.

Nossa cultura nos diz que o *subject*, nosso *locus* de consciência e razão, deveria estar no controle do nosso *self*, ou seja, nossos desejos e paixões não sairiam de controle e não nos conduziriam a prejudicar os outros. Nossa cultura aponta que há uma maneira, uma única maneira que nós realmente somos e um ponto de vista do qual nós podemos ver quem realmente somos, se somente nós podemos alcançar esse lugar. De acordo com George Lakoff, essa é uma teoria de senso comum que crescemos ouvindo.

Para estabelecer essa visão de *self*, precisamos de duas metáforas. Primeiro, precisamos da *metáfora da pessoa dividida*, na qual concebemos nós mesmos como duas ou mais entidades. Segundo, precisamos de metáfora através da qual conceptualizamos reflexão sobre o *self* como acontecendo fora de nós mesmos, dessa forma nós podemos ver a nós mesmos.

George Lakoff (1996) e George Lakoff e Mark Johnson (1999) apresentam uma série de conceptualizações engendradas em mapeamentos metafóricos, constituindo um rico sistema conceptual metafórico, através do qual expressamos e falamos sobre nossas vidas internas: metáfora da pessoa-dividida, metáfora do *subject*-objetivo, metáfora do perda do *self*, metáfora do *self*-dividido, metáfora do *self*-verdadeiro, metáfora do eu-real, metáfora geral do *self*-interior, metáfora do verdadeiro-parasi-mesmo, metáfora do *subject*-ausente, metáfora do *self*-disperso, metáfora da causa-interna, metáfora do *self*-como-companhia, metáfora do complexo do sacrifício do *self*, metáfora do *self*-controlado.

Além disso, George Lakoff e Mark Johnson (1999) estudam o sistema conceptual da língua japonesa relacionado às expressões do *subject-self*, evidenciando a ocorrência das mesmas metáforas, apesar de se tratar de uma língua oriental, tão diferente, também, culturalmente, da língua inglesa.

George Lakoff assume que o estudo linguístico-cognitivo do sistema conceptual da relação *subject-self* captura muito da lógica das nossas experiências internas e caracteriza como nós raciocinamos sobre isso. Nesse contexto, juntamente aos conceitos de ponto de vista e subjetividade, propomo-nos a investigar as relações entre linguagem e cognição, buscando entender os bastidores da mente, através do estudo e análise do funcionamento linguístico nos casos de referências de 1ª pessoa em relatos femininos, na seção 4 desse artigo.

#### 4. Metodologia

Nesta pesquisa, propomo-nos a abordar questões relativas ao conceito de *self* constituído interativamente ao ponto de vista e à subjetividade, através da análise linguístico-cognitiva de referências de primeira pessoa em relatos femininos. Para isso, desenvolvemos nosso estudo, seguindo as etapas metodológicas de (i) realizar o levantamento bibliográfico acerca das questões relativas a *self*, ponto de vista, e subjetividade,

(ii) revisão da literatura referente ao aporte teórico-epistemológico, e (iii) análise do corpus com a aplicação dos conceitos.

O corpus analisado compôs-se por entrevistas de mulheres de diferentes idades, classes e ocupações sociais realizadas pelo grupo CERES, grupo de pesquisa sobre mulheres. Essa coletânea encontra-se publicada no livro *Espelho de Vênus. Identidade Social e Sexual da Mulher*, ao qual recorreremos para a seleção dos relatos analisados. Destacamos que todos os trechos selecionados para análise dizem respeito à percepção de mulheres sobre diversos assuntos que vão desde a rotina doméstica até situações de violência de gênero, ainda que não percebidas como tal pelas relatantes. Dessa forma, foi possível constituir um estudo sobre o *self*, englobando variadas temáticas.

Sob a ótica da linguística cognitiva, a análise dos usos discursivos realiza-se, considerando-se os aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais, ou seja, os sentidos dos usos discursivos implicam, também, sentidos cognitivos, sociais e culturais. Por isso, podemos dizer que a análise que segue a linguística cognitiva permite-nos entrar em contato com as identidades linguísticas, cognitivas, sociais e culturais do sujeito discursivo. Tal perspectiva de estudo converge à linha de pesquisa da chamada ciências sociais cognitivas, que vem sendo desenvolvida, por George Lakoff: 2002, 2006, 2008, 2012, 2014.

## **5. O *self* na análise dos relatos**

Nessa seção, abordamos o conceito de *self*, correlacionando-o a ponto de vista e subjetividade, a partir da análise das referências de 1ª pessoa nos relatos femininos selecionados dentre os disponíveis na obra *Espelho de Vênus*, conforme explanamos na seção 3 desse relatório. O estudo das formas linguísticas, sob a ótica da linguística cognitiva, permite-nos discorrer acerca do funcionamento da linguagem, mas, também, acerca do funcionamento da cognição humana.

Os estudos das relações entre linguagem e cognição, como explicado, ao longo desse artigo, revelam os bastidores da rede de processamento mental ativada na construção de sentidos pelo sistema perceptual do sujeito discursivo. Nesse contexto, retomamos George Lakoff ao afirmar que, estudando o sistema conceptual *subject-self*, capturamos a lógica do nosso raciocínio sobre isso. Decerto, o ponto de vista atua nessa engrenagem conceptual. Na verdade, o ponto de vista permeia a cog-



nição e a comunicação humana, conforme explica Eve Sweetser (2012) e como citamos, anteriormente. Além disso, em uma mesma cena, a mente pode acessar múltiplos diferentes pontos de vista. Mas, Eve Sweetser ressalta que não é uma questão de estabelecer múltiplos pontos de vista, e sim que, quando outros humanos estão presentes, somos incapazes de manter apenas um ponto de vista do espaço ou da estrutura cognitiva. Torna-se essencial lembrar que, no processo de construção de sentidos, a subjetividade manifesta-se, linguística e cognitivamente, através do ponto de vista do conceptualizador. E, da mesma forma, Lilian Ferrari (2011, p. 73), como já abordamos, aqui, explica que no discurso representa-se uma visão pessoal e subjetiva dos fatos constituída pela subjetividade de um sujeito da consciência.

Sob essa perspectiva em que se interligam ponto de vista, subjetividade e *self*, entendendo, dessa forma, que *self* inerentemente constitui-se pelo ponto de vista e pela subjetividade do sujeito, propomo-nos a estabelecer reflexões sobre o funcionamento do sistema conceptual humano, através das análises das referências de 1ª pessoa em relatos femininos, aqui, apresentadas.

George Lakoff e Mark Johnson (1999, p. 267) ressaltam que o estudo do *self* concerne à estrutura da nossa vida interior e evidencia quem somos e o que pensamos sobre quem somos, cotidianamente, ou seja, evidencia nosso ponto de vista sobre nós mesmos. Os autores explicam que essa chamada “vida interior” diz respeito a pelo menos cinco tipos de experiências que são consequências da nossa vivência no mundo social com o tipo de cérebro e corpo que temos. Dessa forma, temos a experiência de 1) tentar controlar nosso corpo uma vez que ele pode “perder o controle”; 2) ter valores da nossa consciência conflitando com valores implícitos no nosso comportamento; 3) haver disparidade entre o que nós acreditamos ou sabemos sobre nós mesmos e o que as outras pessoas acreditam ou sabem sobre nós; 4) assumir um ponto de vista externo, copiando ou imitando os outros ou tentar ver o mundo como o outro vê e 5) estar engajado em um diálogo ou monitoramento interno. Essas vivências constituem um acervo de memórias sensório-motoras, configurando nosso sistema perceptual a partir da experiência da divisão de uma mesma pessoa em relação a si mesma e aos outros.

Os autores ressaltam que, desde as nossas primeiras vivências na infância, estamos imitando o outro. E essa habilidade de imitar o outro – sorrir quando alguém sorri para nós, levantar o braço quando alguém levanta o braço, acenar quando alguém acena- tem a ver com nossa capaci-

dade de projetar, na verdade, com a nossa capacidade de nos conceptualizar como habitantes no corpo de outro. Nesse contexto da nossa capacidade de projeção, a empatia é a extensão dessa capacidade no universo das nossas emoções, de modo que podemos nos projetar e sentir o que o outro sente. E, essa nossa capacidade de projeção tanto do “eu” sobre o “eu mesmo” quanto do “eu” sobre o “outro” serve, por exemplo, de base para uma metáfora central no sistema *subject-self*, em que um *subject* é projetado sobre outro em uma situação hipotética, como iremos tratar, mais adiante.

George Lakoff e Mark Johnson (2012, p. 269) ressaltam a importância de que cada metáfora relativa à nossa vida interior é um caso especial de um Esquema metafórico geral. Esse esquema revela profundamente não somente o nosso sistema conceptual, mas, revela, também, profundamente as nossas experiências interiores principalmente, que nós nos experienciamos de maneira fragmentada.

Dessa forma, as concepções metafóricas da nossa vida interior, descortinadas pelo estudo do *self*, como dizem George Lakoff e Mark Johnson (1999), seguem uma estrutura hierárquica. No nível mais alto, encontra-se a metáfora geral *subject-self* que conceptualiza a pessoa de maneira bifurcada. E, em seguida a essa bifurcação, há 5 específicas instanciações dessa metáfora, que têm a ver com os 5 tipos de experiências armazenadas em função da nossa vivência no mundo social, como apontamos, mais anteriormente. Elencamos: 1) manipular objetos; 2) estar alocado no espaço; 3) entrar em relações sociais; 4) projetar-se de maneira empática ou aconselhadora e 5) ter mais de um *self*, no entanto, apenas um ser o “real” ou “verdadeiro” *self*.

Vejamos, então, o funcionamento do Sistema conceptual *subject-self* no processo de referenciação de 1ª pessoa, em 5 exemplos selecionados do *corpus* estudado.

No que diz respeito à metáfora da pessoa bifurcada para o sistema *subject-self*, podemos observar a conceptualização de fragmentação, em todos os exemplos abaixo. No exemplo (1), “X divide X em vários X”, uma vez que a pessoa tem que assumir funções sociais diversas. Nesse caso, o *self* bifurca-se no papel social do espaço profissional e do espaço doméstico, uma vez que a entrevistada se encontra sem uma funcionária para assumir as funções da rotina da casa.

Exemplo (1), a entrevistada relata sobre a relação com empregada doméstica:

Pago bem, trato bem, me acho assim uma pessoa humaníssima, mas, realmente, elas não querem. [...] *Eu, agora mesmo, estou ... com um apartamento enorme, duas crianças, cheia de atividades e eu me dividindo [...]* (Corpus, p. 188)

George Lakoff e Mark Johnson (1999, p. 277) abordam o *self social*, explicando que, desde o nosso nascimento, estabelecemos relações sociais e interpessoais, tanto com os pais quanto com outros membros do entorno familiar. Nossos comportamentos são avaliados pelos pais e pelos outros. Aprendemos a avaliar nossos comportamentos a partir de como os outros avaliam o nosso comportamento e dos demais, também. Nesse enquadre, constituímos essa relação de avaliação para o nosso sistema *subject-self*, em diferentes metáforas, por exemplo, pai-filho, amigos, amantes, adversários. No caso de haver um conflito interior no qual se conceptualizam *subject* e *self* como adversários, algum aspecto do *self* (por exemplo, as emoções) pode aparecer no lugar do *self* como um todo. No exemplo (2), o sistema *subject-self* instancia-se nessa *metáfora de adversários*, em que o *self* se apresenta dividido em ações e papéis sociais conflitantes. De um lado, conforme a entrevistada relata, expressando-se seguindo o papel social tradicional e do outro, disposta a estabelecer um papel social que desconsidera esse tradicionalismo como possível.

Exemplo (2), a entrevistada relata sobre a vida atual:

É uma coisa muito dividida, uma coisa muito bem dividida. *Por um lado, pelo assim tradicional, talvez ainda almeje uma ligação monogâmica, morar junto, um lar... e por outro lado acho isto inteiramente impossível. Quer dizer, assim viver com uma pessoa só, onde se estabeleçam funções, onde as obrigações são definidas, provavelmente, se espera da mulher um comportamento igual, mesmo da mulher que trabalha.* (Corpus, p. 183-184)

Nos seus estudos sobre *self*, George Lakoff e Mark Johnson (1999, p. 282) discorrem sobre o *self essencial*, que podemos observar nos exemplos (3) e (4). Os autores explicam que temos no nosso senso comum a noção de *essência*, com a qual concebemos que cada objeto tem uma *essência* que dele a coisa que ele é. Da mesma forma, os autores explicitam que aplicamos essa noção de *essência* aos seres humanos. E, dizem que essa *essência* faz você ser único, faz você comportar-se como você e não como um outro. Temos nos nossos sistemas conceptuais uma metáfora geral na qual a nossa *essência* é parte do nosso *subject*- nossa consciência subjetiva, nosso *locus* do pensamento, julgamento e desejo. Desse modo, quem nós somos essencialmente, de maneira ideal, associa-

se a como pensamos, aos julgamentos que fazemos e o como escolhemos agir.

Os estudiosos explicam que, no entanto, muitas vezes, há uma incompatibilidade entre quem nós essencialmente somos e o que nós realmente fazemos e é, aí, que reside a questão da metáfora do *self* essencial. Existem, nesse caso, dois *selfs*, o primeiro é *self real* ou *self verdadeiro* que se compatibiliza com a nossa essência e sempre conceptualiza-se como pessoa e o segundo que é o *self não-real* ou *self não-verdadeiro* que não se compatibiliza com a nossa essência é conceptualiza-se como uma outra pessoa ou como um container no qual o *self* verdadeiro está escondido.

A partir desse enquadre, haverá três tipos de casos, dos quais observamos dois nos exemplos abaixo. O caso do *self* profundo, em que a pessoa figura socialmente com um *self superficial* que, na verdade não é o seu *self real*, como podemos observar no exemplo (3), quando a entrevistada diz “[...] No fundo, quer dizer, no fundo, eu gostaria de [...] relações constantes”. A pessoa apresenta um *self* cujo comportamento social não se compatibiliza com a sua essência, fazendo haver dois *selfs* o da superfície e o profundo.

No exemplo (4), temos o caso do *self verdadeiro*, em que a pessoa passou toda a vida agindo incompativelmente ao *subject* e está buscando comportar-se como o seu verdadeiro *self*. Assim, a entrevistada expressa “Eu quero ser eu”. E, por último, George Lakoff e Mark Johnson abordam o caso do *self real externo*, quando episodicamente a pessoa, por alguma razão, deixou emergir um comportamento diferente do que comumente costuma ter.

Exemplo (3), a entrevistada relata sobre relacionamento amoroso:

Minhas relações atuais, em geral, são relações assim muito pouco assumidas, né? [...] Muito divididas, né? [...] não são relações de namoro, são relações mais curtas [...]. *No fundo, quer dizer, no fundo, eu gostaria de...* eu acho que há muito tempo que eu não tenho *relações constantes*. (*Corpus*, p. 184).

Exemplo (4), entrevistada relata sobre ser mulher:

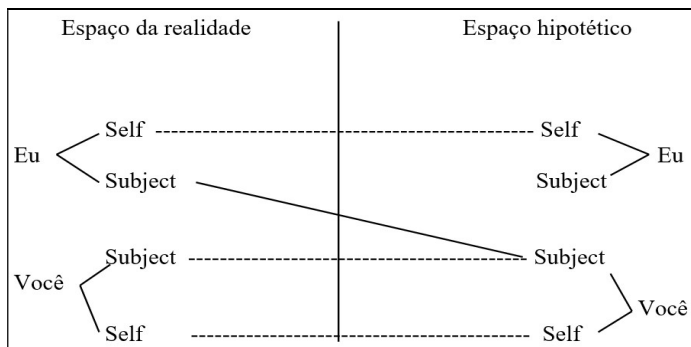
Olha, eu acho que mulher é uma coisa tão difícil de explicar. Por exemplo, ser mulher, dona-de-casa é saber que é ter um marido pra por tudo dentro de casa. Então, *ela não é ela, é o marido*. [...] *Eu quero ser eu*. (*Corpus*, p. 33)

Vejamos, agora, a análise do exemplo (5), em que a entrevistada relata sobre o marido ter achado que ela não era virgem quando casaram.

Me senti completamente infeliz, porque *como eu podia me defender? Se ele mesmo me acusava* [...] a partir do momento que eu não era virgem, *por que ele não me entregou de volta aonde ele me tirou?* Eu saí casada de vóu e grinalda. Tudo bonitinho, né? Então, *por que ele não me devolveu?* [...] Mesmo quando ele não falava para os outros, eu falava, pra senhora ver como é a ignorância, como é grande, eu pensava: "Meu Deus, *então, eu tapeei esse homem?* Mas como?". Eu era mesma era assim. (*Corpus*, p. 17)

Nesse caso, reportamo-nos a George Lakoff e Mark Johnson (1999), quando se referem à *metáfora da projeção do subject*, que pode ser de 2 tipos: a) *projeção aconselhadora*, na qual os valores do *eu* são projetados nos valores do *outro* e b) *projeção empática*, na qual o *eu* projeta em si os valores do *outro*.

No exemplo (5), o sistema *subject-self* evidenciado na construção “X (não) defender X”, em que o *subject* é o sujeito gramatical e o *self* é o objeto gramatical, instancia a metáfora do *subject* como defensor e o *self* como acusado, em que o *subject* move ou não o *self*, passa a ser operado a partir dos valores de Y. Nesse caso, a construção “Se ele me acusava, então, eu não podia me defender” instaura um espaço hipotético, em que a pessoa projeta em si os valores do outro de tal forma que a entrevistada (X) afirma que inclusive passou a pensar o mesmo que o marido (Y) pensava sobre ela (X), uma vez que pensava, “então, eu tapeei esse homem?”. Com isso, subentendemos que “X é como se fosse Y”, algo como “Se você sou eu, então [...]” relativa à construção “Se eu fosse você, então [...]”. Dessa forma, temos uma *Projeção empática*, uma vez que percebemos, no relato, que o *subject* X reage ou não reage de acordo com os valores do Y/*outro*. Assim, dá-se a projeção no mapeamento, de tal forma que o valor do *outro* é o domínio-fonte para a conceptualização do domínio-alvo, o valor do *eu*. Sobre isso, George Lakoff (1996) apresenta a seguinte representação:



A acusação de Y sobrepõe-se tão fortemente como verdade para X de forma que X transforma o ponto de vista de Y no seu ponto de vista (de X). Instaura-se um espaço contrafactual, em que se cria uma contraparte de Y/Você/Outro no espaço hipotético no qual o *subject* de Y domina o *subject* de X. Dessa forma, Y torna-se *subject* de X na metáfora do *subject* como Defensor e do *self* como Acusado, que vimos acima, o que faz X sentir-se sem nenhuma condição de defesa, ou seja, “X não defende X”. No espaço hipotético, é como se X fosse Y, dessa forma, a consciência, percepção, julgamento, desejo e vontades de X estão sob o controle do *subject* de Y, de tal forma que o *self* de X- seu corpo, seu passado, seu papel social fica incapacitado de mover-se, uma vez que o *subject* de X está sob o controle do *subject* de Y.

Gilles Fauconnier e Mark Turner (2002, p. 251) explicam que, tomando o exemplo “Se eu fosse você, eu me demitiria”, no caso de construções condicionais, emerge uma pessoa mesclada no que diz respeito à sua identidade como empregado, uma vez que a pessoa tem a identidade do marido no que concerne à apresentação pública e outras certas características, mas em relação à disposição, julgamento e vontade tem a da esposa. Nesse sentido, no exemplo (5), percebemos essa mesclagem da identidade de X, assumindo a identidade e valores de Y sobre si mesma, levando, na verdade, inclusive, ao esvaziamento da sua identidade no papel de esposa ao assumir totalmente os valores de Y, inclusive questionando-se “Eu tapeei esse homem?”.

George Lakoff e Mark Johnson (1999, p. 69) explicam que o *subject*, metaforicamente, sempre se conceptualiza como uma pessoa. No entanto, o *self* ou cada um dos *selves* (pode haver de mais um) pode conceptualizar-se, metaforicamente, como pessoa, objeto ou lugar. A *metáfora do self como objeto físico* corresponde a uma noção muito primária para nós, que é controlar e manipular objetos, uma vez que se trata de algo que aprendemos desde a nossa infância. Os autores explicam que, exatamente por isso, não é surpreendente que o *esquema metafórico geral subject-self* instancie-se em uma metáfora de manipulação de objetos e que a noção de controle de objeto seja a base para uma das cinco metáforas mais fundamentais da nossa vida interior, associando-se o controle do nosso corpo ao controle de um objeto.

Nesse exemplo (5), a entrevistada autoconceptualiza-se como um objeto, uma vez que assume a referência de mercadoria, com o uso das formas verbais “entregar de volta” e “devolver”. No entanto, ao dizer “por que ele não me entregou de volta, por que ele não me devolveu?”,

percebemos, aí, também, a confirmação que o sistema de conceptualização do *subject-self* de “X move X” instancia-se a partir da *metáfora da projeção empática*, em que o *subject* Y tem o *subject* X, de tal forma que o *self* X é movido ou não é movido de acordo com o desejo, a vontade, o julgamento de Y, ou seja, do *subject* Y.

Decerto, o entendimento de X para essa situação vivida e relatada pela própria, no exemplo (5), incapacitando-a de uma defesa diante da acusação de Y, poderia ser conceptualizada de outra forma por outra pessoa, levando a outros entendimentos e reações. Exatamente, aí, moram nosso ponto de vista e subjetividade. Retomamos, então, Eve Sweetser (2012) ao assumir que a cognição humana corporificada é, inerentemente, permeada pelo ponto de vista. E, que a experiência dual em relação às ações do outro pode ser parte de um substrato basilar de habilidades universais humanas, para tratar e entender outros humanos como agentes sociais conscientes, desenvolvendo assim uma Teoria da Mente. Sem a Teoria da Mente e a confiança que os outros também têm uma Teoria da Mente, a estrutura complexa de pontos de vista seria impossível, considerando-se, aí, também, a complexidade de se construir espaços contrafactuais.

Vemos, aqui, que a construção de sentidos das formas linguísticas expressa a construção de sentidos sobre vida, que se engendra nos meandros das bases neurocognitivas às quais se associam as bases emocionais. O neurocientista Antônio Rosa Damasio (1996, p. 276) explicita que “os sentimentos exercem uma forte influência sobre a razão, que os sistemas cerebrais necessários aos primeiros (sentimentos) se encontram enredados nos sistemas necessários à segunda (razão) e que esses sistemas específicos estão interligados com os que regulam o corpo”.

## 6. *Considerações finais*

O estudo das relações entre linguagem e cognição evidencia que o uso das palavras é a ponta do iceberg do processo de significação linguística e cognitivamente operado pelo sujeito, como Gilles Fauconnier frisou na fase inicial da linguística cognitiva. Com isso, uma vez que a construção de sentido envolve fatores linguísticos, culturais e cognitivos do sujeito discursivo expressam tanto as suas escolhas e organização linguísticas, como também, as suas percepções e valores culturais, que dizem respeito ao seu entendimento sobre o mundo, que se configura de acordo com seu Ponto de vista e sua Subjetividade. Dessa maneira, en-

gendra-se o sistema *subject-self* da pessoa, cujos padrões cognitivos descortinam-se nos diversos sistemas metafóricos que os usos linguísticos nos mostram.

Podemos ver, conforme ressaltam George Lakoff e Mark Johnson (1999, p. 268), que cada metáfora emerge de um tipo fundamental de experiência. E, não há uma noção simples e unificada para a nossa vida interior. Na verdade, essas muitas distinções metafóricas do Esquema metafórico geral *subject-self* alicerçam-se das nossas variadas experiências e evidenciam nosso sistema conceptual.

Dentro desse prisma, a análise das referências de 1ª pessoa em relatos femininos propiciou-nos observar as diferentes maneiras de manifestação do esquema metafórico geral do sistema *subject-self*. Através disso, deparamo-nos como essas mulheres pensam sobre si mesmas e sobre o outro, ou seja, como percebem intersubjetivamente o seu papel e o do outro dentro da moldura da relação de gênero. Dessa forma, as referências de 1ª pessoa nos relatos femininos constituem um quadro dos seus pontos de vista, das suas subjetividades que compõem as suas Identidades erigidas linguística e cognitivamente em um contexto de valores humanos e vivências socioculturais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMASIO, Antônio Rosa. *O erro de Descartes*. Emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRARI, Lilian; SWEETSER, Eve. Subjectivity and upwards projection in mental space structure. In: DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. *Viewpoint in Language*. A multimodal perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LAKOFF, George. Sorry. I'm not myself today. The Metaphor system for conceptualizing the self. In: FAUCONNIER, Gilles; SWEETSER, Eve (Orgs). *Spaces Worlds and Grammar*. The University Chicago Press. Chicago, 1996.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh*. The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.



PITANGUY, Jaqueline; BOSCHI, Maria Azevedo; RIBEIRO, Mariska. *Espelho de Vênus*. Identidade social e sexual da mulher. São Paulo: Grupo Ceres; Brasiliense, 1981.

SWEETSER, Eve. Viewpoint and perspective in language and gesture, from the Ground down. In: DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. *Viewpoint in language*. A multimodal perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

**SOBRE AUTOS DE CURANDEIRISMO  
DO INÍCIO DO SÉCULO XX:  
ESTUDOS FILOLÓGICO E LINGUÍSTICO**

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)  
[rcrqueiroz@uol.com.br](mailto:rcrqueiroz@uol.com.br)

**RESUMO**

Editar textos é uma atividade que remonta à Grécia antiga e que se estendeu até os dias atuais. Cabe aos filólogos a tarefa de editar e salvaguardar do esquecimento as obras que constituem o nosso patrimônio literário, linguístico e cultural. Neste sentido, buscando atender aos princípios que norteiam a prática filológica, empreendemos, na Bahia, a edição de documentos manuscritos de alguns acervos, mais precisamente o do Centro de Pesquisa e Documentação – CEDOC, órgão da Universidade Estadual de Feira de Santana, no qual há diversos processos cível e crime dos séculos XIX e XX. Neste acervo, selecionamos o processo crime sobre a prática de curandeirismo. Para a realização da edição, procedemos à sua descrição, na qual informamos todos os aspectos extrínsecos, tais como número de fólios, tipo de papel, presença de manchas ou outros danos sofridos pelo suporte, número de linhas, presença de carimbos e/ou sinais especiais etc.; na transcrição, trazemos os aspectos intrínsecos, ou seja, a existências de abreviaturas, palavras unidas e/ou separadas, tipo de letra, etc. A opção pela edição semidiplomática se justifica pelo fato de oferecermos, desta forma, um retrato fiel do documento, pois nesse tipo de edição a intervenção do editor é mediana, assim quaisquer pesquisadores terão acesso ao documento sem a necessidade de manuseá-lo, o que evita o seu desgaste físico. Diante do exposto, apresentaremos nesta comunicação a edição semidiplomática de um auto de curandeirismo, cujos réus são Victorio Araujo da Silva e Pedro Alves d’Almeida. O documento conta com 36 fólios, escritos no recto e no verso.

**Palavras-chave:** Filologia. Edição semidiplomática. Curandeirismo.

## **1. Introdução**

Praticar atos que remetessem à cura, seja através do uso das mãos, ou ministrando substâncias do reino da natureza, era considerado crime no Brasil da Primeira República, constando no Código Criminal de 1890, conforme se pode conferir a seguir:

**Art. 158.** Ministrarr, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer fôrma preparada, substancia de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o officio do denominado curandeiro:

Penas – de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

Paragrapho unico. Si o emprego de qualquer substancia resultar á pessoa privação, ou alteração temporaria ou permanente de suas faculdades psychicas ou funções physiologicas, deformidade, ou inhabilitação do exercicio de órgão ou aparelho organico, ou, em summa, alguma enfermidade:

Penas – de prisão cellular por um a seis annos e multa de 200\$ a 500\$000.

Si resultar a morte:

Pena – de prisão cellular por seis a vinte e quatro annos (BRASIL, 1890, *on line*).

Deste modo, a prática de curandeirismo era condenada tanto pelos saberes médicos quanto pela Igreja Católica, a qual via nesse ato uma forma de bruxaria ou feitiçaria. Desde o Concílio de Trento (1545 a 1563) que a condenação já constava em seus códices. Segundo Franquelim Neiva Soares (1993, p. 3):

O Concílio de Trento empenhou-se em erradicar dos crentes o recurso à magia, à astrologia e à feitiçaria mediante uma fé mais profunda e viva em Deus, de Quem se devia esperar e a quem se devia suplicar o auxilio na doença e nas mais dificuldades da vida.

O documento que ora apresentamos sobre o crime de curandeirismo, encontra-se sob a guarda do Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), órgão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no estado da Bahia. Tal centro conta com uma vasta documentação, tanto cível quanto crime, dos séculos XIX e XX, referente à Feira de Santana e cidades circunvizinhas (Cf. [www.uefs.br/cedoc](http://www.uefs.br/cedoc)). Os acusados da prática do crime são Victorino Araujo da Silva e Pedro Alves d'Almeida, levados pela Promotoria Pública de Feira de Santana a julgamento, de acordo com o que se pode apurar no trecho seguinte extraído do auto:

O Promotor Publico, no exercicio de suas atribuições, vem / perante *Vossa Senhoria* denunciar à Victorino Araujo da Silva e / Pedro Alves d'Almeida, pelo facto seguinte: os / denunciados sem a devida habilitação segundo / as leis que nos regem e regulamentos, exercem o of- / ficio de Curandeiro, no lugar denominado Limo- / eiro, deste termo, ministrando substancias tiradas / dos reinos da natureza, como meio curativo, como / provão os autos de perguntas feitas aos denunciados / e depoimentos de testemunhas do inquerito – (Auto de curandeirismo, f. 2r, l. 7-16).

Assim, trazemos aqui a edição desse documento, importante para se conhecer aspectos que envolvem questões de fé, de abuso da mesma, bem como sobre a justiça e a medicina legal nos primeiros anos da República.

## 2. Estudo filológico sobre o auto de curandeirismo

A queixa-crime de curandeirismo encontra-se sob os cuidados do Centro de Documentação e Pesquisa – CEDOC, órgão da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, catalogada com a seguinte informação: Estante 02, Caixa 45, Documento 748. Trata-se de um documento manuscrito lavrado em 1901, em 36 fôlios, conforme se pode verificar na figura a seguir:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA		CLASSIFICAÇÃO		
LEVANTAMENTO GERAL DOS NÚCLEOS DOCUMENTAIS		E	Cx	Doc
		02	45	748
NÚCLEO: FORUM DESEMBARGADOR FILINTO BASTOS				
SEÇÃO: JUDICIÁRIO		SÉRIE: Proc. crime		
SUBSÉRIE: Suplente - Curandeirismo				
LOCALIDADE: PSA		N.º FOLHAS: 36		
DISTRITO:		PERÍODO: 1901-1902		
PARTES E/OU INTERESSADOS: Victória Araujo da Silva e Pedro Alves d'Almeida (Dias)				
OBS.: Entre as fls 2 e 3 há uma fl sem numeração				

Figura 1: Classificação do documento realizado pelo CEDOC.  
Fotografia: Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

### 2.1. Critérios para a edição do auto de curandeirismo

Para o devido tratamento filológico do auto de curandeirismo, foi escolhida a edição semidiplomática, por ser esta a que preserva mais as características intrínsecas do texto: linhas, elementos grafemáticos, divisão do texto etc.; cujos critérios de edição se voltam para o caráter mais conservador. Deste modo, são desdobradas as abreviaturas e são unidas as palavras separadas e separadas as palavras unidas.

Os critérios de edição se aliam aos seguintes princípios:

- Para a descrição do documento, observar e anotar:
  - a) Número de colunas;
  - b) Número de linhas da mancha escrita;
  - c) Existência de ornamentos;

- d) Maiúsculas mais interessantes;
- e) Existências de sinais especiais;
- f) Número de abreviaturas;
- g) Tipo de escrita;
- h) Tipo de papel.
- Para a transcrição:
  - a) Respeitar fielmente o texto: grafia, linhas, fólhos etc.;
  - b) Fazer remissão ao número do fólho no ângulo superior direito;
  - c) Numerar o texto linha por linha, constando a numeração de cinco em cinco;
  - d) Separar as palavras unidas e unir as separadas;
  - e) Desdobrar as abreviaturas usando itálico;
  - f) Utilizar colchetes para as interpolações: [ ];
  - g) Indicar as rasuras, acréscimos e supressões através dos seguintes operadores:
    - ((†)) rasura ilegível;
    - [†] escrito não identificado;
    - (...) leitura impossível por dano do suporte;
    - // leitura conjecturada;
    - < > supressão;
    - ( ) rasura ou mancha;
    - [ ] acréscimo.

## 2.2. Descrição extrínseca do auto de curandeirismo

O processo crime de curandeirismo encontra-se em bom estado de conservação, escrito em papel almaço, com os fólhos numerados. No fólho 3 não consta nenhum registro escrito. Elaboramos o Quadro 1 com a finalidade de expor as características extrínsecas mais relevantes.

CARACTERÍSTICAS EXTRÍNSECAS	FÓLIOS	EXEMPLO
Carimbo	1r	Figura 2
Rasgos nas bordas	1r, 36r	Figuras 2 e 3
Manchas de tinta	3r	Figura 4

Quadro 1: Características Extrínsecas do Auto de Curandeirismo.



Fig. 2: Carimbo e rasgos nas bordas. Fotografia: Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

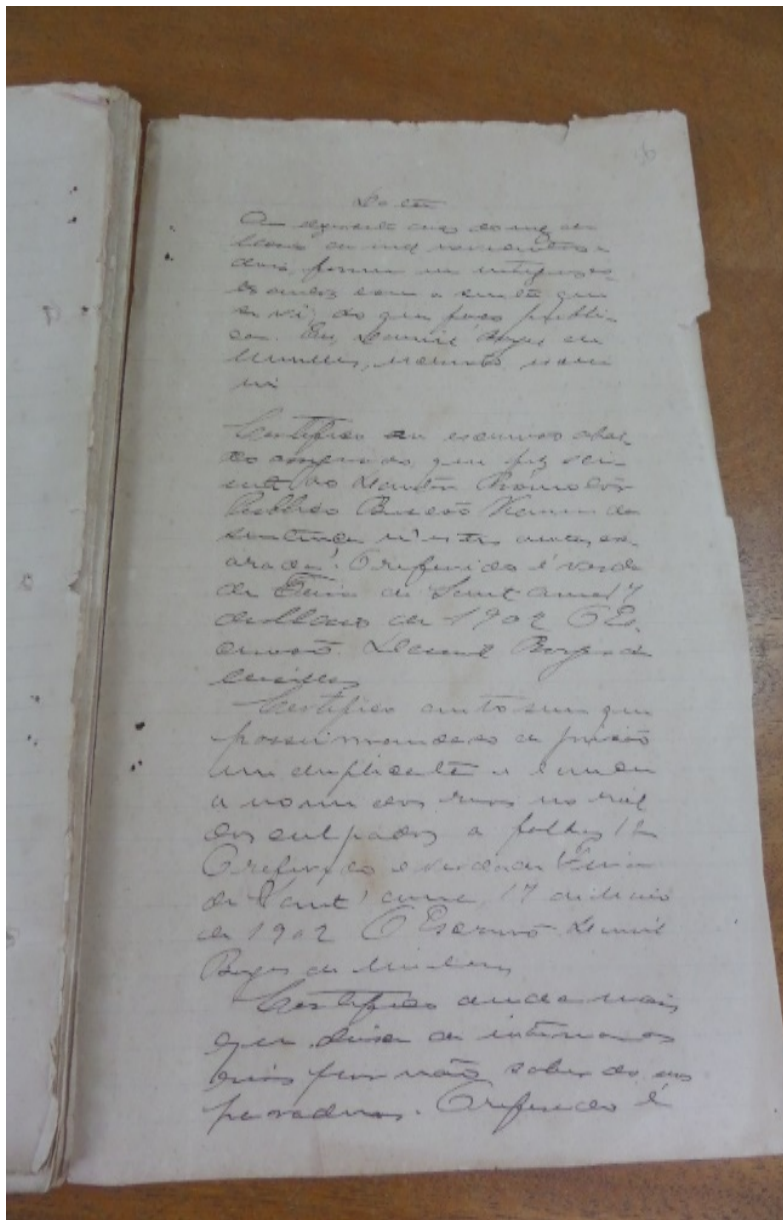


Fig. 3: Rasgos nas bordas. Fotografia: Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

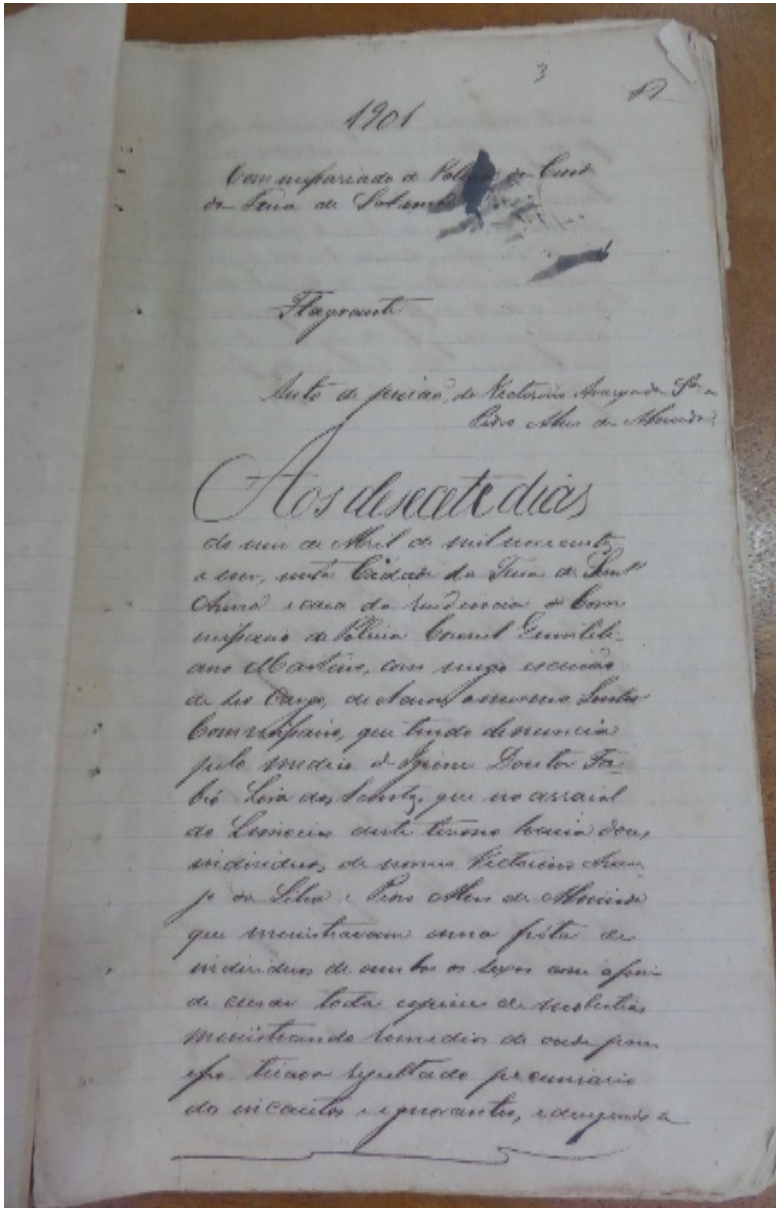
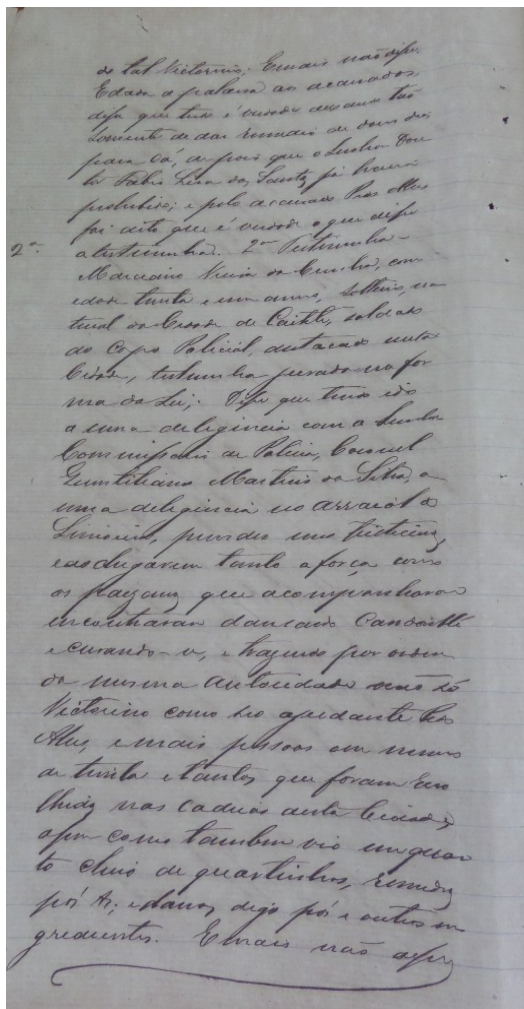


Fig. 4: Mancha de tinta. Fotografia: Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz



### 2.3. As edições fac-similar e semidiplomática

Nesta subseção, apresentamos as edições fac-similar e semidiplomática do fôlio 5v, a fim de apenas dar uma mostra de como procedemos.



**Fig. 5: Fôlio 5v do Auto de Curandeirismo.**  
**Fotografia: Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz**

do tal Victorino; E mais não disse.  
E dada a palavra aos accusados,  
disse que tudo é verdade dexando tão  
somente de dar remedio de dous dias  
5 para cá, depois que o Senhor Dou-  
tor Fabio Lira dos Santos já havia  
prohibido; e pelo accusado Pedro Alves  
foi dito que é verdade o que disse  
2ª A testemunha.. 2ª Testimunha -  
10 Marciano Vieira da Cunha, com  
idade trinta e um annos, solteiro, na  
tural da Cidade de Caitite, soldado  
do Corpo Policial, destacado nesta  
Cidade, tistimunha jurada na for-  
15 ma da Lei; disse que tendo ido  
a uma diligencia com o Senhor  
Commissario de Policia, Coronel  
Quintiliano Martins da Silva, a  
uma diligencia no arraial do  
20 Limoeiro, prender um feiticeiro  
e ao chegarem tanto a força quanto  
os paezanos que acompanhavam  
encontraram dansando candomblé  
e curando-se, e trazendo por ordem  
25 da mesma autoridade não só  
Victorino como seo ajudante Pedro  
Alves, e mais pessoas em meio  
de trinta e tantas pessoas que foram reco-  
lhidas nas cadeias desta Cidade,  
30 assim como tambem vio um quar-  
to cheio de quartinhos, remedios  
pós As; e danos digo pós e outros in-  
gredientes. E mais não disse

### 3. *Estudo linguístico sobre o auto de curandeirismo*

Quanto ao estudo linguístico referente ao auto de curandeirismo, nos ativemos ao aspecto lexical, trazendo à tona lexias representativas do campo lexical do curandeirismo. Apresentamo-las a seguir, com sua classificação gramatical, acepção e o contexto, com a lexia destacada em negrito.

**CURAR** – v.t. Do latim *cūrāre*. Livrar de doença. Recuperar a saúde.

[...] que tendo denuncia / pelo medico de Igiene Doutor Fa- / bio Lira dos Santos, que no arraial / do Limoeiro deste termo havia dous / individuos de nomes Victorino Arau- / jo da Silva e Pedro Alves de Almeida / que ministravam

uma fróta de / individuos de ambos os sexos com o fim / de curar toda especie de moléstias / ministrando remedios de onde para / isso tirava resultado pecuniário / dos incautos e ignorantes, [...] (f. 3r, l. 21-32).

**CURANDEIRO** – s.f. Do latim *curand(u)*, gerundivo de *cūrāre*, + -EIRO. Que trata pessoas doentes por meio de rezas e feitiçarias. Pessoa não formada em medicina e que, muitas vezes, trata pessoas doentes com métodos que incluem rezas, magias e beberagens.

O Promotor Publico, no exercício de suas atribuições, vem / perante *Vossa Senhoria* denunciar à Victorino Araujo da Silva e / Pedro Alves d’Almeida, pelo facto seguinte: os / denunciados sem a devida habilitação segundo / as leis que nos regem e regulamentos, exercem o of- / ficio de **Curandeiro**, [...]” (f. 2r, l. 7-12).

**CANDOMBLÉ** – s.m. De origem banta controversa. Segundo Yeda Pessoa de Castro (1976), trata-se de uma longa evolução a partir do protobanto candombe. Religião afro-brasileira que cultua orixás por meio de cantos, danças e oferendas, incluindo rituais de possessão. Ritual ou cerimônia dessa religião.

[...] e ao chegarem tanto a força quanto / os paezanos que acompanhavam / encontraram dansando **candomblé** [...] (f. 5v, linha 23).

**FEITICEIRO** – s.f. Séc. XIV. De *feitiço* + *-eiro*, com alteamento da vogal temática *-o* para *-a*. Mulher que faz feitiços, bruxa. Mulher que, supostamente, tem poderes mágicos, faz bruxarias e sortilégios e outras artes sobrenaturais.

[...] Marciano Vieira da Cunha, com / idade trinta e um annos, solteiro, na / tural da Cidade de Caitite, soldado / do Corpo Policial, destacado nesta / Cidade, tistimunha jurada na for / ma da Lei; disse que tendo ido / a uma diligencia com o Senhor / Commissario de Policia, Coronel / Quintiliano Martins da Silva, a / uma diligencia no arraial do / Limoeiro, prender um **feiticeiro** [...] (f. 5v, linha 20).

#### 4. *Considerações finais*

Editar documentos manuscritos, sejam estes de quaisquer períodos, faz-se de suma importância para os estudos filológicos e linguísticos, haja vista o quanto se pode enveredar pela história da língua portuguesa, bem como pelo desbravar do conteúdo do texto que emerge de documentos esquecidos em arquivos e bibliotecas, sejam privados ou públicos.

Deste modo, vêm à superfície a forma de escrita; o pensamento da sociedade no período em que o documento foi lavrado; as relações sociais, políticas e culturais; dentre outros. Assim, faz-se mais do que essencial a edição desse tipo de documentação, de acordo com o número de justificativas que podemos elencar. Além disso, o estudo do vocabulário contido no documento representa a janela pela qual o filólogo e o leitor, de modo geral, se insere e se vê inserido no espaço circundante.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. 2. ed. Recife: UFPE/Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2003.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de paleografia e diplomática*. Santa Maria: UFSM, 1991.

BRASIL. Código Penal dos Estados Unidos do Brazil. 1890. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>

Acesso em: 24-05-2012.

CAMARGO, Célia Reis. Os centros de documentação das universidades: tendências e perspectivas. In: SILVA, Zélia Lopes da. (Org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 49-63.

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

CEDOC. Disponível em: <<http://www5.uefs.br/cedoc>>. Acesso em: 29-01-2017.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. 3. impr. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. (Org.). *Manuscritos baianos dos séculos XVIII ao XX: Autos de defloramento*, 2017. [No prelo].

\_\_\_\_\_. *Documentos do acervo de Monsenhor Galvão*: edição semiplomática. Feira de Santana: UEFS, 2007.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos baianos dos séculos XVIII ao XX*: livro de notas de escrituras, vol. 1. Com a colaboração de Liliane Lemos Santana e Daiane Dantas Martins. Salvador: Quarteto, 2007.

SOARES, Franquelim Neiva. Medicina popular e feitiçaria nas visitas da Arquidiocese de Braga nos séculos XVI e XVII. *Revista de Guimarães*, n.103, p. 67-97, 1993. Disponível em:

<[http://www.csarmento.uminho.pt/docs/ndat/rg/rg103\\_04.pdf](http://www.csarmento.uminho.pt/docs/ndat/rg/rg103_04.pdf)>.

**SUPORTE DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE:  
APRENDENDO COM O ERRO, O FEEDBACK  
E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

*Jackeline Barcelos Corrêa* (UENF)

[jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com)

*Amaro Sebastião de Souza Quintino* (UENF)

[amarotiao@yahoo.com.br](mailto:amarotiao@yahoo.com.br)

*Gisele de Araújo Gouvêa Estácio* (UFF/ESSE)

[giselle.psicologia@ymail.com](mailto:giselle.psicologia@ymail.com)

**RESUMO**

Nesta comunicação evidencia-se a dificuldade da leitura e da escrita entre os alunos em formação do curso de licenciatura em pedagogia do CEDERJ/UENF. Foi detectada, por unanimidade entre os tutores presentes na reunião que aconteceu no ano 2016, a necessidade de uma nova elaboração do que nós, tutores, podemos fazer para melhorar a relação da leitura e da escrita desses futuros profissionais. O erro na escrita do aluno é uma responsabilidade coletiva, não só das disciplinas de Língua Portuguesa e produção textual, mas de todos nós envolvidos no processo. Neste trabalho, destaca-se a importância da autorregulação da aprendizagem e o *feedback* como aliadas na tarefa de melhorar a relação da escrita dos alunos. A pesquisa tem como objetivo geral criar um suporte didático de abordagem do tratamento do erro dos próprios alunos do curso da licenciatura em pedagogia do CEDERJ/UENF como ferramenta pedagógica, contando com a colaboração do *feedback* e da autorregulação da aprendizagem. Ao entender o *feedback* como um ato de comunicação, o diálogo deve estar presente na linguagem utilizada para efetivá-lo. No caso da educação a distância (EaD), a linguagem escrita é o principal signo deste ato. Acredita-se ainda que o tempo de resposta e a qualidade do *feedback* do professor são outros dois aspectos motivacionais para o aluno que espera um retorno no outro lado da máquina. A relevância desta pesquisa está na criação de um planejamento didático coletivo que atenda especificamente aos alunos da licenciatura em pedagogia do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UENF), uma vez que será construído a partir de uma necessidade de ações coletivas, adaptado e testado pelos próprios usuários e tutores da plataforma.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Formação em EaD.

**1. Introdução**

Para iniciar esses estudos, destacou-se que Sônia Kramer (2001, p. 103) amplia o questionamento: "É possível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?".

Ao mencionar sua pesquisa "Cultura, modernidade e linguagem", em que estudou o que leem e escrevem os professores a autora afirma que conheceu "histórias de desprazer, indisposição, obrigatoriedade e vontade de não ler", depoimentos de professoras com "pavor e vergonha de escrever seus relatórios escolares".

Hilário Inácio Bohn (2003, p. 83) discute em sua pesquisa que o professor "[...] não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores". O autor ressalta que não é de se estranhar que "[...] alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual os alunos entram em pânico". Como constatado, a dificuldade com a escrita é um fato comum entre os universitários.

Há um consenso entre os estudiosos sobre o erro, Francisco José Quaresma de Figueiredo, (1997); Jussara Hoffmann, (2001) afirmando que com uma intervenção direta e coletiva pode melhorar a aprendizagem dos alunos.

A partir dessa premissa acredita-se que uma intervenção, tomando os *feedbacks* como alicerces do reconhecimento do erro, e a conscientização da autorregulação da aprendizagem pode contribuir para uma melhor formação acadêmica.

## **2. O erro e a avaliação da aprendizagem**

O objeto de estudo deste estudo foi escolhido, em primeiro lugar, pela atualidade do tema "erro, o medo na escrita e a falta de interpretação nos textos", pois esta tem sido considerada uma questão relevante nos dias atuais, em todas as esferas da educação.

Francisco José Quaresma de Figueiredo (1997) apresenta definições de erro de diferentes autores e aponta para o fato de que:

Os autores ainda consideram o erro como uma estratégia utilizada pelos indivíduos no processo de aquisição da língua materna, ou seja, ele é tratado como uma hipótese formulada pelas pessoas para atingir a forma convencionalizada. Os erros nessa perspectiva, são vistos como algo positivo, como um resultado natural no processo de aquisição da língua". Trataremos o erro sob essa perspectiva positiva, como fonte de retroalimentação.

O tratamento sentencioso conferido ao erro dificulta e empobrece o processo de ensino e aprendizagem. Dele se valendo, a avaliação clas-

sificatória cumpre o papel de silenciar as pessoas, negar as suas experiências culturais, recusar os seus processos de construção do saber.

Como consequência, cria hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999), que reproduzem, por um lado, e perpetuam, por outro, a hierarquia social, tal como está posta. A polarização de certo versus errado, de satisfatório versus insuficiente, fixa, na condição de opostos, o que deveria configurar um *continuum*: todos evoluem do não saber ao saber, do desconhecer ao aprender. Todavia, nos moldes punitivos, o erro não se situa como elemento balizador da aprendizagem e do desenvolvimento em curso. Ele se constitui fim, pois conforme ocorra o grau de reincidência, a repetência e a exclusão são as consequências lógicas.

Ao ser avaliado o aluno busca lembrar-se daquilo que foi ensinado, preocupando-se em reproduzir as informações concedidas pelo professor, gerando um clima nervoso e de medo, centrado no atendimento das expectativas do outro. A decorrência é ansiedade crescente, favorável à instalação da dúvida e à ocorrência do erro. (SANTANA & OLIVEIRA, 2011)

Sendo assim, “[...] uma vez constituído o obstáculo emocional, ele induz ao erro, e, uma vez constituído o erro, este desencadeia emoções como: frustração de expectativas, angústia, raiva, sentimento de inferioridade e outras” (BERTI, 2007, p. 6). Essa desmotivação pode levar o aluno ao fracasso escolar e a evasão.

O erro, ao ser entendido como falha e incorreção, desencadeia comparações, diferenciações, hierarquizações, humilhações, discriminações e, como decorrência última, exclusões, que se projetam para além dos muros escolares. “É o poder da norma padrão, a ser seguida e reproduzida em respostas ‘ensinadas’, mesmo que não compreendidas. A decorrência é o adestramento das multidões, enquanto se fabrica os indivíduos”. (TEIXEIRA & NUNES, 2008)

Erros justificam a supressão de notas. Erros oferecem elementos para o exercício de uma “contabilidade penal” (FOUCAULT, 2009) a quantificar pessoas, reduzindo-as a números e classificando-as em graus – reveladores das competências e incompetências, das conquistas e dos fracassos, das capacidades e incapacidades de cada um.

A avaliação classificatória, atrelada à perspectiva de erro punitivo, pode gerar traumas que se perpetuam ao longo da vida. Josele Teixeira e Liliane Nunes (2008, p. 69) afirmam que o erro, quando empreendido pa-



ra punir e humilhar, “[...] desvincula-se da aprendizagem em seu sentido mais global e torna-se um instrumento de ameaça e adestramento da personalidade do educando, fazendo com que o indivíduo se sinta culpado e incapaz”.

Cipriano Carlos Luckesi (1995) entende que a imposição de castigos, em decorrência do cometimento de erros,

[...] marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente.

As sequelas se mantêm no decorrer da vida, pois as marcas são fortes, uma vez que “a partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição” (LUCKESI, 1995, p. 50-51)

O não atendimento dos padrões estabelecidos como adequados repercute, geralmente, em erro. A não apresentação da resposta esperada e desejada pelo professor, na maioria das vezes, resulta em erro, até porque o professor, ao avaliar, “[...] normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade” (LUCKESI, 1995, p. 49). Por esse motivo pensei em uma intervenção individual e discreta por parte de todos os tutores.

Conforme Jussara Hoffmann (2005, p. 49), há professores que se baseiam “[...] arbitrariamente, em certos e errados absolutos, negando a relativização desses parâmetros em diferentes condições de aprendizagem”. Eles negam o conhecimento que o aluno possui, recusando-se a reconhecer ou analisar o processo de aprendizagem. Pautados na quantificação e produção de resultados, geralmente expressos no formato de notas ou conceitos, preocupam-se com a obtenção de comprovações que autorizem e sustentem decisões quanto à aprovação ou reprovação dos estudantes.

Segundo Cipriano Carlos Luckesi (1995, p. 51), “[...] ao ser reiterado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo”. Portanto, quando o erro é correlacionado com o fracasso e a incapacidade, os sentimentos tendem a permanecer no âmago de cada um, criando juízos de insuficiência que obstaculizam o processo da aprendizagem. Decorrentes da avaliação classificatória, o castigo e a punição também estão vinculados ao erro.

O erro punitivo, atrelado à avaliação classificatória, firma-se em um processo avaliativo pautado em categorizações, consolidadas a partir de um parâmetro, conforme o qual “[...] o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas”. (PERRENOUD, 1999, p. 28)

A arbitrariedade do erro pode produzir exclusão e fracasso ao longo do processo avaliativo classificatório o que, até por oposição, suscita o desejo e a necessidade de buscar outras perspectivas, reconhecendo-o como indicador diagnóstico na superação das dificuldades identificadas, no exercício de uma avaliação formativa.

Por isso podemos nos questionar: se os tutores e coordenadores se unirem em um movimento organizado e intencional poderíamos contribuir para que eles tivessem melhores rendimentos na interpretação das leituras e na escrita e evitar assim tanta exclusão por causa da nota?

Percebido como indicador diagnóstico, o erro relaciona-se com a avaliação formativa, pois esta, ao acompanhar e verificar o alcance dos objetivos estabelecidos oferece indicadores favoráveis ao planejamento e execução de intervenções pedagógicas oportunas e adequadas. Sob essa perspectiva, o erro torna-se instrumento importante, pois permite ao professor reformulações em sua prática, sempre tentando aperfeiçoá-la a fim de garantir a superação dos problemas de aprendizagem.

Desse modo, “[...] é parte integrante de um processo educativo onde os erros são considerados como momentos na aprendizagem e não como falhas” (PINTO & SILVA, 2006, p. 117). Para Josele Teixeira e Liliane Nunes (2008, p. 81), o erro não pode ser percebido como deficiência ou impossibilidade, devendo ser “[...] analisado como uma particularidade em construção, um potencial a ser desenvolvido, não como produto, mas como meio e fonte de questionamento e recomeço a serem explorados e trabalhados diante de um bem comum”. Alguns autores o denominam “alavanca” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; TORRE, 2008), outros o designam ponte (PINTO, 2000; FERNANDES, 2009), outros pontos de passagem. (LUCKESI, 1995; 2012; HOFFMANN, 2001)

Independentemente da nomenclatura, há uma compreensão única de que o erro é força para o prosseguimento e não barreira condenatória à estagnação. Para alguns dos participantes, este é um caminho já principiado, pois tem no erro um momento de paragem e de reflexão acerca de como prosseguir ensinando e aprendendo.

As concepções de erro como fonte de questionamento e reflexão revelam-se nas falas dos participantes demonstrando uma visão positiva: “fico em busca do acerto, pois acredito que nós aprendemos mais com o erro”, “frente ao erro sinto que preciso refletir mais sobre quanto errei para no futuro não cometer o mesmo erro”, “o erro leva ao refletir e ao crescimento pelo conhecimento de sua limitação e a busca pela resolução pessoal”. As afirmações registradas no verso das folhas deixam entrever certo dissabor por haverem errado, mas também um enorme compromisso com a autossuperação, com a compreensão das razões do erro, com o traçar de formas de conseguir superá-lo.

O erro permite para quem o comete refletir acerca de como está sua aprendizagem, analisar o itinerário percorrido, identificar o porquê errou, para, em decorrência, voltar sobre os próprios passos, repensando, superando, aprendendo, desenvolvendo-se.

O erro não é o fim, mas apenas o começo de uma nova etapa de uma caminhada compromissada com a apropriação do saber. O foco é o futuro. O interesse é assegurar a progressão, em uma prática avaliativa prospectiva, porque interessada em, segundo Jussara Hoffmann (2001, p. 26, destaques da autora), “[...] acompanhar com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer do processo, estratégias pedagógicas”. Visa, portanto, ao encaminhamento de alternativas de solução e melhoria do “objeto avaliado”.

O erro precisa estar a serviço da aprendizagem, assim como a avaliação, quando exercitada em sua perspectiva formativa. Por isso, afastando-se do viés que lhe foi impresso no passado – e que ainda se faz presente –, aos erros deve ser conferido um novo significado no âmago de uma avaliação “[...] para a aprendizagem, no sentido em que deve contribuir inequivocamente para sua melhoria, com a participação ativa dos alunos”. (FERNANDES, 2009, p. 61)

Sendo assim, percebemos que muitos alunos ficam sem saber do seu próprio erro, ficam sem o *feedback* de sua aprendizagem.

### **3. *Feedback como ato de comunicação***

Na EaD, a comunicação é representada principalmente por meio da linguagem, entendida atualmente como, forma ou processo de interação (CUNHA, 2006). Nesta concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou

transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Entende-se, portanto, que o *feedback* é um ato de comunicação.

Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo, já que é por meio dela que as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas. (BORDENAVE, 1982, p. 36)

Para Leffa (2006, *apud* CUNHA, 2006, p. 5), um dos desafios da EaD é tornar o professor “presente”, não só dando intencionalidade pedagógica à atividade proposta, mas também, e principalmente, garantindo ao aluno o desempenho assistido necessário para que ele possa realmente atingir seu nível potencial de competência. Algumas instituições estipulam prazos de resposta para o docente que atua no ambiente virtual de aprendizagem, minimizando o tempo entre a mensagem do aluno e o *feedback* do professor.

Observa-se que o cumprimento destes prazos é importante para que o aluno não sinta a ausência do docente e não reaja com baixa produtividade ou comportamento inadequado. Existe uma forte relação entre o recebimento de *feedback*, sua qualidade e a motivação.

O *feedback* é importante para todos nós. É a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia. (WILLIANS, 2005, p. 19)

Aprender com o erro a partir do *feedback* requer que ele seja fornecido de forma construtiva e positiva, colaborando para que o aluno reflita criticamente e elabore um plano de melhoria de sua prática tanto na escrita como interpretativa nas leituras.

#### **4. A autorregulação da aprendizagem**

Para que os alunos aprendam a usar os recursos tecnológicos na plataforma é necessário que os tutores aprendam os conteúdos de forma autorregulada para ensinar o aluno a aprender.

Os estudiosos da autorregulação têm escolhido a aprendizagem como um dos seus principais campos de aplicação, porque cada vez mais se considera estimular e desenvolver no estudante as competências que lhe permitem um papel *activo e constructivo* nos processos e produtos da aprendizagem. (SILVA, 2014, p. 12)

Para Albert Bandura (1986), Guite I. Zimmerman (2000) e Silva (2014) os estudantes desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo quando refletem sobre as exigências das tarefas, sobre as competências e estratégias que devem ser aplicadas nas resoluções dos problemas. Em outras palavras, os alunos precisam ter consciência de que precisam organizar estratégias para aprender na EaD.

A presente pesquisa é relevante porque trata de uma questão comum já detectada por todos os profissionais envolvidos na EaD: o erro que aparece na produção escrita e oral de grande parte dos alunos. Esta afirmação foi feita a partir da reunião e constatada por toda a equipe.

### **5. Resultados esperados e propostas de trabalho**

O referido modelo norteador de suporte didático, ao se concretizar, pode vir a ser uma fonte de conhecimento prático para os tutores e alunos. Considera-se aqui a importância das pesquisas sobre a escrita do ensino em EaD pelo fato de elas servirem como elemento básico de ensino neste mundo grafocêntrico.

Especificamente, pretende-se: a) utilizar uma abordagem diretamente no e-mail do aluno para que a aprendizagem se torne uma ação discreta; b) aplicar um questionário coletivo para os alunos, para investigar suas dificuldades e dúvidas em relação à escrita; c) descrever para o aluno do aluno os pontos principais sobre os erros cometidos; d) aplicar testes de erros mais cometidos entre os erros mais comuns na escrita; aplicar questionários específicos para os alunos revelarem suas dificuldades em relação à leitura; e) propor diferentes metodologias de aprendizagens para sanar os erros; com didáticas diferenciadas. Oferecer mini-cursos e oficinas nos polos regionais.

O questionário aplicado será semiestruturado, com o objetivo de, por meio de perguntas abertas, não induzir ou ativar a memória acerca do conteúdo abordado. Dessa forma, cada um dos sujeitos da pesquisa poderá responder livremente qual o seu conhecimento sobre o assunto. Para a análise de dados estas respostas serão categorizadas de acordo com a proximidade semântica de cada uma a respeito do tema tratado.

Em seguida será preparado um suporte didático contendo todo o assunto tratado durante os encontros dos tutores e este modelo será avaliado e reestruturado pelos próprios participantes da pesquisa. Dessa forma, os próprios usuários poderão apontar as maiores dificuldades de compre-

ensão, sugerir conteúdos e adaptar seu próprio material de apoio à sua realidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BERTI, Nívia Martins. Análise do erro sob a perspectiva didático-pedagógica no ensino-aprendizagem da matemática. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1372/1/Nivia%20Martins%200Berti.pdf>>. Acesso em: 10-04-2012.

BOHN, Hilário Inácio. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA, Osmar de; BOHN, Hilário Inácio. (Orgs.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CUNHA, Ana Lygia. *Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>>. Acesso em: 26-04-2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Neuza Bertoni; SILVA, Cláudia Mara Soares da. *Avaliação da aprendizagem e exclusão escolar*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, n. 19, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=569&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 18-08-2011.

SANTANA, Adriana Menezes de; OLIVEIRA, Fabiana Cristina Oliveira Silva de. O que há por trás dos erros em avaliações matemática? XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. *Anais...* Disponível em:

<[http://ciaem-reduma-te.org/ocs/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/view/2521/528](http://ciaem-reduma-te.org/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/2521/528)>. Acesso em: 13-06-2012.

SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel Antunes de; SIMAO, Ana M. Veiga. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*. Porto: Porto Editora, Portugal, 2004.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. *A virtude do erro: uma visão construtivista da avaliação*. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1420/1420.pdf>>. Acesso em: 10-04-2012.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

WILLIAMS, Richard L. *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

ZIMMERMAN, Guite I. Velhice: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**TINHA UM POEMA NO MEIO DO CAMINHO:  
PENSANDO O ESPAÇO DA LITERATURA  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Diego Domingues (UFF)  
[diegodomingues87@gmail.com](mailto:diegodomingues87@gmail.com)

Rita Campos (UFF)  
[ritacamposuff@gmail.com](mailto:ritacamposuff@gmail.com)

**RESUMO**

Compreendendo a importância em abordar textos literários, em especial poemas, no ensino de língua portuguesa, não como mero suporte para ensino de gramática, mas como possibilidade de aprimorar a leitura, a oralidade e a produção textual através de um gênero tão potente, a proposta deste minicurso será desenvolver reflexões sobre os desafios e potencialidades de trabalhar com poemas na escola, entremeando tal discussão com a apresentação de propostas de atividades que exploram as diversas possibilidades didáticas do gênero trabalhado. Este minicurso será encaminhado em duas etapas, na primeira será feita uma breve introdução teórica, expondo os referenciais que embasam a abordagem aqui apresentada. No segundo momento, iremos discutir diferentes propostas de atividades de leitura, oralidade e produção textual utilizando como ponto de partida poemas de Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros. Ambos autores foram escolhidos, pois as atividades sugeridas destinam-se tanto a alunos da educação regular quanto aos alunos da modalidade educação de jovens e adultos. A seleção dos poemas condizentes com cada público e a maneira de abordá-los será um dos pontos principais dessa segunda parte. Compreendemos que tal proposta de minicurso contribuirá de maneira substancial para a prática pedagógica de professoras e professores da educação básica, uma vez que se há a preocupação em evidenciar o importante diálogo entre a teoria acadêmica, fundamental no embasamento de nossas ações profissionais, e as experiências oriundas das práticas docentes tecidas no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** literatura, poema, produção textual, leitura, oralidade

**1. Considerações iniciais**

Enquanto professores de língua portuguesa de escolas públicas, ao decidirmos trabalhar com mais intensidade textos literários nas aulas, percebemos que estaríamos entrando em um terreno no qual nem nós, enquanto alunos do ensino regular, nem nossos alunos, em seus percursos escolares, estávamos familiarizados. Buscando nas memórias como era que os textos literários apareciam nas aulas que tivemos, lembramos, na maioria das vezes, deles sendo usados como pretexto para análise sintática, isto é, extrai-se um verso de Carlos Drummond de Andrade para identificar sujeito, predicado e afins; ou busca-se em um verso de Vini-



cius de Moraes o objeto direto, indireto e, por que não, o objeto direto pleonástico.

Já no ensino médio, lembramos também que tais textos eram usados para exemplificar períodos históricos nas aulas de literatura, então seguíamos pelo romantismo, arcadismo, modernismo, pinçando fragmentos de poemas e extraíndo deles as respectivas características mais comuns de cada fase literária, nada muito além disso.

O objeto central das aulas de literatura, em vez de ser o texto literário, é construído de um discurso didático sobre literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos. Dessa forma, é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva, pelo aluno, desse discurso didático. (CEREJA, 2013, p. 12)

Para além desses dois movimentos, de uso de poemas para ilustrar aspectos morfossintáticos ou para exemplificar momentos históricos da literatura brasileira, não conseguimos recordar de um dia em que algum professor tenha lido em voz alta um poema com a turma, proposto interpretações desvinculadas de uma necessidade metódica de corresponder a gabaritos ou que tenha nos incentivado a refletir sobre os motivos que tornam um texto digno de ser chamado de literatura, enquanto outros não. A presença da literatura, seja em escola pública, em escola particular, seja no ensino fundamental ou médio, era mera coadjuvante, quando não figurante das aulas de língua portuguesa. Anos passaram, nós nos deslocamos da posição de alunos para a de professores e, ocupando agora esse novo espaço, percebemos que em nossas práticas pedagógicas esse modo de tratar a literatura deveria ser diferente.

## 2. *Repensando práticas*

A experiência que iremos compartilhar neste texto é referente às aulas em duas turmas de sétimo ano da educação de jovens e adultos da Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes, localizada em Duque de Caxias, ministradas pelo professor Diego Domingues; e às aulas em turmas de sexto e novo ano do ensino regular, da escola pública estadual CIEP 037 Ernesto Guevara, localizada em Belford Roxo, ministradas pela professora Rita Campos, ambas escolas são de municípios do estado do Rio de Janeiro. Consideramos importante evidenciar os diferentes espaços ocupados pelos autores do texto para realçar as diferenças e semelhanças en-

tre as práticas exercidas em cada modalidade de ensino, bem como suas respectivas especificidades no encaminhamento do conteúdo.

Com relação às turmas de jovens e adultos, uma das principais características desta modalidade é a alta heterogeneidade, algo comum em qualquer turma do ensino regular, mas que na EJA (educação de jovens e adultos) alcance uma maior intensidade. Há alunos de quinze anos repetentes dividindo espaço com adultos de sessenta anos que estavam há décadas longes da escola. Há mães de vinte anos ao lado de avós de cinquenta, uma multiplicidade de histórias, vivências, experiências e expectativas. Portanto, qualquer prática pensada para esse público não pode ser uma mera transposição dos conteúdos e prática do ensino regular, muito menos um recorte aligeirado do currículo como muito, infelizmente, ainda se pensa.

Sobre as turmas do ensino regular, os alunos do nono ano caracterizam como, em sua maioria, infrequentes, muitos também estão em defasagem idade-série, são bastante agitados e costumavam identificar o momento da aula apenas com espaço para o ato de copiar; os alunos do sexto ano, por sua vez, embora sejam igualmente agitados, são mais frequentes, tornando possível a continuidade de um trabalho pedagógico mais consistente.

Tendo em vista o perfil das turmas nas quais o trabalho seria desenvolvido, buscou-se constantemente levar em conta suas expectativas perante o conteúdo que estava sendo trabalhado, sem jamais subestimar a capacidade desses alunos. Não bastaria ler poemas, analisar versos ou falar sobre autores para dizer que o trabalho com literatura estava sendo realizado de maneira satisfatória, foi necessário elaborar e reelaborar as propostas de encaminhamento dos conteúdos, entendendo o momento das aulas como espaço dialógico e de dinâmica formação.

### **3. *Objetivos: poemas para quê?***

Pensando, então, no que seria desenvolvido ao longo do bimestre e com que intenção, buscou-se como objetivo geral dessacralizar o texto literário, principalmente o poema, apresentando-o para os alunos não como obra distante da realidade deles, fruto de algum autor hermético e iluminado, mas como realização de homens e mulheres, frutos de seus tempos, que através do trabalho com as palavras conseguiram apresentar

e rerepresentar a realidade, suas ideias, desejos, angústias, experiências e percepções sob um aspecto novo, distinto do mero relato dissertativo.

Percebeu-se que esse movimento inicial seria importante, pois, antes de abordar e discutir com mais profundidade os textos literários era necessário tirá-los do pedestal, da torre de marfim, e levá-los ao chão da sala de aula, ao cotidiano dos alunos, sem que com isso, a importância de tais obras fosse minimizada, muito pelo contrário, pois ao notarem que tais textos podem dialogar diretamente com suas vidas, os alunos passaram a compreender melhor as propostas apresentadas por cada autor.

Em seguida, após essa aproximação inicial do texto com os alunos, foram construídas e desconstruídas algumas percepções equivocadas que muitos tinham sobre literatura, ao passo que, durante esse percurso, a reflexão sobre o texto enquanto produção escrita com lógicas e intenções próprias foi sendo abordada. O trabalho com os conteúdos regulares não deixou de ser feito, mas, ao invés de reduzi-los a uma lista de saberes a serem apreendidos pelos alunos com vistas a realização de uma avaliação, buscou-se uma maior integração entre esse conhecimento escolar e uma abordagem mais crítica e sensível dos textos que estávamos trabalhando.

#### **4. *“Literatura não serve para nada”: desconstruindo visão exclusivamente ‘utilitarista’ dos textos***

Especialmente na EJA, devido ao caráter compensatório e assistencialista que tal modalidade ainda carrega, a necessidade em abordar textos com ‘utilidade’ acaba sendo uma prática que precisa, aos poucos, ser desconstruída.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (...) É no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2014, p. 16)

Nas turmas de EJA, ao realizar propostas de atividades que envolviam a leitura de literatura ou tinham os textos literários como ponto de partida para as discussões encaminhadas, percebeu-se que não só a aceitação dos alunos era alta, como as questões que emergiam por parte deles eram tão potentes quanto inesperadas. Através, por exemplo, da leitura de "A Morte do Leiteiro", de Carlos Drummond de Andrade, poema no

qual, um jovem leiteiro é confundido com um bandido e acidentalmente morto, foi desenvolvida uma intensa discussão sobre porte de arma, sobre o preconceito contra algumas ocupações profissionais, além do debate sobre perigosos discursos reacionários, como ‘bandido bom é bandido morto’. Nesta parte da aula, a maior participação foi de alunos mais jovens, que estão iniciando a entrada no mercado de trabalho. Por sua vez, os alunos mais idosos, alguns aposentados, conduziram a discussão sobre as mudanças nas relações de trabalho e sobre profissões atualmente extintas nas grandes cidades, como o entregador de leite do poema. Enfim, apenas pela leitura de um poema, inúmeros temas foram debatidos, além da parte propriamente textual posteriormente analisada.

Nas turmas do ensino regular, optou-se por iniciar os trabalhos com textos literários a partir de "O menino que carregava água na peneira", de Manoel de Barros. Como dito mais acima, muitos alunos traziam uma concepção de leitura escolar voltada quase que exclusivamente para a resolução de exercícios tradicionais de interpretação (identifique, circule, sublinhe...), portanto julgou-se necessário, antes de qualquer atividade mais sistemática de escrita, envolver a turma em uma interpretação oral sobre o texto: o que eles achavam que o título queria dizer, qual poderia ser o tema do texto, o que chamava a atenção no formato do texto; e, após a leitura, os significados possibilitados pela leitura foram igualmente discutidos, sem a urgência conteudista com que muitas vezes aulas de língua portuguesa são conduzidas.

A partir das discussões propiciadas pelo trabalho de leitura e interpretação do poema de Manoel de Barros, caminhos foram abertos para uma aproximação mais direta dos alunos com textos poéticos, seguindo por versos de outros poetas e poetisas e chegando até a produção e exposição de poemas pelos alunos.

Após essa e outras experiências, pensando, cotidianamente, sobre nossas práticas e a recepção dos alunos diante dos textos trabalhados, passamos a refletir com mais atenção sobre a importância da leitura de textos literários, muito mais do que espaços de fluência, mas também como possibilidade de escuta, de troca, de conflitos produtivos e, principalmente, de ampliação dos horizontes dos alunos. Sem a intenção, é claro, de creditar à literatura uma importância soberana sob os demais gêneros textuais, até porque, se defendemos um ensino plural, que abarque diferentes manifestações textuais em sala de aula, a diversidade de gêneros é fundamental. Ainda assim, o que notamos foi que o texto literário pode

se tornar um grande aliado no processo de aprendizagem dos alunos, muito mais do que esperávamos.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. É no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2014 p. 16)

Mais do que o acesso a um saber, equivocadamente, identificado como elitizado, as possibilidades disponíveis no trabalho com a literatura mostram-se inúmeras, passeando desde aspectos linguísticos e históricos vinculados ao contexto de produção do texto, até os temas universais da natureza humana que essas obras ressignificam e atualizam, nos convidando a refletir sobre nossa própria relação com a vida e seus atravessamentos. Embora seja uma citação-clichê, vale trazer a afirmação de Barthes sobre a importância da literatura na escola, devido a imensa gama de saberes que esta pode conter:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (...) a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 1979, p. 17-18)

## 5. *Considerações finais*

Percebemos que privilegiar o processo de interação entre aluno e texto, possibilitando o desenvolvimento de sua criticidade, ao invés de impor pensamentos hegemônicos; bem como trazer temas que dialoguem com sua realidade, evitando uma visão de texto limitada apenas ao código são indicativos de que as práticas pedagógicas estão verdadeiramente preocupadas em tornar o conteúdo trabalhado na escola significativo para os alunos. Quando não há esta intencionalidade, temos práticas que, a despeito de usar ou não a literatura, relegam aos alunos a posição de meros receptores de um saber pré-estabelecido, destituído de significação ou valor para suas vidas.

Buscamos evidenciar neste texto a importância que atribuímos a um olhar mais atento para a presença do trabalho com textos literários na escola. Seja em turmas do ensino regular ou da educação de jovens e

adultos, o trabalho com literatura, embora desafiador, demonstrou-se muito importante ao possibilitar outras maneiras dos alunos se relacionarem e interpretarem os sentidos de um texto, além de possibilitar também que eles se colocassem como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BITTENCOURT, Terezinha Maria da Fonseca Passos. A língua literária e o ensino de português. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, n. 33/34, p. 187-201, 2008. Disponível em:  
<<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/812.pdf>>.

CEREJA, William Roberto. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

**TIOTIMOLINA:  
UM ELEMENTO FICCIONAL NA ESCRITA ACADÊMICA**

*Valéria Angélica Ribeiro Arauz* (BICT/UFMA)

[valeria.arauz@ufma.br](mailto:valeria.arauz@ufma.br)

*Roberto Batista de Lima* (DEQUI/UFMA)

[rb.lima@ufma.br](mailto:rb.lima@ufma.br)

**RESUMO**

O acesso a uma comunidade discursiva exige o domínio dos gêneros e de uma série de elementos pragmáticos referentes a essa afiliação. No caso da comunidade acadêmica, o formalismo inerente aos textos e às relações cria uma barreira entre os pesquisadores iniciantes e os processos de escrita referentes a esses gêneros. Como forma de tentar superar essas dificuldades de escrita, Isaac Asimov esboçou em 1947 o “paper” *The Endochronic Properties of Resublimated Thiotimoline*, aceito para publicação no ano seguinte. Esse é o primeiro de uma série de textos ficcionais que descrevem as propriedades de um elemento químico inexistente no mundo referencial e, para tanto, o autor se apropria das características do gênero artigo científico. Este trabalho propõe uma análise do artigo ficcional de Isaac Asimov, a partir de elementos de análise literária – o tempo e a construção de um mundo possível – e de análise linguística – as marcas que permitem reconhecer o gênero textual em questão. Está dividido em quatro partes: a observação da predominância do tempo como elemento de ficcionalização no texto, uma vez que a característica que diferencia a tiotimolina dos compostos químicos existentes é uma subversão no seu comportamento em relação ao tempo; a comparação da tiotimolina e de suas propriedades com os compostos químicos existentes para perceber como o autor estabelece relações entre esse mundo ficcional e o mundo real; o reconhecimento formal e contextual das marcas linguísticas, textuais e discursivas presentes no artigo científico analisado; e a inferência de possíveis efeitos de leitura na recepção desse texto. A análise mostra que o domínio de um gênero acadêmico em seus aspectos formais é a maneira mais eficiente de que um pesquisador/escritor pode se valer para atrair a atenção dos membros da comunidade acadêmica, ainda que seu objeto efetivamente “não exista”.

Palavras-chave: Ficção. Escrita acadêmica. Química. Tiotimolina. Isaac Asimov.

**1. Introdução**

*"Today's science fiction is tomorrow's science fact"*

*(Isaac Asimov)*

Uma das principais características de um texto literário é a sua capacidade de apresentar a linguagem em um primeiro plano de leitura e significação. O objeto referenciado não é o mais importante, pois está em

evidência a forma como os signos se combinam para representá-lo. Os jogos de palavras e vozes evocam múltiplas possibilidades de leitura e essa polissemia produz efeitos de estranhamento e/ou encantamento no leitor. O texto científico, por sua vez, pretende-se referencial, denotativo. O objeto está em destaque e ocorre um pretensão apagamento da linguagem, que se apresenta como neutra, mesmo que isso não seja exatamente possível na prática. A subjetividade, no discurso científico, se diz em segundo plano, uma vez que a referência, o mundo natural e os fatos seriam o seu objetivo primeiro. Quando esses dois discursos, que comumente se apresentam de forma bem distinta, se encontram, essa junção permite que possamos refletir acerca dos usos da linguagem e sobre como essas definições não conseguem ser tão precisas e delimitadas como muitas vezes se pretendem.

Neste trabalho, observamos como um texto ficcional se reveste da forma de um gênero acadêmico, próprio do discurso científico – uma maneira de pensar essa linguagem científica e os seus poderes de não somente relatar, mas também criar realidades a partir do observador. Segundo Dominique Maingueneau (1996, p. 2), “todo fenômeno linguístico é passível de ser explorado por uma obra literária”, ou seja, o texto literário teria essa capacidade de se apropriar de qualquer peça de discurso e ficcionalizá-la em função de uma reflexão acerca da própria linguagem e dos modos de apropriação subjetiva dos referentes na sua transformação em signos. Além disso, o texto permite evidenciar o poder da forma na constituição do discurso acadêmico e a sua importância para a inserção de um autor nessa comunidade discursiva, além do domínio acerca dos conteúdos veiculados nos textos acadêmicos.

Existem muitas formas de diálogo entre os discursos científico e literário. Desde os textos de ficção científica ao aproveitamento de informações das ciências naturais para a composição temática de contos, romances ou poemas, os escritores têm encontrado nas ditas ciências duras maneiras de exercitar a polissemia e a poética, mesmo em contextos nos quais a linguagem preza pela denotação, pela precisão conceitual e pela referenciação sistemática e objetiva dos fenômenos observados. Alguns desses usos privilegiam formas textuais elaboradas e determinados diálogos ocorrem a partir de formatos preestabelecidos em comunidades discursivas como a comunidade acadêmica.

O artigo científico ficcionalizado *The Endochronic Properties of Resublimated Thiotimoline* – em português, “As propriedades endocrônicas da tiotimolina ressublimada” – foi escrito por Isaac Asimov em 1947



e publicado no ano subsequente. Concebido segundo o modelo do gênero proposto, o *paper* atende a todas as características desse gênero e parece de fato comunicar a descoberta de um novo composto químico. Sua publicação, no entanto, ocorreu em uma revista de ficção científica, a *ASTOUNDING SCIENCE FICTION*, o que por si já é uma pista de que a enunciação não corresponde ao esperado, já que a ocorrência primária de um artigo científico deve ocorrer em uma revista de divulgação científica, não em um compêndio de textos ficcionais.

Assim, no texto ora analisado, temos um exemplo de uso da linguagem que se apropria de uma forma própria do campo científico, o artigo científico, para criar ficção. A *mimese* ocorre no nível da própria linguagem e a criação de um efeito de real se dá por meio do pastiche do gênero, no qual, em meio à descrição dos processos e fenômenos referentes aos estudos de um composto químico, há uma reflexão acerca das implicações do tempo na percepção dos fenômenos e é exigida ao leitor a "suspensão de descrença", como em qualquer conto ou romance.

No caso da análise das "propriedades endocrínicas" da tiotimolina, ao se constituir como enunciador, o autor tem em mente um enunciatário que é, *a priori*, uma comunidade discursiva: a comunidade científica/acadêmica. John Swales (1990, p. 470-473) descreve essas comunidades como grupos mais específicos que aqueles de falantes que dominam as diversas relações pragmáticas inerentes ao uso de uma língua. As comunidades discursivas seriam aquelas que: concordam a respeito de objetivos públicos em comum; compartilham de mecanismos de comunicação entre seus membros; utilizam mecanismos de participação para que haja a troca de informações a respeito de assuntos concernentes ao grupo; privilegiam o uso de determinados gêneros em detrimento a outros para atingirem seus objetivos comunicativos; adquirem e adotam um léxico específico, o que, se não impossibilita, dificulta participação de indivíduos externos a ela; e exigem de seus membros um grau apropriado de especialização e conteúdos relevantes em relação aos seus objetivos primários.

A comunidade acadêmica atende a essa caracterização de John Swales e, pode-se dizer, é um dos grupos mais restritos em relação às formas de comunicação e participação de seus membros. A inserção na comunidade acadêmica exige de um pesquisador o domínio dos gêneros acadêmicos, além das técnicas de pesquisa e do método científico, como meio de divulgação dos resultados de suas pesquisas, sob pena de não

poder comunicar suas descobertas, caso não atenda as demandas de uso da linguagem corrente nas publicações.

A preocupação em atender a essas exigências no uso da escrita acadêmica teria sido, inclusive, o elemento motivador da escrita deste artigo ficcional. Isaac Asimov relata em sua biografia (1979) e também no prefácio ao texto, em uma republicação:

*By June 1947 I had already been working on my Ph.D. research with near-total concentration (I was no longer working in the candy store; my younger brother, Stanley, had taken over) for nearly a year. I was in the homestretch and beginning to think forward to writing my Ph.D. dissertation. I rather dreaded that, since **the obligatory style of dissertations is turgid in the extreme**, and I had by now **spent nine years trying to write well and was afraid I simply might not be able to write badly enough to qualify for my degree.** (ASIMOV, 1972, p. 253, grifo nosso)*

Essa preocupação em não conseguir atender às expectativas da sua banca examinadora e, por extensão, às exigências da comunidade acadêmica em que estaria inserido pelo seu doutoramento, levou o já consagrado escritor de ficção científica a simular a escrita, que ele caracteriza como “extremamente empolada”, como um meio de ensaiar o estilo acadêmico, pelo receio de não conseguir obter o grau, apesar da relevância do conteúdo produzido a partir de suas pesquisas sobre o catecol.

O leitor modelo a quem o texto se destina parece ser, portanto, o pesquisador com quem o autor desenvolve uma relação de temor – o *referree* do texto científico. O enunciatário virtual para o texto, que terminaria por se constituir como leitor modelo do artigo, seria a banca examinadora que iria analisar a sua tese de doutoramento, este sim um enunciado propriamente dito no mundo referencial. Assim, a *mimese* tem no artigo uma função diversa dos textos literários de natureza comum, pois ele também pode ser considerado um ensaio, uma preparação para a escrita no gênero temido pelo autor e a criação de um enunciatário hipotético para um texto ficcional prepara o autor para a enunciação real de que ele tomará parte.

A publicação do texto, no entanto, pareceu um problema para Isaac Asimov, quando trouxe seu próprio nome como responsável pela “pesquisa” reportada. Ele havia solicitado ao editor da *Astounding* que o texto fosse publicado sob pseudônimo, temendo represálias por parte dos acadêmicos, devido à “brincadeira” feita com a escrita acadêmica:

*When Campbell took the piece, I made one cautious stipulation. I knew it would appear in the spring and I knew that in the spring I would come up for*

*my "oral examinations"-the last hurdle on the path to my Ph.D. I didn't want any austere member of the examining board to decide I was making fun of chemical research and to be sufficiently offended to vote against me on the grounds that I wasn't temperamentally suited to the high honor of the doctorate. So I asked Campbell to run it under a pseudonym. (ASIMOV, 1972, p. 258, grifo nosso)*

O editor, porém, não esperou até a primavera e, no dia da defesa doutoral de Isaac Asimov, não apenas a banca examinadora, mas todo o departamento de química conhecia a tiotimolina por causa do *paper* publicado.

O texto estabelece, portanto, uma enunciação simulada, literária, na qual se desconhecem, mas podem ser inferidas, as figuras de enunciadador e enunciatário, para simular a enunciação real, na qual essas instâncias se comunicariam por meio da publicação científica. O autor empírico, duplicado no autor do artigo, não se tornou o problema imaginado e ele não foi tomado como um zombador da pesquisa científica, como temia. Os leitores empíricos, por sua vez, ampliaram o alcance do texto, que teve grande repercussão desde entre os colegas de Isaac Asimov até entre outros pesquisadores e por vários anos reuniu admiradores que, juntamente com o próprio Isaac Asimov, expandiram a existência ficcional da tiotimolina por meio da intertextualidade, sugerindo possíveis estudos e aplicações para a substância inexistente.

A proposta basilar do artigo sobre a tiotimolina ressublimada é uma discussão a respeito da linearidade temporal. O tempo é a matéria prima das narrativas. Romances nascem da necessidade ou da vontade de retomar pela memória os instantes vividos e criados por seus narradores. A própria linguagem se estrutura em uma concepção linear e sintagmática do tempo, a não ser no caso de textos poéticos em que se pretende simular uma presentificação por meio da predominância das relações paradigmáticas. Nas ciências naturais não é diferente: os fenômenos acontecem inseridos em uma linha temporal e a ela obedecem em uma relação (ainda não alterada pelos novos paradigmas das ciências) em que as causas precedem os efeitos. A tiotimolina foge da realidade prosaica dos fenômenos naturais e apresenta um comportamento inédito para a química: a capacidade de "pressentir". Assim, a solubilidade da tiotimolina depende do contato entre soluto e solvente, mas não prescinde a adição deste, ou seja, o composto dissolve antes do contato com a água, mas somente no caso de que ela esteja na iminência de ser adicionada. Um evento futuro é, portanto, capaz de alterar o presente segundo o pressu-

posto do texto de Isaac Asimov, uma porta aberta para a imaginação acerca de viagens no tempo:

*Satire aside, however, "Thiotimeline" postulates the coexistence of past and future with the present. Going further we might infer a future that causes certain events to occur in the present so that they may in turn bring about that already existing future. (MOORE, 1976, p. 90)*

Assim, a frase central do texto – "That is, it will dissolve *before* the water is added" (ASIMOV, 1972, p. 254) – inaugura a ficcionalização, pois apresenta um composto "poético" que não se insere na linearidade temporal e carrega uma subjetividade, uma vez que o seu comportamento compreende uma ação quase volitiva em relação ao solvente.

Moore também faz referência a jogos de palavras envolvendo o tempo, o título do trabalho e o nome escolhido para o composto:

*In light of Asimov's penchant for word play, it is not difficult to see the "Endochronic" portion of the title giving rise to "The end of time" while the sulphurous "Thiotimeline" becomes a "Time line" into the future, an elevator-like corridor through time. (MOORE, 1976, p. 91)*

Essa inferência, contudo, foge a uma leitura mais denotativa, em que se percebe a composição dessas palavras pelo uso de afixos. Na terminologia química, o prefixo grego "endo", que significa usualmente um movimento interno, tem relação com a absorção de calor na termodinâmica. Por analogia, uma propriedade "endocrônica" está relacionada a um movimento interno na temporalidade, exatamente o que propõe o texto. Assim, a leitura da palavra "end", como uma proposta de fim da temporalidade pode ser vista como uma superinterpretação que força um sentido que a materialidade do texto parece não autorizar. Já o segundo caso soa mais plausível como um trocadilho aceitável, apesar de haver evidências de que o nome da substância se deva a uma combinação de "Tiol" (presença de um elemento sulfúrico ligado a um hidrogênio) "Timol" (álcool) e "lina" (presença de grupos amina). Essa mesma relação pode ser aplicada ao nome em inglês, isto é, o nome da substância é uma descrição dos elementos que a compõem, como ocorre na nomenclatura regular. Pode-se aceitar a inscrição da palavra "time" (tempo), uma vez que não há qualquer referência ao Timol no texto, ao contrário dos outros dois afixos, que realmente descrevem a estrutura imaginada para o composto.

A sugestão puramente especulativa de Isaac Asimov quanto a esse elemento capaz de alterar a linearidade temporal aponta para discussões remanescentes de Einstein a respeito das sincronidades nas relações espaço-temporais, que mais tarde chegaram a ocupar os estudos de cientis-

tas que buscam entender fenômenos que ocorrem em nível quântico, nos quais haveria subversões ou mesmo a eliminação das noções de passado e futuro, derivando conceitos que mais parecem nascidos na ficção científica, como a "retrocausalidade" e a existência de "multiversos". Estudos como esses, certamente foram motivados por textos como o de Isaac Asimov, que falava, implicitamente, de um mundo possível em que as leis da química podem inverter a ordem temporal e as sonhadas viagens no tempo podem ser concretizadas.

## ***2. Propriedades e características de um composto químico (im)possível***

O texto sobre a tiotimolina evoca e constrói uma substância química por meio da linguagem. Por não encontrar correspondente no mundo do leitor, este sabe que ela é inexistente e assume um acordo de suspensão de descrença, como em todo texto ficcional. Esse acordo, porém, não é explícito, pois não há elementos externos – paratextos – que deem qualquer pista ao leitor de que este se trata de um conto ou qualquer outro gênero literário. O único indício paratextual seria o nome do próprio autor, que, por sua vez, também se trata de um dado ambíguo, uma vez que Isaac Asimov circulou tanto no meio acadêmico, como bioquímico, quanto no meio literário, como autor de ficção científica.

Isaac Asimov, portanto, para criar seu composto químico ficcional, passa a se valer dos conhecimentos prévios pertinentes ao campo de conhecimento elegido: a química. Ele escreve um artigo científico e usa as características de escrita esperadas não somente em relação à forma, mas principalmente ao conteúdo, descrevendo minuciosamente os processos, materiais e métodos próprios de um artigo de química orgânica.

Isso ocorre por causa de um fenômeno descrito por Umberto Eco a respeito da construção de mundos possíveis na literatura. Segundo ele, a "competência enciclopédica exigida do leitor (os limites impostos ao tamanho potencialmente infinito da enciclopédia máxima, que nenhum de nós jamais possuirá) é limitada pelo texto ficcional". (ECO, 2002, p. 120)

Assim, para escrever sobre um composto químico inexistente, o autor não precisa criar uma nova química, mas pode usar todas as leis e propriedades do mundo do leitor, ficcionalizando apenas um elemento. Isso torna o texto verossímil e contribui para que o grau de informativi-

dade seja compatível com as expectativas do leitor, principalmente neste caso, que se pretende alcançar o efeito de real.

O texto descreve as propriedades endocrônicas de um composto orgânico denominado de tiotimolina, não encontrado no rol das substâncias químicas orgânicas. Inicialmente, em uma breve introdução, o autor menciona a importância da relação entre a estrutura de uma molécula orgânica e suas propriedades químicas. De fato, dependendo dos grupos funcionais que estejam ligados a uma molécula, esta pode ser mais solúvel ou menos solúvel em meio líquido, uma vez que a solubilidade do composto orgânico estaria ligada à polaridade ou à apolaridade da molécula em meio líquido.

Em seu texto, Isaac Asimov informa que a tiotimolina possui em sua estrutura molecular grupos hidroxila (-OH), grupos amino (-NH<sub>2</sub>) e grupos sulfônicos (HSO<sub>3</sub><sup>-</sup>). Esses grupos são realmente encontrados em diferentes moléculas e as tornam mais solúveis em meios aquosos. Ele afirma que “grupos de pesquisa”, dos quais não cita o nome ou a origem, relatam que a molécula da tiotimolina apresenta 14 grupos OH, 2 grupos amino e 1 grupo sulfônico, além de uma não confirmada presença de um grupo nitro (-NO<sub>2</sub>). Pode-se dizer assim que Isaac Asimov atribui a sua molécula um caráter “hiper-hidrofílico”, ou seja, muito sensível à presença de água.

A principal característica informada por Isaac Asimov a respeito da tiotimolina, contudo, é que ela se solubiliza antes de entrar em contato com a água. No texto, essa informação é mencionada de maneira naturalizada, como se ela pertencesse ao domínio científico, não como uma característica completamente estranha ao campo dos fenômenos naturais:

*Feinschreiber and Hravlek in their studies on the problem have contended that with increasing hydrophilism, the time of solution approaches zero. That this analysis is not entirely correct was shown when it was discovered that the compound thiotimoline will dissolve in water-in the proportions of 1 gm./ml.-in minus 1.12 seconds. That is, it will dissolve before the water is added.* (ASIMOV, 1972, p. 254, grifo nosso).

A fim de tentar entender essa característica peculiar da tiotimolina, Isaac Asimov utiliza um aparato científico fictício denominado de endocronômetro, o qual é capaz de medir o exato momento em que a tiotimolina se solubiliza, ou seja, imediatamente antes da adição do solvente, no caso, a água. O autor descreve o aparato de forma clara, precisa e científica, bem como a forma correta de utilizá-lo, como se deve esperar da seção de materiais e métodos de um artigo que venha ser publicado

em um periódico que circule em meios acadêmicos. Como o processo de solubilização é extremamente rápido, o equipamento conta com uma “luz” de comprimento de onda e de natureza não informados e um sensor fotoelétrico.

Os fotodetectores são equipamentos utilizados abundantemente em laboratórios porque são sensíveis à luz de diferentes comprimentos de onda, não produzem ruídos e possuem um tempo de vida útil longo. Esse tipo de dispositivo já era conhecido desde 1913 quando Ester e Geitel inventaram o primeiro tubo fotomultiplicador, o que torna a presença desses equipamentos algo plausível em 1947. Um fotomultiplicador nada mais é que um fotodetector muito comum para medir a intensidade da luz na região do ultravioleta ou da região do espectro visível. Com o endocronômetro, Isaac Asimov afirma que o tempo de adição do solvente foi calculado com uma precisão de 0,01 %. Assim, a descrição desse equipamento é quase suficiente para que um pesquisador possa tentar construí-lo e replicar o experimento, uma das características da seção de materiais e métodos de um relatório científico, a não ser pela indefinição ao mencionar o tipo de luz utilizado no equipamento.

Segundo Isaac Asimov, a obtenção da tiotimolina é oriunda de uma “tediosa” forma de isolamento de sua fonte natural, a casca do arbusto *Rosacea Karlbadensis rufo*, uma espécie inexistente na botânica. Além disso, Isaac Asimov dá a entender que o composto, após a sua extração, não é puro e o processo de purificação envolve várias etapas de cristalização, sublimação e ressublimação. A tiotimolina alcança o maior grau de pureza neste último estágio, o que é mencionado indiretamente no título do artigo – refere-se à tiotimolina ressublimada – e explicitamente na seção que trata dos processos de purificação. Aqui encontramos mais uma liberdade de criação do autor, uma vez que a extração de compostos oriundos da natureza é extremamente complexa, cujo tempo obtenção da substância pode ir de algumas horas a dias, e mesmo assim após todo o trabalho e tempo gastos obtêm-se ao final do processo um baixo rendimento do composto, o qual inevitavelmente ainda contém impurezas. Mesmo em sua forma bruta, a tiotimolina já apresentaria a propriedade de antecipar a adição da água na formação da solução, mas apenas na forma ressublimada a substância atingiria o tempo otimizado para essa “predição”, de -1.12 segundos. Os processos e as tabelas apresentados são coerentes com a proposta do artigo e obedecem às etapas de qualquer procedimento experimental.

Em laboratórios de pesquisa, para se determinar o comportamento de determinada substância em relação à mudança de ambiente ou de outro parâmetro no qual se veja importância, são realizados experimentos envolvendo mudança de solvente, mudança de temperatura, mudança de pH, entre outros. Isaac Asimov mostra em gráficos o comportamento da tiotimolina em função do volume do solvente, que no caso é a água, e o efeito da solubilidade quando diferentes compostos como cloreto de sódio (NaCl), brometo de sódio (NaBr) e cloreto de potássio (KCl) são adicionados ao solvente. Quando um composto ou elemento químico tem afinidade por outro, a reação se torna mais fácil e rápida, e isso é o que, segundo o artigo, acontece com a tiotimolina quando está na presença de água pura.

Nos gráficos, observa-se um aumento da solubilidade da tiotimolina quando se aumenta o volume de água até atingir um patamar máximo de solubilidade, e isso corresponde ao comportamento esperado para um composto químico real, uma vez que existe um limite máximo de solubilidade que uma substância química apresenta quando é dispersa em um meio, e após atingir esse máximo a substância não mais solubiliza, permanecendo a sua concentração no meio constante. No entanto, quando o cloreto de sódio (NaCl) é adicionado, o tempo no qual a tiotimolina atinge seu patamar de solubilização aumenta, ou seja, a velocidade do processo diminui.

O artigo menciona a repetição desse experimento usando outros compostos separadamente, como o cloreto de potássio (KCl) e o brometo de sódio (NaBr) e resultados semelhantes teriam sido observados. Isso obedece ao comportamento das substâncias químicas em geral, uma vez que, quando um solvente é puro, ele respeita a lei das soluções ideais (Lei de Raoult), no entanto, quando um soluto não volátil é adicionado ao solvente, as propriedades deste mudam e essa mudança aumenta na mesma proporção que o soluto é adicionado ao solvente.

Por fim, o texto relata um último experimento, com o acréscimo de uma quantidade de 0,001 de cloreto de ferro ( $\text{FeCl}_3$ ) e 0,001 de cloreto de sódio (NaCl) juntamente com o solvente. Mais uma vez, nenhuma mudança teria sido observada, pelo contrário, os resultados experimentais obtiveram os mesmos valores. Esse resultado coincide com o comportamento dos compostos no mundo real e já podia ser esperado, pois é sabido que as mudanças no solvente independem das características químicas dos compostos, mas estão ligadas diretamente a sua quantidade em solução.



Essa análise das propriedades e características da tiotimolina, conforme apresentadas no artigo de Isaac Asimov, mostra que o trabalho experimental referido no texto é semelhante aos procedimentos e observações ocorridos em qualquer laboratório, a partir de parâmetros físico-químicos. O que torna a tiotimolina um composto impossível é a sua relação com o tempo e a quebra que ela proporciona nas relações causais ocorridas na linha temporal, conforme conhecidas pelo homem e atinentes aos fenômenos naturais. Essa percepção de uma ruptura no tempo é o que diferencia a tiotimolina das substâncias conhecidas no mundo referencial e é a motivação para a busca de maiores explicações para esse fenômeno ficcional e suas implicações e aplicações, que derivaram novas "pesquisas" e narrativas de ficção científica nascidas dessas especulações.

### 3. *Artigo científico (não) é gênero literário*

Gênero predominante na divulgação de pesquisas na comunidade acadêmica, o *Research Article*, familiarmente conhecido como *Research Paper*, ou simplesmente *paper*, teve origem nas cartas trocadas pelos pesquisadores com a comunicação de resultados de pesquisa e tinha características distintas daquelas utilizadas atualmente, mais próximas à forma dos gêneros epistolares, como saudação e uso da primeira pessoa, por exemplo.

John Swales (1990) mostra que a forma como conhecemos surgiu da necessidade de criar um espaço de debate e divulgação científica mais amplo que as relações interpessoais entre os pesquisadores e do estabelecimento de uma linguagem de consenso, mais apropriada para a difusão do conhecimento que as conjecturas e subjetividade encontradas nas cartas.

Uma das principais características do gênero artigo científico é, portanto, desde o século XVII, a tentativa de encontrar uma linguagem neutra, com um apagamento do sujeito e a evidenciação o fato em si mesmo. Os fenômenos deveriam ser vistos sem a interferência do observador, e o texto figuraria como um reflexo de uma realidade observada. Todo o esforço retórico seria, portanto, com vistas a persuadir o leitor de que aquele relatório é um dado neutro e objetivo acerca da natureza "como ela é".

A escolha de Isaac Asimov pelo gênero artigo científico para a escrita de um texto literário é inusitada e inteligente porque, mais que fic-

cionalizar fontes ou criar mundos possíveis, ele se apropria de um gênero não literário e, por meio do pastiche, consegue um efeito hiper-real para seu texto. Segundo Fredric Jameson,

[o] pastiche é, como a paródia, a imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta; mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem as motivações ocultas da paródia, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma norma, em comparação com a qual aquilo que está sendo imitado é, sobretudo, cômico. O pastiche é paródia lacunar, paródia que perdeu seu senso de humor. (JAMESON, 1985, p. 18)

Assim, se para Fredric Jameson essa é uma marca da pós-modernidade, o pastiche é usado por Isaac Asimov como uma maneira de minimizar as fronteiras entre a realidade e a ficção, entre a linguagem referencial e a linguagem polissêmica do texto literário. Em seu comentário sobre o Artigo, o autor menciona a sequência de ideias que o levaram a esse formato: por causa do seu trabalho com catecol, começou a refletir sobre a hidrofília deste elemento e a sua solubilidade instantânea; essa reflexão deu ensejo a uma hipótese que motivou a ficção e o desejo de escrever um conto, qual seja, a de que poderia existir uma substância tão solúvel que prescindiria do contato com o solvente; finalmente, ele substituiu o formato do texto a ser escrito pelo próprio Artigo, como uma maneira de eliminar as marcas ficcionais como a presença de um narrador, de um enredo e da própria criação de uma enunciação, uma vez que a enunciação "referencial" – publicar um *paper* – e a enunciação ficcional coincidiriam totalmente.

O apagamento de um narrador convencional dificulta a caracterização do texto como literário. A referenciação totalmente externa ao texto elimina a existência de dêiticos temporais e espaciais, uma vez que o gênero mimetizado pretere esses usos. O efeito obtido mostra um referente em destaque e, em nome da objetividade própria do texto científico, apenas os referentes intratextuais e o conhecimento prévio do interlocutor/narratário são evocados pelo locutor/narrador.

Assim, ele escreve um texto que apresenta todas as características esperadas para um artigo científico: extensão breve; presença de fontes referenciadas para darem respaldo ao que é afirmado no trabalho; estruturas sintáticas diretas e pouco rebuscadas para destacar a informação em lugar do estilo do escritor; um léxico totalmente pertinente e de acordo com o campo de estudo escolhido, conforme já demonstrado; e a exposição dos resultados experimentais por meio de elementos não verbais como gráficos e tabelas. Ele utiliza, inclusive a sequência *IMRaD* – *Intro*

*duction, Method, Results and Discussion* – observada na quase totalidade dos relatórios científicos, com destaque para os aspectos experimentais relatados. Isaac Asimov, portanto, não tece muitas considerações teóricas ou filosóficas a respeito da tiotimolina, mas como um bom químico experimental, ele "prova", com referência à literatura da área e vários dados experimentais, as propriedades da substância por ele analisada.

Contudo, além da própria impossibilidade de existência da tiotimolina, alguns indícios denunciam que o artigo, por mais que seja escrito em obediência ao formato do gênero, não é um texto referencial, mas um texto literário. Na introdução do trabalho, em que se deve apresentar o problema da pesquisa e os marcos teóricos que a embasam, há uma prevalência de dêiticos temporais em expressões como “*recent years*”, “*last decade*”, “*has not yet been confirmed*”, “*much recent material has been published within the last year*”. Essa imprecisão não condiz com o rigor e a exatidão esperados para um artigo científico e o inscrevem num tempo diferente daquele usado na divulgação científica. Esse uso elimina uma cronologia objetiva, de modo que o artigo pode ser lido como contemporâneo tanto do autor empírico quanto do leitor empírico, estejam eles em qualquer época histórica. Fora essas menções imprecisas, toda a referência temporal do texto é feita a elementos internos ao próprio enunciado, como, por exemplo, a marcação de tempo na execução do experimento.

A conclusão de Isaac Asimov para o artigo também não corresponde plenamente ao que deveria existir em um relatório acadêmico: a forma mantém as características esperadas, isto é, há uma lista de sentenças que descrevem novamente a descoberta, retomando seus aspectos principais, e generalidades a respeito de conceitos já endossados pela química, contudo não há qualquer caráter conclusivo ou definitivo a respeito daquilo descrito no texto acerca da tiotimolina. Isso vai ao encontro daquilo que Umberto Eco propõe para os textos de ficção e pode ser lido como mais um indício de que, a pesar da forma, o artigo não é propriamente referencial:

[...] a tarefa de um texto criativo é mostrar a pluralidade contraditória de suas conclusões, deixando os leitores livres para escolher – ou para decidir que não há escolha possível. Neste sentido, um texto criativo é sempre uma Obra Aberta. O papel particular desempenhado pela linguagem e textos criativos – que num certo sentido são menos traduzíveis do que os textos científicos – deve-se exatamente à necessidade de deixar a conclusão no ar, de turvar os pre-conceitos do autor através da ambiguidade da linguagem e da impalpabilidade de um sentido final. (ECO, 1997, p. 165)

Outra indicação da ficcionalidade do texto é a referência a fontes inexistentes, já que nenhum autor ou obra mencionado no texto tem correspondente no mundo referencial. Isso demonstra que o autor tem a consciência da importância da evocação do argumento de autoridade na escrita acadêmica, mas, por se tratarem de premissas ficcionais que não encontram sustentação no mundo do leitor, ele se vê obrigado a inventar aqueles que lhe dão respaldo nas suas descobertas científicas.

O que aconteceu quanto à recepção do texto, no entanto, foi o inverso àquilo esperado por Isaac Asimov: enquanto seus colegas leram o texto com simpatia à brincadeira, muitas pessoas não perceberam que se tratava de uma peça ficcional e saíram em busca das pesquisas citadas no trabalho, ávidos por conhecer melhor o composto fantástico descrito pelo pesquisador. Ele mesmo passou a se referir ao *paper* como seu primeiro trabalho de não-ficção:

*Although “Thiotimeline” appeared in Astounding, as did all my stories of the time, it received circulation far outside the ordinary science fiction world. It passed from chemist to chemist, by way of the magazine itself, or by reprints in small trade journals, or by copies pirated and mimeographed, even by word of mouth. People who had never heard of me at all as a science fiction writer, heard of thiotimeline. It was the very first time my fame transcended the field.*

*What’s more, although “Thiotimeline” was essentially a work of fantasy, the form was that of nonfiction. Viewed from that standpoint, “Thiotimeline” was the first piece of non-fiction I had ever published professionally—the harbinger of a vast amount to come.*

*But what amused me most was that a surprising number of readers actually took the article seriously. I was told that in the weeks after its appearance the librarians at the New York Public Library were driven out of their minds by hordes of eager youngsters who demanded to see copies of the fake journals I had used as pseudo references. (ASIMOV, 1972, p. 258)*

Para ele próprio, *The endochronic properties of resublimated Thiotimeline* foi o estopim para uma sequência de textos de ficção científica que quase criaram uma existência real para a substância, uma vez que a tiotimolina foi tema de novos artigos ficcionais e histórias sobre as possíveis consequências de sua aplicação. A lista de trabalhos do próprio autor envolvendo tiotimolina é a seguinte:

1. *The Endochronic Properties of Resublimated Thiotimeline (1948)*
2. *The Micropsychiatric Properties of Thiotimeline (1953)*
3. *Thiotimeline and the Space Age (1960)*
4. *Thiotimeline to the Stars (1973)*

5. *Antithiotimoline (1977)*

Além disso, diversos pesquisadores ao longo dos anos, mesmo sabendo se tratar de um composto ficcional, usaram a tiotimolina para trabalhos de criatividade que pensavam em soluções científicas e aplicações para o uso dessa substância em várias áreas do conhecimento. Podemos encontrar a intertextualidade e a homenagem a Isaac Asimov, por exemplo, em trabalhos da área de psiquiatria, computação e na própria química (BOGANA, 2015; DAVIDSON, 2001; LEMONICK, 2017). Como não poderia ser diferente, o artigo também ressurge na imprensa vez por outra em versões no italiano, no francês, no espanhol ou no próprio inglês como uma brincadeira típica do 1o de abril, mundialmente celebrada como o "dia da mentira".

Para Umberto Eco, as fronteiras entre realidade e ficção não são muito claras em diversos casos, e a leitura de um texto ficcional como se fora real é mais comum do que nos parece à primeira vista. A organização sintática e semântica de uma narrativa ficcional é primeiramente recebida como algo do domínio do real, ou seja, os enunciados são coerentes para o leitor, e depois são aceitos os termos que levam ao estranhamento:

Na verdade, em geral achamos que, ao ouvirmos ou lermos qualquer tipo de relato, devemos supor que o sujeito que fala ou escreve pretende nos dizer alguma coisa que temos que aceitar como verdadeira e, assim, estamos dispostos a avaliar seu pronunciamento em termos de verdadeiro ou falso. Da mesma forma, comumente pensamos que só em casos excepcionais – aqueles em que aparece um sinal ficcional – suspendemos a descrença e nos preparamos para entrar num mundo imaginário. [...] ao contrário, quando ouvimos uma série de frases recontando o que aconteceu a alguém em tal e tal lugar, a princípio colaboramos reconstituindo um universo que possui uma espécie de coesão interna – e só depois decidimos se devemos aceitar essas frases como uma descrição do mundo real ou de um mundo imaginário. (ECO, 2002, p. 125)

Já para Dominique Maingueneau, a contextualização (verbal e situacional) de um texto é diferenciada em relação ao texto literário, já que esse tipo de texto cria enunciações dentro do enunciado. Para ele, o contexto explicitado no texto ganha força pelas marcas do gênero literário escolhido pelo autor:

Isto é verdadeiro para toda enunciação, mas adquire um relevo particular no campo literário, que codifica essa necessidade sob a forma de rituais compulsórios, dos quais o *gênero* é a manifestação mais clara: ele não é somente um simples fragmento da língua materna que é consumido, mas uma comédia de bulevar, um romance policial, etc., e, ainda mais, a literatura. (MAINGUENEAU, 1996, p. 17)

No caso do artigo de Isaac Asimov, as escolhas do leitor para a suspensão da descrença não podem ser feitas imediatamente em uma primeira leitura, a não ser que lhe seja informado tratar-se de uma brincadeira literária. A apropriação das características do gênero Artigo só nos permitem tratá-lo como tal, uma vez que ele não se enquadra em nenhum gênero literário conhecido. Não é um conto, um romance, uma crônica, mas exatamente um artigo científico.

Essa escolha de Isaac Asimov é a maior responsável por instituir a tiotimolina como um composto químico. O discurso científico muitas vezes não é tomado somente como uma lente sobre a realidade, mas ele eleva ao caráter de verdade os fenômenos observados, também criando realidades no mundo referencial, as quais são submetidas aos crivos do método científico e chegam aos leitores especializados revestidos por uma linguagem que lhes confere credibilidade. Isaac Asimov, mesmo fiel às marcas linguísticas que experimentou na elaboração do artigo, deixa pistas de que este é um jogo de palavras, um exercício imaginativo próprio da ficção. Na ciência, por outro lado, há casos de muitas incertezas e teorias que são elevadas ao caráter de verdades inquestionáveis e sustentadas somente pelo uso adequado das ferramentas linguísticas e retóricas dos gêneros acadêmicos.

#### **4. Considerações finais**

A biografia de Isaac Asimov narra que ele conseguiu dominar a linguagem rebuscada e considerada por ele difícil e obteve o título de PhD em maio de 1948, com seu trabalho sobre o catecol. No entanto, ele menciona que, ao final da defesa oral, um dos seus examinadores, o Professor Ralph S. Halford, devolveu-lhe a brincadeira com uma provocação e trouxe para o momento, talvez o mais solene para a comunidade acadêmica, a temática da tiotimolina com a pergunta: "*Mr. Asimov, tell us something about the thermodynamic properties of the compound thiotimoline*". Isaac Asimov percebeu nesse momento que seu trabalho não havia ofendido os seus colegas pesquisadores e tomou a pergunta como mote para seu segundo artigo sobre a tiotimolina, em que ele descreve as propriedades termodinâmicas do composto e adiciona um conjunto de propriedades "micropsicológicas".

A necessidade de observar, nesta análise, os elementos linguísticos e literários para a construção desse texto deriva de uma combinação magistral entre a forma do gênero acadêmico artigo científico e a criação

literária de um elemento de um mundo possível. Pode-se, com esse texto de Isaac Asimov, exemplificar o que Umberto Eco postula acerca da importância da obra de ficção:

E, assim, é fácil entender porque a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente. (ECO, 2002, p. 137)

Para um cientista, enquanto leitor empírico, textos como este de Isaac Asimov mostram que a ciência tem um componente intrinsecamente criativo, e a leitura literária permite que ele saia, ainda que por instantes, dos processos de escrita/experimentação/escrita, abrindo novas possibilidades de questionamento a partir da pergunta fundamental da escrita ficcional: "e se...?"

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASIMOV, Isaac. The Endochronic Properties of Resublimated Thiotimeline. In: \_\_\_\_\_. *The early Asimov or, eleven years of trying*. Michigan: Doubleday, 1972.

\_\_\_\_\_. *In memory yet green: the autobiography of Isaac Asimov, 1920-1954*. Michigan: Doubleday, 1979.

BOGANA, Alan. Thiotimeline. Digital hologram, 60 x 85 cm, illuminated by a LED moving head. 2015. *The hypothetical cabinet of phlogistronics*. Disponível em: <<http://www.alanbogana.com/artwork/2015/thiotimeline>>. Acesso em: 21-08-2017.

DAVIDSON, Scott. Debugging using resublimated Thiotimeline. *The Last Byte*. IEEE Design & Test of Computers. 2001. Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=970426>>. Acesso em: 21-08-2017.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 12, p. 16-26, jun. 1985.

LEMONICK, Sam. *The time Isaac Asimov clowned on chemistry*. 2017. Disponível em:

<<https://www.forbes.com/sites/samlemonick/2017/03/31/the-time-isaac-asimov-clowned-on-chemistry/#3dc1e2a66b04>>. Acesso em: 15-08-2017.

MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NELSON, Rick. Yet another thiotimeline application. *IEEE Design & Test of Computers*. vol. 19, Issue: 2, March-April 2002. Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/document/990447>>. Acesso em: 21-08-2017.

MOORE, Maxine. Asimov, Calvin and Moses. In: CLARESON, Thomas D. (Org.). *Voices for the future: essays on major science fiction writers*, vol. 1. Bowling Green, Ohio: Bowling Green University Popular Press, 1976, p. 88-103.

SWALES, John. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Boston: CUP, 1990.



## TOPONÍMIA DA CIDADE HEROICA DE CACHOEIRA-BA: CADA NOME UMA HISTÓRIA

*Raquel Fontes Santana* (UNEB)

[raquelfsantana@hotmail.com](mailto:raquelfsantana@hotmail.com)

*Maria da Conceição Reis Teixeira* (UNEB)

[conceicaoreis@ig.com.br](mailto:conceicaoreis@ig.com.br)

### RESUMO

A palavra que nomeia é também aquela que nos faz conhecer a história de um povo, que nos possibilita relembrar vivências e práticas culturais dos nossos antepassados. A nomenclatura de um lugar traz consigo histórias, recordações, no qual o espaço é simbolicamente transformado em um espaço com história. Entre as diversas áreas dos estudos lexicológicos, temos a onomástica, que estuda os nomes de lugares - objeto de estudo da toponímia, e os nomes de pessoas - objeto de estudo da antroponímia. Os estudos onomásticos nos possibilitam descobrir o significado das lexias, muitas vezes, desconhecidos ou esquecidos por uma determinada comunidade, desvendando assim a relação entre língua e cultura manifestada também no ato da nomeação. Esse trabalho tem como recorte linguístico a toponímia urbana da cidade de Cachoeira (BA), conhecida como a cidade heroica que marcou a independência do Brasil e que é considerada Monumento Nacional por sua importância histórica e seu conjunto arquitetônico. No presente texto, objetiva-se tecer considerações sobre o projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagem da Universidade do Estado da Bahia que visa analisar os fatores linguísticos e extralinguísticos que motivaram a designação dos topônimos da cidade de Cachoeira, analisando as influências históricas e culturais que envolvem a língua e a identidade dos moradores desse município.

**Palavras-chave:** Toponímia urbana. Cachoeira. História

### 1. *Introdução*

Espaço e cultura são indissociáveis, pois toda sociedade necessita de um espaço que possa lhe servir de suporte. Enquanto sujeito sociocultural, o ser humano se compreende no lugar em que habita e, por conseguinte, pertencer a um local significa empoderá-lo, transformá-lo e humanizá-lo.

Para que esse espaço seja organizado com fins de orientação e referência, é necessário atribuir-lhes nomes. Nomear lugares é um processo que adquire uma pluralidade de simbolismos e identidades corresponsáveis pelas manifestações dos costumes e práticas culturais dentro de cada época, dentro de cada agrupamento social. Quanto a isso, Teresinha Maria Gonçalves (2007) afirma que através do batismo dos nomes dos lugares

res, ou seja, dos topônimos, criaram-se identidades, pertencimentos e territorialidades, que, aos poucos, foram sendo aceitas pela comunidade.

Os topônimos constroem territórios e identidades. A nomenclatura de um lugar traz consigo histórias, recordações, no qual o espaço é simbolicamente transformado em um espaço com história carregado da memória dos seus habitantes. Ou seja, os topônimos são referências para a compreensão de um espaço, pois, por trás de um nome há sempre memórias históricas. Nessa direção, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) afirma que os topônimos funcionam como instrumento de projeção temporal. Para a referida autora, os topônimos são

[...] verdadeiros “testemunhos históricos” de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, próprio ato da nomeação: se a toponímia se situa como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. (DICK, 1990, p. 22)

Dar valor aos estudos toponímicos significa valorizar as memórias e resgatar a identidade de um povo. Daí ter firmado como propósito de pesquisa estudar os topônimos do município de Cachoeira (BA).

Os estudos da toponímia, subárea da ciência onomástica – disciplina científica que estuda as regras, metalinguagem e taxionomia – é de grande relevância para a preservação da história cultural de um povo, especialmente porque permite resgatar as histórias desbotadas pelo tempo através do estudo das lexias nomenclatórias. Ao trazer a história, as vivências do município de Cachoeira, será possível compreender o *modus vivendi* do seu espaço, bem como as relações estabelecidas com o ambiente e, por conseguinte, entender as circunstâncias do processo de territorialização desse município.

Assim, levando em consideração a riqueza histórica que a cidade de Cachoeira traz para o país e, sobretudo, para a Bahia – principal motivação pela escolha do tema – pretende-se desenvolver um estudo da toponímia urbana de Cachoeira (BA) com a intenção de contribuir para a compreensão do contexto social atual, para o conhecimento histórico do município, especialmente porque a toponímia tem sido concebida como elemento chave para a reconstituição do passado, para a compreensão do presente, em sua função pragmática.

Acredita-se que na realização do estudo toponímico sobre a referida região, muitos aspectos ainda obscuros sobre a sua história social, política, econômica e cultural serão esclarecidos, contribuindo, portanto,

para o resgate cultural da região, especialmente porque atrás dos nomes de lugre, encontram-se pessoas ou grupos de pessoas que nomearam, identificaram, aceitaram, rejeitaram ou mudaram um tropo.

Dessa maneira, propõe-se como questão de pesquisa verificar: quais os fatores linguísticos e extralinguísticos motivaram a formação dos topônimos do município de Cachoeira (BA)? Em quais categorias toponímicas se evidenciam as tendências denominativas adotadas por aqueles que nomeavam os topos de Cachoeira?

No presente texto, almeja-se tecer breves considerações sobre o projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagem da Universidade do Estado da Bahia. Cumpra-se destacar que, devido ao fato de ainda encontrar-se em fase inicial, não se pretende aqui apresentar resultados ou qualquer análise dos dados do *corpus* que será estudado. Apresentar-se-ão apenas alguns conceitos básicos que servirão de lastro teórico para a futura dissertação de mestrado, como, por exemplo, relação entre léxico e cultura, onomástica, topônimo.

## 2. *Léxico e cultura*

O ato de nomear é uma prática desde o início da criação. O processo designativo possibilita ao indivíduo uma maior interação com o ambiente em que vive, possibilitando sua localização no espaço que o cerca. Nesse contexto, Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2006, p. 139) afirma que

[...] em todas as partes do mundo o homem faz uso de signos linguísticos que se fundamentam em seu entorno vivencial, estimulados pela necessidade de nomear, diferenciar e indicar. Utiliza-se, para isso, de variadas estruturas linguísticas que combinam motivação, convenção e identificação, produtos psicológicos da história sócio-político-cultural de um povo. (SEABRA, 2006, p. 139)

Através das palavras, o homem deixa sua história, seus costumes e suas marcas. Portanto, refletir sobre a importância do léxico para a preservação da identidade de uma comunidade é ao mesmo perceber a relação existente entre língua e cultura. Celina Márcia de Souza Abbade (2011) afirma que

Os estudos lexicais em uma língua abrem diversas possibilidades de se conhecer a história sociocultural do povo que a utiliza. Cada palavra tem o seu

significado próprio de acordo com a época, o grupo social, a região em que a mesma é utilizada. (ABBADE, 2011, p. 73)

Apesar do ato de nomear fazer parte da história do homem, os estudos acerca da lexicologia são recentes. O interesse se concentrava na morfologia, nos estudos fonéticos, entre outros. Ainda de acordo com Celina Márcia de Souza Abbade (2011), somente no final do século XIX com as influências da geografia linguística e da onomasiologia, é que os problemas lexicais foram aos poucos se tornando palco dos interesses linguísticos.

Ao abordar o léxico, Edward Sapir (1961) considera-o como um atributo linguístico que mais reflete o contexto social dos seus falantes.

O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade; e, por isso, se houvesse à nossa disposição um tesouro assim cabal da língua de uma dada tribo, poderíamos daí inferir, em grande parte, o caráter do ambiente físico e as características culturais do povo considerado. (SAPIR, 1961, p. 45)

A ideia de que a língua é social não é recente. É incontestável a relação da língua com a cultura, ao partir do princípio de que a língua é culturalmente construída. Em seu livro, *Cultura, um Conceito Antropológico*, o antropólogo Roque de Barros Laraia diz que a linguagem é socialmente adquirida: "[...] a linguagem, para o indivíduo humano como para a raça humana, é uma coisa inteiramente adquirida e não hereditária, completamente externa e não interna — um produto social e não um crescimento orgânico". (LARAIA, 2011, p. 103)

O termo cultura tem sua origem no latim, vem da palavra *colere*, que significa cultivar e, etimologicamente, se referia ao ato de desenvolver atividades agrícolas. Com o passar do tempo, esse conceito foi ampliado, abrangendo outros aspectos como, por exemplo, o sentido de cultivar o conhecimento.

O antropólogo Keesing (1974, *apud* LARAIA, 2011) apresenta três teorias idealistas de cultura. A primeira abordagem refere-se à cultura como um sistema cognitivo que “consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade” (GOODENOUGH, 1996, *apud* LARAIA, 2011, p. 61). Na segunda abordagem, considera cultura como sistema resultante da criação da mente humana.

Segundo a terceira abordagem, a cultura é considerada como sistemas simbólicos. Para Schneider (1968, p. 23, *apud* LARAIA, 2011, p. 63)

Cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou ‘coisas’ culturais não depende da sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais.

Parece está distante de se chegar a um consenso sobre a definição de Cultura. Segundo Tylor (1871), cultura é "[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". (TYLOR, 1871, p. 1, *apud* LARAIA, 2011 p. 25)

Para finalizar a breve discussão sobre língua e cultura, recorre-se aqui a Joaquim Matoso Câmara Jr. (1954). Segundo Joaquim Matoso Câmara Jr (1954, p. 193) “[...] a língua, considerada em sua essência, é mais do que uma simples manifestação cultural: é o veículo através do qual toda cultura se consolida, se intercambia e se transmite”. Portanto, a língua é um fenômeno que permeia as manifestações culturais do ser humano.

### 3. *Onomástica*

No final do século XIX e início do século XX, os estudos linguísticos passaram por avanços muito importantes. A atenção dos centros de pesquisa se deslocou do som para a palavra. Se até então a preocupação era apenas direcionada para os trabalhos fonéticos, os estudos voltados para a língua seguiram um novo percurso. A partir dos anos 1900, a palavra ganha espaço como fenômeno de investigação linguística. Os atlas linguísticos contribuíram fortemente para esse avanço. Surgem então as pesquisas em torno da nomeação e significado. E é nesse quadro que se situa as relações da semasiologia onomasiologia. As estruturas desses dois métodos refletem a importância da palavra sobre o som. Segundo Kurt Baldinger (1964)

Os dois métodos – a semasiologia e a onomasiologia – põem-se a serviço da lexicologia histórica, mas não são atraídos, ao mesmo tempo, pela segunda tendência, a da primazia da estrutura. À semasiologia, é certo, considera a palavra isolada no desenvolvimento de sua significação, enquanto que a onomasiologia encara as designações de um conceito particular, vale dizer, uma multiplicidade de expressões que foram o conjunto. A onomasiologia implica,

pois, desde o começo, numa preocupação de ordem estrutural (...). (BALDINGER, 1964, p. 8)

Depreende-se daí que ambas as ciências são interligadas e interdependentes. Desde Ferdinand de Saussure se discute que as palavras podem ser formadas por associações de imagens acústicas e sentidos. Para o desse estruturalista, significante e significado são indissociáveis. Na visão do Kurt Baldinger (1966, p. 28), “[...] cada signo linguístico e cada palavra se compõe de dois elementos: forma e conteúdo”. Ele acrescenta ainda que

A onomasiologia estuda igualmente uma estrutura, isto é, as posições recíprocas das diferentes designações e por isto reconhecemos, como no caso da estrutura semasiológica, um centro de um ou de diversos polos com um campo objetivo, afetivo ou misto ao seu redor. (BALDINGER, 1966, p. 26)

Acredita-se que a língua existe apenas pelo homem. Se a semasiologia e a onomasiologia não forem contempladas pelas relações humanas, pelos aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos, certamente, não passará de um esqueleto. É levando em consideração esses fatores que os indivíduos aprendem sobre a relação entre a língua e o homem.

É através das palavras que o homem exprime ideias e sentimentos. O acervo lexical de uma língua constituiu um arquivo de práticas sociais que refletem a identidade de um povo com suas experiências cotidianas. A onomástica representa uma fonte de estudo da língua e de sua relação com a cultura e a história de um povo. A onomástica já se consagrou como área dos estudos da língua voltada para o universo lexical, mormente o nome, seja ele de pessoas (antroponímia), seja de lugares (toponímia).

Segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, os nomes próprios carregam todas as marcas da descendência gentílica, conforme pode se deprender da leitura do trecho transcrito a seguir:

Transmitido de geração a geração, o nome ou o apelido de família carrega em si todas as marcas da descendência gentílica, não sendo por isso de livre escolha dos cidadãos. A imposição obrigatória do que se convencionou chamar, atualmente, de sobrenome, é o seu traço distintivo, em oposição ao prenome, fruto de um ato volitivo dos pais. [...]

Desse momento em diante, representado pela doação do nome, a criança será levada a familiarizar-se mais intensamente com essa expressão sonora identificada como o seu *repraesentamem* simbólico. Do mesmo modo, esse apelativo será a forma linguística mais constantemente repetida, em todas as situações em que venha a ser o foco da atenção. O nome doado e conhecido coloca o receptor no centro de convergências positivas e negativas, ou de vetores de forças que definirão personalidades e comportamentos, condutas e es-

tilos de vida, tornando nome e indivíduo uma só entidade. (DICK, 2000, p. 218)

A segunda área dos estudos onomásticos, a toponímia, estuda a motivação da designação dos nomes de lugares tendo em vista não só os aspectos físicos e o desenvolvimento linguístico, mas também os grupos humanos e as relações culturais. Segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990), a “[...] história dos nomes de lugares apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes” (DICK, 1990, p. 19). Através dos estudos toponímicos percebe-se que o espaço geográfico é também o espaço social, lugar em que se registram vivências, hábitos e ações humanas simples ou complexas. Fazem parte desses registros os topônimos como marcas que se legitimam no âmbito linguístico com a aceitação do grupo social.

A palavra que nomeia é também a aquela que nos faz conhecer a história de um povo, que nos possibilita relembrar vivências e práticas culturais dos nossos antepassados, que nos envolve cotidianamente num universo de significação através da interpretação que fazemos da realidade.

Ainda assinalando a importância dos estudos toponímicos, vale destacar o que afirma Paul Claval (2001)

[...] todos os lugares habitados e um grande número de sítios característicos na superfície da Terra têm nomes - frequentemente a muito tempo. A toponímia é uma herança preciosa das culturas passadas. Batizar as costas e as baías das regiões litorâneas foi a primeira tarefa dos descobridores [...]. O batismo do espaço e de todos os pontos importantes não é feito somente para ajudar uns aos outros a se referenciar. Trata-se de uma verdadeira tomada de posse (simbólica ou real) do espaço. (CLAVAL, 2001, p. 189)

A motivação do signo toponímico nem sempre é facilmente percebida. Aparecida Negri Isquerdo (1997, *apud* SARTORI, 2010) afirma que as peculiaridades físicas bem como a influência da diversidade cultural podem dificultar a observância dos verdadeiros aspectos que motivaram uma designação toponímica.

[...] a diversidade de influências culturais na formação étnica da população, como também, as especificidades físicas de cada região tornam dificultosa toda tentativa de explicação das fontes geradoras dos nomes de lugares e de acidentes geográficos. Em vista disso, o esclarecimento da origem de determinados topônimos fica na dependência da recuperação, não raras vezes, de fatores extralinguísticos como as características geo-sócio-econômicas de uma região e, conseqüentemente, as marcas étnicas e sociais da população habitante em tal espaço físico-cultural. (ISQUERDO, 1997, *apud* SARTORI, 2010, p. 26)

A realidade cultural e social de uma comunidade está intimamente vinculada ao léxico que, por sua vez, constitui elemento de valor, não apenas pela possibilidade de se compreender o presente, mas também para a preservação da memória histórica de uma determinada comunidade. Quanto a isto, Maria Tereza Camargo Biderman afirma que o léxico constitui um tesouro e um patrimônio da sociedade.

[...] o léxico é o tesouro vocabular de uma língua, incluindo a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural do presente e do passado da sociedade. Esse tesouro constitui um patrimônio da sociedade, juntamente com outros símbolos verbais da cultura. (BIDERMAN, 1989, p. 399)

Considerando-se aqui o *onoma* como elemento integrante do tesouro vocabular de uma língua, pode-se afirmar que os estudos onomásticos mantêm relação estreita entre cultura, história e sociedade. Essa relação triádica pode contribuir para a manutenção ou o apagamento de um topônimo. Como a sociedade está em constante mudança e, conseqüentemente, a língua, o sistema de referência extralinguístico, pode persistir ou não.

Através dos estudos onomásticos, especialmente da toponímia, acredita-se que os nomes de lugares não se limitam apenas ao sistema linguístico, se vinculam aos fatores extralinguísticos. Fatores esses que motivaram as designações dos nomes quando do processo de nomeação. Portanto, ao fazer uso de um topônimo, o homem deixa refletir para as pessoas o seu conhecimento não só linguístico, mas também suas experiências cotidianas e sua visão de mundo que é possível ser compreendida e interpretada através da sua interação com a sociedade.

#### **4. Considerações finais**

No desenvolvimento do estudo toponímico que visa levantar, classificar e analisar a motivação toponímica dos nomes dos topos do município de Cachoeira (BA), tomar-se-á como lastro teórico-metodológico os pressupostos teóricos comumente empregados no Brasil para estudos do âmbito da toponímia, especialmente aqueles propostos por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992).

Cada taxa será categorizada de acordo com a nomenclatura taxonômica apresentada por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1992). Segundo o modelo taxionômico da referida autora, as taxas podem ser categorizadas em taxas de natureza física e taxa de natureza an-



tropocultural. As taxas de natureza física são subdivididas em: astrotopônimos, cardinotopônimos, cromotopônimos, dimensiotopônimos, fitotopônimos, geomorfotopônimos, hidrotopônimos, litotopônimos, meteorotopônimos, morfotopônimos, zootopônimo. As taxas de natureza antropocultural se subdividem em: animotopônimos, antropotopônimos, axiotopônimos, corotopônimos, cronotopônimos, ecotopônimos, ergotopônimos, etnotopônimos, dirrematopônimos, hierotopônimos, historiotopônimos, hodotopônimos, numerotopônimos, poliotopônimos, sociotopônimos e somatopônimos.

Conforme se afirmou na introdução, o que se apresentou aqui trata tão somente de breves considerações sobre o projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagem da Universidade do Estado da Bahia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFE-FiL, 2011. Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/105.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf)>.

BALDINGER, Kurt. Semasiologia e onomasiologia. *Revue de Linguistique Romane*, 1964. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3265/2992%E2%80%8E>>.

Acesso em: 13-07-2017.

\_\_\_\_\_. Semasiologia e onomasiologia. *Alfa: Revista de Linguística*, n. 9, FFCL de Marília, 1966. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3265/2992>>.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico: testemunho de uma cultura. In: *Anais do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românica*. Santiago de Compostela, 1989.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Princípios de linguística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1954.

CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. 2. ed. Florianópolis: Edufsc, 2001.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 3. ed. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – USP, 1992.

\_\_\_\_\_. *A investigação linguística na onomástica brasileira*. Estudos de gramática portuguesa III. Frankfurt am Main, 2000.

GONÇALVES, Teresinha Maria. *Cidade e poética: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano*. Ijuí: Unijuí, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: \_\_\_\_\_. *Linguística como ciência*. Ensaios. Trad.: Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961.

SARTORI, Tríssia Ordovás. *Ruas de minha cidade: um estudo hodonímico*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade): Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e onomástica. In: Múltiplas perspectivas em linguística: XI Simpósio e I Simpósio Internacional de Letras e Linguísticas (XI SILEL). *Anais...* Uberlândia: ILEEL, 2006, p. 1953-1960. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_442.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf).

**TRANSITIVIDADE EM FOCO:  
ESTUDO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

*Bárbara Bremenkamp Brum (UFF)*

[barbarabbrum@hotmail.com](mailto:barbarabbrum@hotmail.com)

*Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)*

[lhpr@terra.com.br](mailto:lhpr@terra.com.br)

**RESUMO**

Este estudo focaliza a análise de artigos de opinião coletados do jornal *A Gazeta* da cidade de Vitória (ES), no período de março e abril de 2014, a partir da proposição dos parâmetros de transitividades de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980). O funcionalismo norte-americano, principalmente os estudos sobre a transitividade (GIVÓN, 2001; HOPPER & THOMPSON, 1980 e THOMPSON & HOPPER, 2001) são a base teórica para esta investigação. Objetivando a identificação das características linguísticas desse gênero textual, procuramos demonstrar, a partir da aferição da transitividade em sentenças de artigos de opinião, como o fenômeno da transitividade está ligado às intenções do falante na construção de seu discurso, que revela, por exemplo, o que é considerado central e o que é considerado periférico em um texto argumentativo. A identificação de algumas dessas relações é observada em nosso estudo, como o fato de que o falante articula seu discurso com sentenças de transitividade mais elevada quando o tema tratado é humano do que quando o tema tratado é inanimado. A presente pesquisa contribui para o desenvolvimento das discussões em torno da transitividade, na perspectiva funcionalista da linguagem, mostrando como a transitividade se dá no gênero artigo de opinião.

**Palavras-chave:** Funcionalismo. Transitividade. Artigo de Opinião.

**1. Introdução**

O interesse pela investigação da transitividade tem sido o ponto de partida das pesquisas desenvolvidas durante a graduação e, agora, na pós-graduação. No Núcleo de Pesquisas em Linguagens (NPL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Helena Peyroton da Rocha, do qual participam alunos e professores, são realizados estudos em torno da transitividade com ênfase na língua em uso.

Embora muito discutido e estudado, o fenômeno em questão mostra-se extremamente complexo, revelando que ainda há muito o que se investigar, sobretudo em situações de uso da língua. A complexidade da transitividade reside no fato de ser este um fenômeno não puramente gramatical, mas também discursivo.

Sendo a comunicação a principal função da língua, é possível tratar a transitividade como um elemento discursivo que está a serviço, sobretudo, das intenções e necessidades do falante.

Cabe pontuar, nesse sentido, a importância de se considerar a língua em uso ao se analisar qualquer fenômeno linguístico, que é a principal premissa da teoria funcionalista da linguagem na qual esta pesquisa se ancora. A diferença entre formalismo e funcionalismo tem sido abordada por diversos teóricos desde o século XX. É importante constatar, portanto, que essas duas vertentes da linguística se distinguem, sobretudo, na estratégia com que abordam determinado fenômeno linguístico, e também no tratamento que dispensam à gramática e ao discurso. Para o paradigma formal, a língua deve ser analisada centrada nela mesma, considerando suas propriedades internas e excluindo o discurso de suas reflexões. Já para o paradigma funcional, a língua deve ser contextualizada na interação verbal, sendo, portanto, o discurso fundamental.

Tomamos como base o funcionalismo linguístico norte-americano de Talmy Givón (2001) para desenvolvimento da pesquisa. Além disso, aplicamos os parâmetros de transitividade de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980) em artigos de opinião coletados do jornal *A Gazeta* de Vitória, no período de março e abril de 2015. De um universo de 50 artigos de opinião observados em nossa pesquisa, selecionamos 6 para análise. A escolha deste veículo se deu por ser este um jornal de grande circulação no estado, de posição consolidada no mercado, dada a sua tradição e história que acompanham o desenvolvimento do Espírito Santo há anos.

O referencial teórico eleito consiste na perspectiva da Linguística Funcional com base em Talmy Givón (2001), que entende que a transitividade é um fenômeno complexo que envolve componentes sintáticos e semânticos, e que foi utilizado para fundamentar a teoria funcionalista, e em Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980), que apresentam os parâmetros de transitividade utilizados para aferir o grau de transitividade de uma oração aplicados em narrativas, buscamos a base para estabelecer as análises empreendidas.

## **2. *Transitividade em foco***

É importante observar que a comunicação humana sempre foi algo que despertou o interesse do homem. Compreender os fenômenos que

permeiam essa comunicação, além de identificar os elementos que garantem um bom enunciado são desafios que aqueles que se debruçam sobre os estudos linguísticos enfrentam há muito tempo.

Para a gramática tradicional, o estudo da transitividade, uma das partes mais importantes da sintaxe para as línguas indo-europeias, é realizado tendo como base o modelo construído pelos estudos clássicos: agente-ação-objeto, que supõe a passagem de uma ação de um sujeito para um objeto. Observando esse viés metodológico, são encontrados problemas, uma vez que a análise das línguas atuais ainda conta com a terminologia e com os conceitos baseados naqueles aplicados outrora nas línguas clássicas, como o latim e o grego. (AGUILAR, 1981)

O estudo da transitividade verbal é motivado pelas inúmeras dificuldades encontradas por docentes e discentes ao buscarem sua definição em manuais de gramática que, muitas vezes, mais desorientam do que orientam por levarem em consideração ora a concepção morfossintática, ora a concepção semântica do fenômeno eleito para este estudo. Um exemplo disso pode ser observado na proposição de Manuel Said Ali (1964), que classifica os verbos nocionais como transitivos e intransitivos. Para o autor,

TRANSITIVO é o verbo cujo sentido se completa com um substantivo em lugar do qual se podem usar as formas pronominais O, A, OS, AS.

INTRANSITIVOS são os verbos que não necessitam de outro termo, como *viver*, *morrer*, *andar*, e bem assim são aqueles cujo sentido se completa com substantivo regido sempre de preposição. (SAID ALI, 1964, p. 94)

Nessa perspectiva, os verbos que necessitam de complemento preposicionado são considerados intransitivos (como “O ensino compete ao mestre”), uma vez que aqui opera o conceito latino de transitividade (*transitivus*, que vai além) em que um verbo é considerado transitivo apenas se possuir uma passiva correspondente (“Eu comprei o livro” > “O livro foi comprado por mim”).

Além deste, outros gramáticos destoam da noção de transitividade apresentada pela *Nomenclatura Gramatical Brasileira* de 1959 (NGB), criada com o objetivo de estabelecer uma divisão de conteúdos, definindo a nomenclatura que deveria ser utilizada por professores no ensino de gramática. A *Nomenclatura Gramatical Brasileira* divide os verbos em transitivos (diretos e indiretos), intransitivos e de ligação.

Dentro dos estudos linguísticos, a transitividade pode ser observada sob um olhar estruturalista. No entanto, no que concerne a esta teoria

linguística, o fenômeno da transitividade não recebeu muita atenção. Poucos estruturalistas atentaram para a transitividade, entre os quais se destacam Andreas Blinkenberg, Charles Bally e Lucien Tesnière. (AGUILAR, 1981)

Na verdade, uma das grandes lacunas do estruturalismo foi mesmo a sintaxe, uma vez que considerava que a oração era somente o lugar onde se combinavam os elementos da língua isolados pela análise da gramática estrutural. Para os estruturalistas, “a frase pertence à fala e não à língua (...), pois é próprio da fala a liberdade das combinações” (SAUSSURE, 1972). Por conta disso, a gramática gerativa acusa o estruturalismo de “taxonômico” e de ser um mero classificador de elementos, crítica esta que constituiu um dos tópicos mais discutidos pelo gerativismo.

De fato, no estruturalismo, a linguística estava limitada, restrita à rede de dependências internas nas quais os elementos que compõem a língua se estruturam, não podendo ir além dessa estrutura.

Segundo Rafael Cano Aguilar (1981), muitos linguistas rejeitam a divisão dos verbos em transitivos e intransitivos, uma vez que, para eles, seria necessária apenas uma diferenciação entre as suas estruturas de predicado como simples (intransitivos) e complexas (transitivos).

Para a gramática gerativa, a transitividade é uma propriedade do item lexical. Deste modo, muitos estudiosos propõem o estabelecimento de regras de subcategorização, pelas quais é possível, por exemplo, organizar os verbos em diferentes subclasses, tendo em vista o número de argumentos que eles selecionam e as características sintático-semânticas que esses argumentos devem possuir para que se formem sentenças gramaticais. Por hipótese, as propriedades referentes à estrutura argumental do verbo vêm marcadas desde o componente lexical, que é acessado pelo componente sintático para a formação de unidades complexas. Acredita-se que as propriedades semânticas impostas aos argumentos do verbo sejam universais, muito embora a codificação possa variar em função das línguas em jogo. Assim, o verbo “gostar” prototipicamente seleciona sujeito experienciador e complemento causador de experiência, embora, no português, o complemento seja um SP e, no inglês, um SN. Em princípio, pode-se, portanto, assumir que a grade argumento do verbo reflete, pelo menos em parte, o modo como apreendemos o mundo.

### 3. *A transitividade na perspectiva funcionalista*

Para Talmy Givón (2001), a transitividade corresponde a um fenômeno complexo em que atuam os componentes sintático e semântico. Um evento transitivo prototípico é definido por suas propriedades semânticas do agente, paciente e verbo na oração, sendo, portanto, o agente intencional, ativo (agentividade); o paciente concreto e afetado (afetamento); ser um evento concluído, pontual (perfectividade). Segundo o autor, um item mais prototípico de uma categoria tende a ser processado automaticamente, ao passo que um item menos prototípico demandará um esforço maior do destinatário para compreender seu significado proposicional.

A transitividade na perspectiva de Talmy Givón (2001) compreende uma noção gradiente e não dicotômica, diferentemente do que se observa na gramática tradicional. A transitividade é gradiente porque a mudança que ocorre no objeto é uma questão de grau e também por depender de mais de uma propriedade para ser identificada. Sendo, também, ligada à semântica dos verbos, em que a transitividade prototípica refere-se à um objeto que é completamente afetado pela ação verbal.

Os autores Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980), em seu texto clássico “Transitivity in grammar and discourse”, consideram que a transitividade é um fenômeno escalar e que deve ser visto num *continuum*, condicionada por fatores sintáticos, semânticos e discursivos. Para eles, a transitividade prototípica corresponde à transferência de ação de um agente para um paciente e à efetividade com a qual uma ação ocorre.

No texto de 1980, os autores analisam textos de narrativas para aplicar os parâmetros de transitividade, que correspondem a dez parâmetros sintático-semânticos elaborados para aferir o grau de transitividade de uma sentença. Embora sejam considerados independentes, cada um desses dez parâmetros atua em conjunto com os demais na língua, uma vez que sozinhos não são capazes de estabelecer o grau de transitividade de uma determinada sentença. Por exemplo, se considerarmos uma sentença como “Paula chegou na escola”, ao analisarmos a transitividade, segundo a perspectiva da gramática tradicional, teremos uma oração intransitiva. No entanto, com base nos parâmetros de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980), temos sete traços confirmados: cinese, perfectividade, pontualidade, intencionalidade do sujeito, polaridade afirmativa, modo *realis* e sujeito agente, sendo, portanto, de alta transitividade.

A saliência gramatical e semântica da transitividade é evidenciada de acordo com sua função de discurso característica: o alto grau de transitividade é correlato à figura/primeiro plano, e o baixo grau de transitividade ao fundo/segundo plano. Sendo assim, cláusulas de transitividade relativamente alta caracterizam a figura, ao passo que as de transitividade baixa caracterizam o fundo, sendo ambas partes de uma narrativa.

Embora partam de uma visão tradicional de transitividade, que corresponde a uma atividade que é transportada/transferida de um agente para um paciente, envolvendo, portanto, ao menos dois participantes e uma ação tipicamente efetivada de alguma forma, segundo Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980), a transitividade é uma propriedade da cláusula inteira, e não apenas do verbo como designam os gramáticos tradicionais.

Os parâmetros de transitividade sugerem uma escala em que a transitividade pode ser aferida de acordo com cada parte isolada que compõe a noção de transitividade de uma sentença. Cada componente da transitividade envolve, assim, uma faceta diferente da efetividade ou da intensidade com que uma ação é transferida entre os participantes. A função dos parâmetros de transitividade é assinalar os elementos salientes no discurso que caracterizam a oração transitiva prototípica. O quadro a seguir elenca os parâmetros de transitividade de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980):

COMPONENTES	ALTA TRANSITIVIDADE	BAIXA TRANSITIVIDADE
Participantes	Dois ou mais	Um
Cinese	Ação	Não ação
Aspecto	Perfectivo	Não Perfectivo
Pontualidade	Pontual	Não pontual
Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
Modalidade da oração	Realis	Irrealis
Agentividade	Agentivo	Não agentivo
Afetamento do objeto	Objeto totalmente afetado	Objeto não afetado
Individualização do objeto	Objeto individuado	Objeto não individuado

**Parâmetros de Transitividade de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980, p. 2).**

O último traço, que corresponde à individualização do objeto deve ser aferido a partir do seguinte quadro:



INDIVIDUADO	NÃO INDIVIDUADO
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável
Referencial, definido	Não referencial

**Propriedades da individuação por Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980, p. 3)**

Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980) demonstram a importância de a análise dos fenômenos linguísticos ser feita de forma gradiente, num *continuum*, ou seja, em sequência, afirmando que muitos fatos gramaticais das línguas do mundo podem ser contabilizados se a transitividade for vista em um *continuum*. Além disso, o fato de que a transitividade é composta e que é, portanto, uma questão da cláusula inteira, e não somente a relação entre o verbo e o seu objeto, é, sem dúvida, uma grande contribuição elencada pelos autores e o que fornece a base para a análise a partir dos parâmetros listados. Essa proposição difere do que foi postulado pela gramática tradicional, que considera que a transitividade é uma propriedade do verbo apenas, não levando em conta os demais elementos que compõem a significação.

#### 4. O gênero artigo de opinião

São muitos os gêneros textuais existentes e, por isso, muitas vezes é difícil classificá-los de maneira unívoca, uma vez que alguns são determinados pelos aspectos formais, enquanto outros pela sua função (MARCUSCHI, 2008). Sendo assim, os variados gêneros textuais não se caracterizam por formas estruturais fixas e definidas, mas sim influenciados pelas diversas esferas da atividade humana, servindo a determinados objetivos específicos em situações sociais particulares.

Antes de situar o gênero artigo de opinião, é importante compreendermos a definição de gêneros textuais. Para Mikhail Bakhtin (2000), a língua é considerada um instrumento social, histórico e cognitivo, permitindo, assim, ao indivíduo intervir e agir no meio em que está inserido. É através dos gêneros textuais que essa inserção se torna possível.

Segundo Mikhail Bakhtin,

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, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.  
(BAKHTIN, 2000, p. 279)

Luiz Antônio Marcuschi (2002) discute a formação dos gêneros textuais e afirma que estes são altamente maleáveis e surgem das necessidades e das atividades sociocomunicativas e culturais dos usuários da língua, o que pode ser facilmente percebido se forem considerados os inúmeros gêneros textuais existentes.

Para o autor, "em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente". (MARCUSCHI, 2002, p. 21)

Os gêneros textuais podem ser encontrados nas modalidades oral e escrita. Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 37), afirma, no entanto, que "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais da produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos".

O artigo de opinião, gênero textual eleito para a investigação nesta pesquisa, é um texto jornalístico argumentativo que se caracteriza por expor a opinião do seu autor. Pode ser chamado de matéria assinada ou coluna (quando substitui uma seção fixa do jornal). O artigo de opinião é um gênero que contém sempre um título polêmico ou provocador e expõe uma ideia ou ponto de vista sobre algum assunto específico a ser discutido. Conforme Rosângela Hames Rodrigues, nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, do que a sua análise e a posição do autor frente ao tema. (RODRIGUES, 2007, p. 174)

Embora seja, na maioria das vezes, um gênero livre, que expressa a opinião do próprio autor sem ter relação com a opinião do jornal ou revista em que é veiculado, alguns jornais têm a prática de editar artigos que não estejam em consonância uns com os outros (artigos de opinião) e com a opinião do veículo, como o jornal *Folha de S. Paulo*, que determina que

A Folha tem por princípio editar artigos que expressem pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema. (...) Embora a responsabilidade jurídica pelo artigo caiba a quem o assina, a responsabilidade jornalística e política cabe ao jornal. (LUFT, 2001, p. 107)

Este gênero textual pode aparecer com linguagem objetiva, em 3ª pessoa, ou subjetiva, em 1ª pessoa, além de utilizar predominantemente verbos no presente, também é constituído, na maior parte das vezes, por

três partes principais: exposição da ideia (apresentação do tema), interpretação e opinião. A opinião é, comumente, apresentada com liberdade na expressão dos argumentos e exige um bom direcionamento pessoal. Embora essas estruturas sejam mais comuns, é possível que existam artigos de opinião elaborados de maneiras distintas, considerando a natureza instável dos gêneros textuais.

Segundo Gustavo Barbosa e Alberto Rabaça (2005), em seu *Dicionário de Comunicação*, o artigo é caracterizado como um

Texto jornalístico interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso, que desenvolve uma ideia ou comenta um assunto a partir de determinada fundamentação. Geralmente assinado, o artigo difere do editorial por não apresentar enfaticamente, como este, uma “receita” para a questão em pauta, nem representar necessariamente a opinião da empresa jornalística. (BARBOSA & RABAÇA, 2005, p. 42)

Considerando nossa hipótese, a escolha do gênero artigo de opinião se justifica justamente em ser este um gênero que difere das narrativas, já trabalhadas nessa perspectiva por Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980). Tratam-se também de textos que envolvem forte argumentação e exposição de fatos, o que permite a identificação da intencionalidade discursiva do usuário da língua e que permite-nos relacionar essas intenções ao fenômeno da transitividade.

Em jornais e revistas de grande circulação no Brasil, há pessoas específicas responsáveis pelos artigos de opinião publicados diariamente. São pessoas, geralmente, que possuem algum destaque social e/ou jornalistas que trabalham escrevendo as colunas todos os dias.

Em nossa pesquisa, optamos por coletar artigos de opinião do jornal *A Gazeta* de Vitória, no Espírito Santo. Este jornal é o mais antigo em circulação no estado e atinge um grande número de leitores. O jornal *A Gazeta*, diferentemente do que se vê na maior parte de jornais e revistas no Brasil, costuma dar voz a pessoas “comuns” na hora de escolher seus articulistas. Comumente, vê-se estudantes, magistrados, atores, arquitetos, advogados, professores, entre outros, escrevendo as colunas de artigos de opinião de *A Gazeta*. Neste jornal, o artigo de opinião se caracteriza como um gênero bastante democrático, em que qualquer pessoa pode ser articulista e é comum que os artigos de opinião publicados nos jornais sejam assinados pelos mais diferentes indivíduos da sociedade, não somente por jornalistas.

Essas pessoas são escolhidas para falarem de temas que dominam e nos quais estão inseridos diretamente. Argumentam e expõem fatos a respeito dessas temáticas, mostrando que, de fato, compreendem e conhecem a questão discutida.

## 5. *Análise do corpus*

Com vistas à identificação do grau de transitividade de sentenças nos artigos de opinião, para a realização desta pesquisa, o *corpus* foi composto por 6 artigos de opinião coletados semanalmente do jornal *A Gazeta* da cidade de Vitória (ES) entre os meses de março e abril de 2015. No total, foram analisadas 130 sentenças.

A escolha do jornal *A Gazeta* deve-se ao fato de ser um jornal de grande circulação na Grande Vitória e também nas outras regiões do estado, atingindo diversas classes sociais. Além disso, é um jornal muito tradicional no Espírito Santo desde 1928, ano de seu surgimento, e no que tange a sua veiculação, disputa a liderança no estado com o jornal *A Tribuna*.

Tendo caráter qualitativo, esta pesquisa não prioriza a quantificação dos dados. Nosso interesse consiste em realizar uma análise que promova a discussão das características linguísticas de cada um dos artigos de opinião de forma detalhada. O referencial teórico eleito foi o Funcionalismo, que permite a investigação da língua em uso e suas particularidades no processo comunicativo.

A investigação dos gêneros textuais “engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). Utilizar o gênero artigo de opinião na análise aqui empreendida revela-se importante, uma vez que nos permite identificar na linguagem em funcionamento o comportamento da transitividade.

A importância de se analisar o gênero artigo de opinião reside no fato de ser este um texto argumentativo ainda pouco investigado, sobretudo com respeito à transitividade. Além disso, Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980), não estudaram textos argumentativos e sua relação com o fenômeno da transitividade. Também é possível notar a influência da transitividade nesse gênero textual, de forma que determinados trechos com transitividade mais elevada ou mais reduzida revelam particularidades que caracterizam esse gênero.

Com relação à aferição da transitividade utilizando os parâmetros e para nortear nossa análise, seguimos a seguinte divisão: cláusulas com até três traços marcados positivamente foram consideradas de transitividade baixa, cláusulas que tinham entre 4 e 6 traços marcados positivamente foram consideradas de média transitividade e cláusulas com 7 ou mais traços marcados positivamente foram consideradas de alta transitividade, conforme quadro a seguir:

Grau de transitividade	Quantidade de traços marcados positivamente
Baixa	Até 3 traços
Média	Entre 4 e 6 traços
Alta	7 ou mais traços

**Quadro 1: Graus de transitividade**

Essa divisão permite uma categorização dos diferentes graus de transitividade nas sentenças dos artigos de opinião para que, ao final, seja possível estabelecer as características que corroboram para a transitividade mais alta ou mais baixa dentro do texto analisado.

Em primeira instância, é preciso relatar que nossa hipótese se confirmou, ao menos em parte, nos dados analisados, uma vez que observou-se que os verbos de ação nos textos analisados aparecem principalmente quando o articulista defende uma opinião, revelando um grau de transitividade mais elevado do que quando o autor apenas procura definir ou descrever algum fato, conforme o exemplo abaixo, em que em todas as sentenças com os verbos de ação destacados a transitividade foi classificada como alta:

(3) Embora saibamos que existem juízes fantásticos, sabemos também que existem magistrados fechados em suas redomas de vidro, que se *recusam* a receber advogados (ou os recebem muito mal) – mas *escancaram* as portas para membros do MP ou delegados -, *ignorando* as defesas e as teses apresentadas, *colocando-se* na posição de verdadeiros combatentes do crime, o que está longe de ser a função de um magistrado (Trecho do artigo “Tempos difíceis”)

Porém, em demais trechos, onde não figuravam verbos de ação, a transitividade não se mostrou mais elevada nos trechos em que o autor demonstra seu posicionamento frente ao tema. Ao contrário, a transitividade mais elevada foi encontrada, em sua maior parte, em sentenças que tinham o objetivo de expor a temática discutida e também em trechos de interpretação dessa temática.

A razão dessa diferença, possivelmente, reside no fato de no texto clássico de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980) a análise empreendida ter sido realizada com base em narrativas e estas têm comportamento distinto de textos argumentativos, como o artigo de opinião, em relação ao fenômeno da transitividade.

Observamos que, na maioria dos artigos analisados, utiliza-se o chamado presente histórico. Esse recurso linguístico surge quando o usuário da língua pretende relatar um acontecimento passado, mas utiliza verbos no presente para indicar que o relato é bastante atual. Trata-se de um recurso muito utilizado em manchetes de jornais. O excerto a seguir faz parte artigo de opinião “Repensar as Metrôpoles” e ilustra essa característica:

(1) A recorrente aprovação do Estatuto da Metrópole (Lei nº 13.089/15) *estabelece* conceitos e diretrizes para a governança interfederativa e tem por base o pressuposto de que algumas atividades metropolitanas só serão exequíveis se consideradas no âmbito de função pública de interesse comum”. (Trecho do artigo “Repensar as Metrôpoles. Grifo nosso)

O artigo de opinião que não demonstrou predominância dessa característica de utilizar o presente histórico foi o intitulado “Desperdício histórico”, que versa sobre a história do Espírito Santo desde a época em que era uma Capitania Hereditária e, contando algo que faz parte da história do país, privilegiou verbos no passado, apresentando grande número de sentenças com o traço de perfectividade. Possivelmente esse ponto observado se deve por serem as informações relatadas parte da história comprovada e não críticas e opiniões apresentadas pelo autor, como é mais comum observar em textos que compõem esse gênero textual.

Foi possível notar também que são utilizados muitas vezes nos artigos de opinião verbos de ligação, uma vez que o autor sempre busca apresentar o fato discutido com muitas explicações e esses verbos têm a função de definir o que está sendo tratado:

(2) Alguns exemplos *são* os grupos Repertório, Folgazões, Z, Makuamba, Vira-lata, Boyasha e Confraria, na Grande Vitória, e os coletivos Circo-Teatro Capixaba, Gota, Pó e Poeira e Rerigtiba, no interior. (Trecho do artigo “Conquistas e desafios do teatro capixaba. Grifo nosso)

Outro aspecto que chamou a atenção nos artigos analisados foi que quando o tema de discussão está relacionado a um elemento humano, a transitividade ao longo de todo o texto se mostra oscilando entre média e alta, como foi o caso do artigo intitulado “Tempos difíceis”, que traz a crítica a magistrados que exercem a função jurídica de forma corrupta e

em benefício próprio e também o artigo intitulado “Conquistas e desafios do teatro capixaba”, que discute a situação de grupos de teatro no Espírito Santo, que representam metonimicamente os atores do estado.

Por outro lado, em artigos como os intitulados “Repensar as metrópoles” e “Pagou, passou”, a transitividade se mostrou oscilando entre baixa e média na maior parte do texto, uma vez que tratam, respectivamente, do problema das cidades no Brasil e dos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos com irregularidades, sendo, portanto, temas relacionados a elementos não-humanos.

Das 130 sentenças analisadas nos 6 artigos de opinião selecionados, pudemos identificar que o grau predominante foi o de baixa transitividade, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Artigos de opinião	Transitividade alta	Transitividade média	Transitividade baixa	Total
Repensar as metrópoles	1	8	11	20
Tempos difíceis	12	14	7	33
Pagou, passou	1	6	11	18
Desperdício histórico	8	5	2	15
Conquistas e desafios do teatro capixaba	5	4	8	17
Juízes divergentes	4	7	14	25
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>44</b>	<b>53</b>	<b>130</b>

**Quadro 2: Descriminação quantitativa dos graus de transitividade evidenciados**

Apesar de nossa análise possuir caráter qualitativo e não quantitativo, com o quadro, pudemos observar que o grau predominante de transitividade nos artigos de opinião do jornal *A Gazeta* foi baixa, seguido de sentenças de transitividade média e, por fim, sentenças de transitividade considerada alta, diferente do que foi evidenciado pelas pesquisas de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980) em relação às narrativas, nas quais a transitividade é predominantemente alta.

## 6. Considerações finais

Esta pesquisa analisou artigos de opinião retirados do jornal *A Gazeta*, de Vitória (ES) com vistas à identificação do grau de transitividade nas sentenças que compõem esse gênero textual. Para tanto, foram utilizados os parâmetros de transitividade de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980) para analisar todas as sentenças dos artigos elencados.

É característica do artigo de opinião possuir em cada parágrafo uma ideia central que é apresentada e defendida pelo autor. Ainda assim, notamos que nem sempre quando há a apresentação do tema a transitividade é mais baixa se comparada ao momento da defesa da tese. Porém, a transitividade se mostrou alta quando eram encontrados verbos de ação no momento de defesa da tese, quando o autor se posiciona para expor sua opinião nas sentenças analisadas.

Os dois primeiros artigos analisados tratam de temáticas distintas: o primeiro argumenta sobre as condições precárias das metrópoles brasileiras, enquanto o segundo critica a atuação de magistrados que agem de forma corrupta e por interesse. Sendo assim, notamos que quando o tema do artigo aborda um elemento humano, a transitividade, ao longo de todo o texto, é mais alta do que quando esse elemento analisado é inanimado. O mesmo pode ser observado em outros três artigos, que traziam temas ligados à irregularidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, o desperdício de água que vem desde os tempos do Brasil Colonial e a questão de seguir ou não a lei à risca e suas implicações na sociedade. Também o artigo que tratava dos grupos de teatro no Espírito Santo demonstrou transitividade mais alta que os demais por discorrer sobre um elemento humano.

Por ser característica do artigo de opinião utilizar verbos no presente mesmo para situações ocorridas no passado (de todos os artigos analisados, apenas um não apresentava um maior número de verbos no presente), é muito utilizado o presente histórico, um recurso narrativo que sugere a atualidade dos fatos narrados e procura causar maior impacto, mesmo que os fatos tenham acontecido no passado.

Considerando que a transitividade prototípica privilegia um sujeito agente, intencional e um objeto afetado e individuado, podemos relacionar este fato às proposições de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980), uma vez que esses traços foram muito recorrentes nos artigos que apresentaram mais alta transitividade e que tinham como tema um elemento humano.

Este trabalho pôde mostrar alguns dos fatores linguístico que permeiam a construção de um texto do gênero artigo de opinião, veiculado diariamente em jornais e revistas e que também aborda comumente temas polêmicos. Por essa razão, trata-se de um gênero textual que atrai muito a atenção dos leitores.



Foi possível estender a proposta de Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson (1980) para além das narrativas, utilizando como *corpus* de análise o artigo de opinião. Além disso, esse trabalho pôde mostrar como a gramática se relaciona com o discurso, em que um fenômeno gramatical, que é a transitividade, tem relação com a construção do discurso, com as escolhas que o usuário da língua faz.

Conclui-se, portanto, que características linguísticas, como o fenômeno da transitividade, estão relacionadas diretamente às motivações pragmáticas dos usuários da língua e que sua investigação, então, se mostra muito relevante.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Rafael Cano. *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos, 1981.

AMORIM, Carmelita Minelio da Silva; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da. (Orgs.). *(In)transitividade na perspectiva funcionalista da língua*. Vitória: Edufes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Gustavo; RABAÇA, Alberto. *Dicionário de comunicação*. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. 2001. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

\_\_\_\_\_. *Syntax: an introduction*. Amsterdam/Philadelfhia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

HOPPER, Paul J. Aspect and Foregrounding in Discourse. In: *Discourse and syntax*. Ed. by Talmy Givón. New York: Academic Press, 1979, p. 213-241.

HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. *Transitivity in grammar and discourse*. *Language*, Baltimore, vol. 56, n. 2, 1980. Disponível em: <[http://latina.phil2.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Hopper\\_Thompson.pdf](http://latina.phil2.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Hopper_Thompson.pdf)>

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. *Manual de redação*: Folha de São Paulo. São Paulo: Publifolha, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualizações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elizabeth Figueiredo. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional, *ALFA*, vol. 38, p. 109-127, 1994.

\_\_\_\_\_. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da; DIAS, Luiz Francisco. (Orgs.) *Questões linguísticas: abordagens funcionalistas*. Vitória: GM, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hames. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2007, p. 154-183.

SAID ALI, Manuel. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 1972.

SOUZA, Edson Rosa de. (Org.). *Funcionalismo: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad.: Rodolfo Ilari; rev. téc.: Villaca Koch e Thaís Cristófaros Silva. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO  
DA OBRA LITERÁRIA DE ISMAEL COUTINHO

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

RESUMO

Ismael de Lima Coutinho (1900-1965) foi um professor e filólogo brasileiro. Sua obra mais conhecida é *Pontos de Gramática Histórica* (atualmente renomeada simplesmente como *Gramática Histórica*), da qual há numerosas edições. Dada a sua importância para a área de letras, em 2011, em eleição virtual, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos escolheu Ismael de Lima Coutinho para ser o homenageado do ano no XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, que ocorreu de 22 a 26 de agosto, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Até aquele momento sua produção literária encontrava-se inédita, mas felizmente foi trazida ao público pelo CiFEFiL por meio do Prof. Dr. José Pereira da Silva: *Bosquejos* (1919-1922) e *Silhuetas* (1922-1925), além de alguns contos. A partir de tais publicações, foram produzidos dois livros sobre a historiografia linguística em sua obra (i) *Historiografia Linguística e Consoantes Geminadas: em Silhuetas e Bosquejos de Ismael de Lima Coutinho* e (ii) *Historiografia Linguística de Ismael Coutinho: Observações a Partir das Gramáticas de Eduardo Carlos Pereira e de Evanildo Bechara*, que são fruto da investigação realizada, seguindo os princípios metodológicos de Konrad Koerner (1996), que servirão de base para apresentação do presente trabalho que visa mostrar a trajetória acadêmica de Ismael de Lima Coutinho, suas contribuições para os estudos filológicos e linguísticos, além de sua incursão na literatura, seguindo a metodologia da historiografia linguística.

Palavras-chaves: Historiografia linguística. Ismael Coutinho. Língua portuguesa.

## 1. Introdução

Este trabalho tem apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), por meio do edital n. 25/2015, Apoio ao Programa de Graduação Bacharelado em Letras da UEMS de Campo Grande.

Ismael de Lima Coutinho é um autor de trabalhos muito importantes de gramática histórica e fundador da Academia Brasileira de Filologia. Em 2011, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), por meio do Prof. Dr. José Pereira da Silva, trouxe para o público o Ismael de Lima Coutinho contista, com a literatura.

Ismael de Lima Coutinho usou o pseudônimo João das Chagas para escrever os *Contos Ingênuos*, além de dois livros de poesia: *Silhuetas e Bosquejos*, publicados de forma póstuma. Tais livros apresentam paisagens belas e cenas nacionais, escritas com labor. Seus textos preocupam-se com a noção de unidade, com uma organização tradicional, o que, de modo algum, é ruim.

É a partir do lançamento de tais obras que resolvi, juntamente com os alunos do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), preparar três livros fazendo uma análise da historiografia linguística na obra literária de Ismael de Lima Coutinho, dois já foram publicados e o terceiro está em desenvolvimento. O primeiro, intitulado *A Historiografia Linguística e as Consoantes Geminadas de Bosquejos e Silhuetas de Ismael Coutinho*, foi lançado em 2015, organizado pelos professores Nataniel dos Santos Gomes, Michelli de Chiara Ferreira e José Pereira da Silva, pela Editora Impetus e o CIFEFiL. O segundo, *Historiografia Linguística de Ismael Coutinho: Observações a Partir das Gramáticas de Eduardo Carlos Pereira e de Evânildo Bechara*, foi lançado em 2017, organizado pelos professores Nataniel dos Santos Gomes, José Pereira da Silva, Fernanda Viana de Sena e Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira, também publicado pela editora Impetus, e agora estamos fechando a trilogia com os professores Stiélic Leão Prestes Nobre e Letícia Rodrigues Rojas, com a previsão da publicação para 2018.<sup>125</sup>

## 2. *A historiografia linguística*

Para analisar a obra de Ismael de Lima Coutinho fizemos a opção por uma abordagem que levasse em conta a historiografia linguística. Ela busca lidar com "questões da periodização, de contextualização e com temas relativos à prática linguística efetiva, com o intuito de identificar diferentes fases de desenvolvimento da língua ou de períodos mais longos". (NASCIMENTO, 2005), sendo um "estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e explicação em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares" (SWIGGERS, 2012, p. 2). O próprio termo historiografia linguística

<sup>125</sup> Os dois livros já publicados podem ser baixados gratuitamente em [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/historiografia/](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/historiografia/) e [http://www.filologia.org.br/homenageados/ismael\\_coutinho/ismael/index.html#0](http://www.filologia.org.br/homenageados/ismael_coutinho/ismael/index.html#0)

apresenta a ideia de cruzamento entre história e linguística de forma coesa.

A historiografia linguística cresceu bastante nas últimas três décadas, principalmente na Europa e na América, a partir da publicação de periódicos de qualidade, do aumento de profissionais e pelos grupos dedicados ao seu estudo (SWIGGERS, 2012, p. 1), com o principal objetivo de estudar de forma organizada a língua em momentos anteriores, focando na escrita, onde a estrutura gramatical é preservada.

É a partir dos anos 1980 que surgiram discussões sobre os princípios e metodologias os estudos da historiografia linguística. Segundo Konrad Koerner: "Há vários problemas metodológicos e epistemológicos que enfrenta o historiógrafo da linguística. Estes incluem questões de periodização, contextualização e, geralmente, procedimentos de pesquisa [...]". (KOERNER, 1996, p. 58)

Konrad Koerner (1996) propõe três princípios para o trabalho: a contextualização, a imanência e a adequação. A contextualização é explicada da seguinte forma: "O primeiro princípio [...] diz respeito ao estabelecimento do 'clima de opinião' geral do período em que as teorias se desenvolveram" (1996, p. 60). O historiador pode ir ao passado e compreender o presente, situar a história do documento e constituir o clima de opinião daquela época selecionada. "Observando-se as correntes intelectuais do período e a situação socioeconômica, política e cultural [...]" (BASTOS & PALMA, 2004, p. 17). Tal princípio considera aspectos sociais, geográficos, políticos, econômicos e outros que influenciam o sistema linguístico da época. Por fim, "as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período". (KOERNER, 1996, p. 60)

Já imanência relata as dimensões internas da língua, investigando a língua em documentos históricos. Considera-se o conjunto linguístico da época, examinando a terminologia para entender a língua e a sua estrutura interna. "Consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico [...]". (KOERNER, 1996, p. 60)

Por último, a adequação segue a perspectiva interna da língua, de forma complementar, aproximando-se ou distanciando-se de um olhar temporal e cultural do recorte histórico (KOERNER, 1996, p. 60). Tal princípio procura unificar os dois primeiros princípios, numa experiência de comparar os momentos históricos que comprovam a mudança de uma língua. (MATOS & GOMES, 2013)

### **3. *Onde se faz historiografia linguística no Brasil***

De acordo com Nataniel dos Santos Gomes, Michelli de Chiara Ferreira e José Pereira da Silva (2016), atualmente são três universidades que fazem historiografia linguística: USP – Universidade de São Paulo, PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e UFG – Universidade Federal de Goiás. Mas recentemente, a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS) por meio dos Professores Nataniel dos Santos Gomes e Miguél Eugenio de Almeida, vem começando a desenvolver trabalhos na área.

Um destaque na área é a professora Maria Cristina Fernandes Salles Altman (USP). Ela tem uma grande experiência na matéria e é responsável por vários trabalhos nesse campo de conhecimento. Outro nome é Olga Ferreira Coelho (USP), que foca seus estudos na historiografia linguística nos séculos XIX e XX, atua no projeto *Documenta Grammaticae et Historiae*. Ainda podemos destacar o professor Jarbas Vargas Nascimento (PUC/SP), que possui grandes produções na área, além de projetos e pesquisas nessa vertente.

Na UFG, encontra-se o grupo “IMAGO Mostragem e Desenvolvimento Epistemológico da Historiografia dos Estados da Linguagem”, que tem como líder o professor Sebastião Elias Milani.

### **4. *Os livros sobre Ismael Coutinho e a historiografia linguística***

Os livros que organizamos têm o objetivo de estudar alguns textos literários produzidos por Ismael de Lima Coutinho em sua juventude a partir da abordagem da historiografia linguística, confrontando as gramáticas de Eduardo Carlos Pereira (séculos XIX-XX) e Evanildo Bechara (séculos XX-XXI), seguindo os princípios metodológicos propostos por Konrad Koerner (1996).

Entre os gramáticos mais consultados no final do século XIX e início do século XX, período da escrita dos textos literários de Ismael de Lima Coutinho, destacamos Eduardo Carlos Pereira. Ele nasceu em 8 de novembro de 1855, em Caldas, Minas Gerais. Ele contribuiu na parte teórica e na prática do magistério, o que lhe trouxe experiência, contribuindo, assim, para sua formação extensa em assuntos educacionais. (MATA & GOMES, 2013)

As gramáticas de Eduardo Carlos Pereira foram elaboradas quando o país passava por mudanças na organização do ensino da língua. A fim de adequar os padrões de ensino do Colégio Pedro II a novos moldes, o diretor do colégio propõe a vários professores uma reestruturação do ensino secundário, o que ensejou uma efervescência no campo das produções de materiais didáticos. (MATOS & GOMES, 2013)

Para apresentar as mudanças ocorridas na gramática da época em que Ismael de Lima Coutinho escrevia sua obra literária, claramente influenciado por Eduardo Carlos Pereira, e mostrar o que aconteceu com ela no presente optamos pelo confronto com a obra de Evanildo Bechara. Ele nasceu em Recife, em 26 de fevereiro de 1928. Ele é professor, gramático e filólogo brasileiro, membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e doutor *honoris causa* pela Universidade de Coimbra. Além de ser Professor Titular e Emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), titular da cadeira nº 16 da Academia Brasileira de Filologia e da cadeira 33 da Academia Brasileira de Letras, eleito em 11 de dezembro de 2000. É autor das principais gramáticas da língua portuguesa atualmente em uso: *Moderna Gramática Portuguesa* (37.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro: Lucerna, 1999); *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (1.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro: Lucerna, 2001); *Lições de Português pela Análise Sintática* (18.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro: Lucerna, 2004), entre outras.

## **5. Conclusão**

A despeito do entrelaçamento entre os diferentes campos do saber na historiografia linguística, o objeto de discussão e análise é o mesmo: a língua. Assim, ela é analisada na sua forma escrita, tanto em situações formais e informais, apreciando seus aspectos sociais, culturais, geográficos, políticos e econômicos, que inferem, mesmo que de forma lenta, no sistema linguístico.

De forma introdutória, este trabalho propõe uma reflexão sobre as metodologias instituídas por Konrad Koerner (1966) e suas relações com o fazer historiográfico, com a intenção de compreender e propagar os estudos que atualmente tentam elucidar a continuidade e descontinuidade das ideias linguísticas com base na obra de Ismael de Lima Coutinho, a partir do confronto das gramáticas de Eduardo Carlos Pereira e Evanildo Bechara.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Lingüística*, vol. I, n. 2, 2009. Disponível em:

<<http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/12>>.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. *O fazer historiográfico em língua portuguesa*. PUC-SP/UPM, 2004. Disponível em:

<[http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicacao\\_docentes/historiografico\\_neusa.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicacao_docentes/historiografico_neusa.pdf)>. Acesso em: 10/10/2011.

\_\_\_\_\_; PALMA, Dieli Vesaro. *História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GOMES, Nataniel dos Santos; FERREIRA, Michelle De Chiara; SILVA, José Pereira da. (Orgs.). *Historiografia linguística e consoantes geminadas: em Silhuetas e Bosquejos* de Ismael de Lima Coutinho. Niterói: Impetus, 2015. Disponível em:

[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/historiografia/a\\_historiografia\\_linguistica.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/historiografia/a_historiografia_linguistica.pdf). Acesso em: 01/06/2016.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45, 1996.

MATA, Priscila Figueiredo da; GOMES, Nataniel dos Santos. *Historiografia linguística na fase jesuítica e Segundo Reinado*. *Ave Palavra*, Alto Araguaia, UNEMAT, 2013. Disponível em:

<<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/16/artigos/priscilanat.pdf>>.

MORALIS, Edileusa Gimenes. Evanildo Bechara: entre a tradição gramatical e a nova corrente moderna. *Ave Palavra*, edição n. 10, Alto Araguaia, UNEMAT, 2008.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. *Fundamentos teórico-metodológicos da historiografia linguística*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A historiografia linguística: rumos possíveis*. São Paulo: Pulsar/Terras do Sonhar, 2005.

\_\_\_\_\_. *A historiografia linguística: rumos possíveis*. Disponível em:

<[http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicacao\\_docentes/historiografia\\_jarbas.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lgport/downloads/publicacao_docentes/historiografia_jarbas.pdf)>. Acesso em: 30-12-2012.

SWIGGERS, Pierre. *História e historiografia da linguística: status, modelos e classificações*. Disponível em:

<<https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/297572/1/PTEutomia.pdf>>. Acesso em: 6-12-2012.

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO  
COM O GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIA:  
O USO DA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA NA ESCOLA**

*Ariane Wust de Freitas Francischini* (UEMS)

[aajaraguari@hotmail.com](mailto:aajaraguari@hotmail.com)

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* (UEMS)

[chaves.adri@hotmail.com](mailto:chaves.adri@hotmail.com)

**RESUMO**

Partindo do princípio que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente na escola, compreendemos que é a intenção comunicativa que funda o uso da língua. Ao considerarmos a língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Luiz Antônio Marcuschi, procuramos explicitar como essas modalidades se complementam. Sendo parte de uma pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado, este artigo tem a finalidade de apresentar, tanto uma perspectiva teórica acerca da temática abordada, como uma proposta de trabalho com sequência didática, aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Zumbi dos Palmares, localizada na comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari (MS) e o *corpus* de análise foi formado pelos textos produzidos e retextualizados pelos alunos a partir de relatos orais de idosos da comunidade local.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Memória. Expressão oral. Expressão escrita.

**1. Introdução**

Este estudo é parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede – PROFLETRAS, intitulada “Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio”.

Partindo do princípio de que gênero textual memórias é de esfera social e sequência tipológica narrativa, buscamos proporcionar meios que ajudassem os alunos do 9º ano da escola estadual Zumbi dos Palmares a aprimorar sua competência discursiva, além de revitalizar a identidade cultural da comunidade investigada. Com isso buscamos também contribuir na escola com a prática da autoria e da autonomia, subsidiar a compreensão do gênero memória e a retextualização da oralidade para a escrita. É oportuno mencionar que a referida escola tem como princípio a

inserção de metodologias ativas e formação integral do aluno, neste contexto o trabalho realizado nesta pesquisa será de âmbito interdisciplinar, uma parceria entre os professores, alunos e guardiões das memórias, chamados assim por serem os membros mais antigos da comunidade. Para tanto apresentamos concepções de memória, sua importância para o registro escrito da língua falada e da valorização da identidade cultural deste povo, bem como propor atividades por meio da aplicação de uma sequência didática, a fim de, instrumentalizar os processos de progressão do ensino na expressão da linguagem oral e escrita na aula de língua portuguesa.

De acordo com as perspectivas teóricas das relações linguístico-discursivas e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Luiz Antônio Marcuschi, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros, procuramos entender com base nas análises das memórias retextualizadas, como essas práticas se complementam.

Cabe salientar que a perpetuação do discurso ideológico e conservador da valorização da escrita em detrimento da fala, ou seja, do poder atribuído a um sujeito, grupo ou sociedade que domina a escrita, colaborou para manter um ensino restrito à gramática de norma padrão, além de desprestigiar o uso oral da língua nas práticas cotidianas.

A fim de contextualizar o campo, objeto e os sujeitos da pesquisa apresentaremos algumas abordagens relevantes acerca do processo de formação das comunidades quilombolas e remanescentes quilombolas no Brasil.

## **2. *Do macro ao micro: abordagens sobre os processos de formação das comunidades quilombolas brasileiras***

O processo de formação das comunidades quilombolas perpassa toda a luta sociopolítica dos povos africanos escravizados no Brasil desde o período colonial até a atualidade.

De acordo com Silva (1999), durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal, caracterizava-se como quilombo o agrupamento de cinco ou mais negros fugidos. Já entre o período colonial e imperial visualizamos diversos conceitos de quilombos, assim como apresentados por João Reis e Flávio dos Santos Gomes (1996, p. 23).

Os quilombos brasileiros ocuparam sertões e florestas, cercaram e penetraram em cidades, garimpos, engenhos e fazendas; foram atacados e usados

por grupos escravistas, aos quais também atacaram e usaram em sua própria causa; fugiram da escravidão e se comprometeram com a escravidão; combateram e se aliaram com outros negros, índios e brancos pobres; criaram economias próprias e muitas vezes prósperas; formaram grupos pequenos ágeis, móveis e temporários ou grupos maiores sedentários com gerações que se sucediam, politicamente estruturados; envolveram-se com movimentos políticos e outros setores sociais; desenvolveram seus próprios movimentos, alguns abolicionistas; aproveitaram-se de conjunturas políticas conflitivas nacionais e regionais até internacionais, para crescer, ampliar alianças, fazer avançar seus interesses imediatos e projetos de liberdade mais ambiciosos.

A partir dos movimentos sociais iniciados com o fim da ditadura militar foi possível realizar um levantamento histórico das comunidades negras no Brasil e sua organização em quilombos. Com o processo de redemocratização no final dos anos 80 e a aprovação da Constituição Federal de 1988, as comunidades quilombolas passaram a ter visibilidade e a buscar seus direitos, conforme previsto em lei no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Com objetivo de corrigir as injustiças e promover a inclusão social no sistema educacional brasileiro o Ministério da Educação vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações como a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira”, para tanto, deverão ser trabalhados “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (BRASIL, 2003)

A inclusão da Lei 10.639 aos currículos da Educação Básica é uma decisão política com repercussão social, pois é preciso valorizar a história, memória e identidade de um povo. Conforme descrito nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que* (BRASIL, 2004, p.17), o estudo desta temática não se restringe a população negra, mas todos os brasileiros.

O art. 208 da Constituição Federal resguarda que a educação quilombola é um dever do estado, devendo atender as modalidades: educação fundamental, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, educação especial, bem como a educação a distância, devendo sempre considerar o publicado no conjunto das *Diretrizes Cur-*

*riculares Nacionais* aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação.

Com a finalidade de compreender os aspectos identitários, culturais deste povo que incidem diretamente no processo de formação e organização social e regional do país, abordarmos um breve percurso histórico e político das comunidades quilombolas no Brasil.

Neste estudo contextualizamos o macro, questões nacionais, para evidenciarmos o micro, questões regionais e mais especificamente as áreas de fronteiras físicas e sociais de uma comunidade remanescente quilombola rural do estado de Mato Grosso do Sul.

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação, certificação e titulação. Existe uma estimativa da Fundação Cultural Palmares que existam 3.524 comunidades quilombolas identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas.

Segundo dados da Fundação no Estado de Mato Grosso do Sul existem registros de vinte e duas comunidades quilombolas, que fazem parte do contexto histórico, social e cultural e que durante muito tempo permaneceram segregadas e estigmatizadas socialmente. São comunidades construídas a partir de um padrão de vida, baseado em aspectos geográficos, históricos e por laços familiares. Neste sentido destacamos a comunidade remanescente quilombola de “Furnas do Dionísio”, localizada na área rural do município de Jaraguari (MS).

As pesquisadoras Maria de Lourdes Bandeira e Triana de Veneza Sodré Dantas (1997, p. 34) realizaram um estudo antropológico que resultou no reconhecimento desta comunidade como remanescente quilombola, “tendo como princípio a cooperação, a reciprocidade e o igualitarismo, a comunidade negra de Furnas de Dionísio construiu a concepção de tempo e de espaço indissociavelmente vinculada à liberdade”.

Em 1993, o Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul publicou uma coletânea de informações a respeito de revogações, hipotecas, cartas de liberdade e escrituras de compra e venda de escravos no acervo de cartórios da região de Furnas de Dionísio. Segundo as autoras, foram encontradas no Cartório de 1º Ofício em Nossa Senhora do Carmo de Miranda documentações que indicam uma movimentação de escravos de Minas Gerais para as fazendas do sul da província de Mato Grosso do Sul. (BANDEIRA & DANTAS, 1997)

Na comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio residem aproximadamente 300 pessoas que sobrevivem da agricultura

familiar, venda de melado, rapadura, farinha de mandioca, criação de animais, e funcionalismo público.

No que diz respeito às práticas religiosas observamos a devoção da comunidade a Santo Antônio, sendo a festa local mais tradicional, mas também fazem devoções a São Benedito, Santa Luzia, Santa Bárbara, Nossa Senhora do Rosário, Santa Luzia, São João e São Sebastião. O culto aos mortos, como respeito aos antepassados, faz do cemitério um lugar sagrado, envolvendo crenças e ritos,

para manter os limites entre o visível e o invisível, pratica-se o rito de acender uma vela no local onde se deu a morte e mantê-la acesa durante sete dias e sete noites, findo o período de resguardo das fronteiras entre a vida e a morte, a vela é levada ao cemitério. (BANDEIRA & DANTAS, 1997, p. 72)

As raízes históricas das comunidades remanescentes quilombolas se entrelaçam com a própria história do Brasil que desde o início do processo de colonização contribuiu para a segregação social deste povo, que ao longo da história lutou pela implantação de políticas públicas para a equiparação das desigualdades sociais, mas que infelizmente ainda permaneceu a margem da sociedade, passando por um processo de exclusão, submissão e de esquecimento.

De acordo com Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Luceña Lima (2004, p. 85) “a raiz deste ocultamento esta no preconceito e na ignorância sobre a vida histórica e cultural desses grupos humanos, e, sobretudo, na necessidade de domínios sobre eles com objetivo de escravizá-los ou colonizá-los”.

O processo de colonização no Brasil foi marcado pela dominação europeia, sobretudo portuguesa que subjugarão a população indígena e negra. Chegando ao ponto de quando não necessária a exploração de seus serviços criar mecanismos de branqueamento da população, por meio das imigrações. Mesmo na atualidade a população negra sofre com o racismo que imprime marcas negativas no desenvolvimento das comunidades remanescentes quilombolas. Neste aspecto devemos enfatizar que a história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão, destacando os movimentos e as lutas sociais. No entanto a sociedade como um todo deve se atentar a localização dos serviços essenciais que por diversas vezes é deixada à mercê da lei do mercado, colaborando para a segregação e marginalização social destas comunidades.

É neste contexto que visualizamos a trajetória e o processo de formação das comunidades quilombolas brasileiras, que foram submeti-

das tanto por demarcações territoriais, quanto pelas fronteiras simbólicas impostas pelo percurso histórico, social, político e cultural. Assim como as demais comunidades renascentes quilombolas espalhadas pelo país, Furnas do Dionísio surgiu a partir da necessidade de fixação territorial de um grupo étnico, escravos fugidos, que se adentravam pelas florestas brasileiras e procuravam espaços de difícil acesso que serviriam de esconderijo e proteção, que também foram usadas como limiares simbólicos de separação entre os povos de dentro e de fora, colonizadores e escravos desertores. No caso específico desta comunidade os limites foram estabelecidos por questões geográficas oportunas, furnas e cerras que circundam e demarcam os territórios.

Sendo assim a perspectiva de fronteiras abordada neste estudo vai além do limite geográfico de demarcações territoriais e sentido dicionarizado. O que enfocamos são os limites simbólicos que se delimitam no plano cultural, social e histórico. Pensar em fronteiras é observar os limiares que pressupõe o território simbólico exterior e interior dos indivíduos, o mesmo e o diferente, o eu e o outro. É estabelecer os espaços que cada sujeito pode ocupar em relação ao grupo e à cultura.

Assim o trabalho com histórias orais de uma comunidade tradicional poderá contribuir para a transposição dos limiares historicamente e socialmente impostos.

### **3. *Histórias orais como representação das memórias coletivas da comunidade***

Durante muitos anos as histórias orais foram estigmatizadas pelos grandes estruturalistas da língua, por serem considerados inferiores em relação aos textos escritos. Ouvir e contar histórias são aspectos inerentes ao ser humano, já que, desde a infância, tal hábito começa a fazer parte do itinerário de vida das pessoas, refletindo, na maioria das vezes, todo curso de sua história (CALDIN, 2002). Para o autor o papel essencial da oralidade é o de representar a reconstrução da memória coletiva de um grupo, suas experiências e valores, trata-se de uma atividade de berço cultural, registro histórico e linguístico.

Cabe destacarmos que as histórias orais, foram os textos que oportunizaram os primeiros registros das atividades humanas, a oralidade é considerada uma prática milenar, uma vez que estes foram vinculados



primeiramente na oralidade e posteriormente por meio do registro escrito.

De acordo com Jerome Bruner (1998),

A narrativa é a percepção da realidade expressada discursivamente, um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas que tem como objetivo o armazenamento e a transmissão de conhecimentos historicamente e culturalmente adquiridos, delimitados a compreensão individual e descritos pelas habilidades linguísticas do indivíduo ou de uma comunidade.

Consideraremos para efeito desta pesquisa as histórias orais como textos narrativos de cunho oral apresentados em gêneros diversificados como: contos populares, causos, rezas, fábulas, mitos, lendas, memórias, conselhos, testemunhos, memórias imagéticas entre outros.

Segundo Fredrik Barthes (1988, p. 125) é impossível à construção de uma narrativa sem a cooperação do narrador e seu ouvinte, pois, a narrativa verbal é construída dialogicamente, num discurso. As narrativas pessoais desempenham um papel poderoso como artefatos mediadores na medida em que as identidades são formadas e reformadas e esse processo é mostrado por meio da linguagem, processo de retextualização da fala para a escrita.

Trata-se de imaginar a narrativa como esta linha que caminha para frente, mas que é capaz de aceitar reviravolta e interrupções. Uma linha que pode se desdobrar em três, quatro, dez, quadros. Quadros com um desenvolvimento relativamente autônomo. Quadros que podem parar, recuar em relação à linha fundamental, e que se relacionam entre si, formando uma espécie de teia, capaz de enredar a narrativa. (ARAÚJO, 1998, p. 244)

É nesse contexto que vivem os membros desta comunidade, que possui cultura, memória e identidade étnica, mas que ainda são estigmatizados pelos resquícios históricos de um processo de dominação do colonizador.

Ao considerarmos a língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, cuja nascente emerge na interação entre os sujeitos e tomando por base o contínuo da relação entre oralidade e escrita proposta por Luiz Antônio Marcuschi, procuramos explicitar como essas modalidades se complementam, um trabalho de cunho interdisciplinar por instigar novas discussões e interpretações que são relevantes para os estudiosos da área de ciências humanas e linguagens.

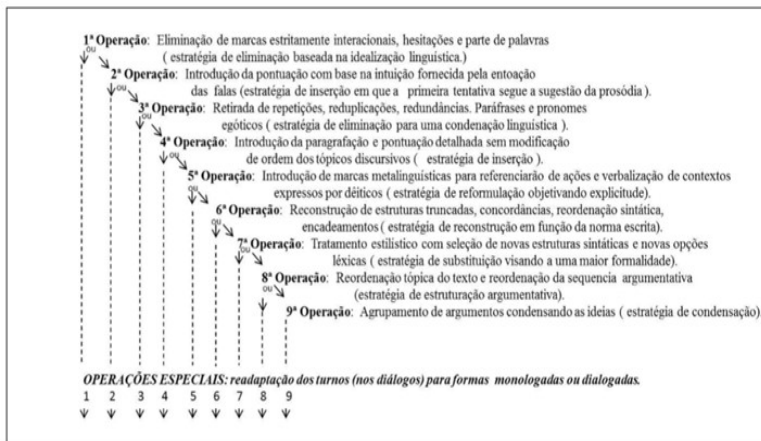
#### 4. Processo de retextualização do gênero textual memória

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 45) a expressão *retextualização* foi empregada pela primeira vez em 1993 por Luiz Carlos Travaglia, em sua tese de doutorado, ao referir-se sobre a tradução de uma língua para outra.

Ao usar o termo *retextualização* Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 46) procurou representar o uso da língua de uma modalidade para outra.

[...] busca-se construir aqui um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denominamos de *retextualização*.

Já as autoras Raquel Salet Fiad e Maria Laura Trindade Mayrynk-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al (1995) utilizaram as expressões *refacção* e *reescrita* no trabalho de reescrita, escrita para escrita, de um mesmo texto. Não se trata de operações de *retextualização* como apresentada por Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 47), visto que a *reescrita* acontece dentro de um mesmo texto e a *retextualização* dar-se da modalidade oral para a escrita, “portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.



**Quadro 01: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Fonte: Marcuschi (2010, p. 75)**

Neste estudo adotamos a passagem do texto falado para o texto escrito, utilizando os operadores discursivos apresentados por Luiz Antônio Marcuschi (2010), a fim de demonstrar que as duas modalidades atendem a propósitos comunicativos diferentes de acordo com a necessidade de interação dos sujeitos.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 46) a retextualização,

[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

Além do que se considerarmos fala e escrita e suas respectivas combinações teríamos quatro possibilidades de retextualização: fala/escrita, fala/fala, escrita/fala e escrita/escrita. Para Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2002) retextualização é uma atividade que implica a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, conforme Jane Quintiliano Guimarães Silva e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (2005, p. 246) envolverá relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade). Esta etapa prevê a passagem da língua falada para a escrita, da transcrição da oralidade para a norma padrão da língua portuguesa. Porém não podemos deixar de mencionar a complexidade desta atividade, visto que as escolhas dos registros escrito poderão influenciar na produção final do sentido do texto. Organizamos uma sequência didática com o gênero textual memórias que proporcionou novas práticas de linguagem ainda não dominadas pelos alunos. Essa sequência didática fundamentou-se na concepção de Bernard Schneuwly (1994) na qual esclarece que os saberes escolares precisam de uma didatização, uma transposição didática para que este objeto de ensino passe por planejamento e reformulação. Desse modo, entendemos que a aplicação desse procedimento didático, no âmbito do ensino de língua portuguesa, corresponde à organização das aulas a partir de um conjunto de atividades, tais como leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizamos como metodologia a aplicação de uma sequência didática. Para Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004, p. 82) a sequência didática é um conjunto de atividades de ensino organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Para Joaquim Dolz, Michèle Naverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 97), os textos orais ou escritos que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso por que são produzidos em condições diferentes. A sequência didática possibilitará aos alunos, por meio da aplicação de atividades organizadas e sequenciadas, o acesso a práticas de linguagens novas ou ainda não domináveis, além conduzir para a progressão do ensino na expressão oral e escrita da língua portuguesa. Cabendo durante todo o processo de aplicação a possibilidade de construção e reconstrução das práticas metodológicas propostas.

Conforme Joaquim Dolz, Michèle Naverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 114),

As sequências visam aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação.

Devemos destacar que todas as atividades sugeridas na sequência didática, foram elaboradas de acordo com os conteúdos propostos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, língua portuguesa, nono ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de desenvolver as competências e Habilidades de oralidade, prática de leitura, produção de texto, análise e reflexão sobre a língua (Referencial Curricular/MS 2012, p. 128 e 129). Partindo do princípio de que gênero textual memórias é de esfera social e sequência tipológica narrativa, buscamos proporcionar meios que ajudassem os alunos do 9º ano da escola estadual Zumbi dos Palmares, adquirirem habilidades da escrita e da fala para melhorar o desenvolvimento de sua competência discursiva.

#### **4.1. Etapas da sequência didática:**

##### *4.1.1. 1º Momento: Apresentação da proposta*

Para esta etapa utilizamos três aulas de Língua Portuguesa, nas quais os alunos assistiram ao filme “Narradores de Javé”, de Eliane Caffé, lançado em 2004, realizaram um debate direcionado pela professora sobre a temática abordada e associada à pesquisa de campo proposta.

*4.1.2. 2º Momento: Estudo das histórias orais*

Conforme esclarece Patrick Charaudeau (2004, p. 326), “Qualquer gênero de discurso mantém uma relação com a memória: certos enunciados são conservados, outros não, e as modalidades de sua conservação são inseparáveis de sua identidade”. Logo, pensar em gêneros marcados pelo modo narrativo do discurso remete também à ideia da memória, já que Narradores de Javé: uma análise do discurso fílmico, contar histórias pode ser uma maneira de possibilitar o compartilhamento de lembranças, por meio de encontros e reencontros entre passado e presente.

*4.1.3. 3º Momento: Trabalhando os gêneros textuais “causo e notícia”*

Após estudarem a diferença entre causos e notícias, perguntamos aos alunos se já ouviram causos contados por seus pais ou avós. Causos são narrativas orais conservadas e transmitidas de geração para geração, uma história representando fatos verídicos ou não, sempre contados de forma engraçada, com objetivo lúdico. São histórias fantásticas que podem ser engraçadas ou assustadoras.

*4.1.4. 4º Momento: Apresentando o gênero Memórias*

Neste momento os alunos iniciaram o trabalho de pesquisa. Solicitamos que entrevistassem seus pais ou avós e que registrassem em seu caderno um “causo” contado por um membro antigo de sua comunidade, além disso, recontaram oralmente o causo para os colegas em uma roda de conversas em sala de aula.

*4.1.5. 5º Momento: Pesquisa de campo*

Nesta etapa os alunos serão motivados a exercer a autonomia como pesquisadores, com objetivo de realizar a primeira sondagem da comunidade investigada, elaboramos um roteiro com questões pertinentes a cerca da temática pesquisada. Dividimos a turma em dois grupos, que orientados pela professora entrevistaram dois membros antigos da comunidade remanescente Quilombola de Furnas do Dionísio, localizada na área rural do município de Jaraguari (MS), neste estudo chamados de

guardiões das memórias, sobre as seguintes temáticas: narrativa sobre a história da comunidade e narrativa sobre a memória escolar. As narrativas de memórias foram filmadas e gravadas em áudio, para que posteriormente sejam transcritas pelos alunos.

#### *4.1.6. 6º Momento: Transcrição das memórias*

##### *Exemplo 1 – Memórias Dona Deti*

[...] Teve uma época aqui na Furna se agente falava no Dionísio, aí não tem nada a ver com Dionísio... Gente, o passado uma pessoa sem história, eu acho que não existe ninguém sem história. Por que ou você teve uma história boa ou ruim mais é a sua história [...]

[...] essa Deti veia aqui ó...que vai fica com vontade que chega alguém na casa dela das criança conversa... num é só assunto de jovem... essa criação que tá tendo hoje que é só jovem conversa com jovem... isso aí é uma mau criação ocêis tem que conversa com idoso... ocêis que tem vó que tem tia vai na casa da tia num é a tia Deti que ocêis num gosta dela... num tem importância... mas é obrigado o jovem visita o idoso... porque o dia do amanhã vai se vocêis... já penso? Se na casa você vê e morre sua muié e você fica lá oiando pras parede sem te ninguém pra conversa... o jovem num tem importância ocêis sai esse tanto de jovem aí visita um idoso... isso nós fazia quando nós era jovem... as veis nós juntava um monte de moça e ia lá no tio Davi... ia lá visita o tio Davi... então ele contava cada caso maravilhoso pra nós... si nós sabe desses caso é porque eles contava... não tinha televisão não tinha nada então eles contava esses caso aí...(Memórias Dona Deti).

#### *4.1.7. 7º Momento: Retextualização das memórias*

Com base nos operadores discursivos apresentados por Luiz Antônio Marcuschí, em duplas os alunos da turma de 9º ano da Escola Estadual Zumbi dos Palmares retextualizaram as memórias transcritas no 6º momento.

##### *Exemplo 1 – Memórias retextualizadas por um aluno do 9º ano*

[...] Existiu uma época aqui em Furnas que não podia falar no nome do Dionísio, ninguém queria assumir sua origem. Não existe uma pessoa sem história, seja ela boa ou ruim, mas é a sua história [...]

[...] Essa Deti velha já ficou com muita vontade de receber em casa uma criança para conversar. Não existe só assunto de jovem. Essa criação de hoje, que jovem só pode conversar com jovem, é uma mal-criação de vocês. Tem que conversar com o idoso. Vocês que tem vó, tia vai visitar. Não é a tia Deti que vocês não gostam, não tem importância. Mas é importante o jovem visitar o idoso. Por que amanhã será você um idoso. Já pensou? Se morre sua mulher

e você fica olhando para as paredes sem ter ninguém para conversar. Não tem importância sair um grupo de jovens para visitar um idoso. Isso nós fazíamos quando éramos jovens. As vezes nós juntávamos um monte de moças para visitar o tio Davi. Então ele contava cada causo maravilhoso. Sabemos destes causos por que eles contavam, não tinha televisão, não tinha nada. Então eles contavam esses causos [...]

#### *4.1.8. 8º Momento: Apontar instrumentos para superar os problemas da primeira produção*

Neste artigo apresentamos apenas uma produção textual dos alunos com objetivo de demonstrar o trabalho didático nas aulas de Língua Portuguesa, com os operadores discursivos propostos por Luiz Antônio Marcuschi (2010) e retextualizados para o gênero memórias. A descrição Minuciosa dos operadores discursivos, das memórias retextualizadas estão em processo de análise e serão apresentadas na dissertação final do Programa de Mestrado Profissional em letras em rede – PROFLETRAS, intitulada “Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio”.

### **5. Considerações finais**

Esperamos que este trabalho seja um instrumento de divulgação acadêmica do registro da memória narrativa da comunidade em questão, desenvolvendo a autonomia e a autoria dos alunos, que farão o registro sob os olhares internos e não externos. Para tanto, elegemos o gênero memórias por apresentar características de uso da língua nas modalidades oral e escrita, que oportunizará a aplicação de atividades envolvendo os processos de retextualização “da fala para a escrita”, que é o objeto central da minha pesquisa.

Como professora e pesquisadora apresentei uma proposta que valorizasse as especificidades da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio e colaborasse com a aplicação das teorias da linguagem em atividades práticas da língua em uso.

Quando nos propusemos a trabalhar o registro das histórias orais nos preocupamos em resguardar e valorizar os membros desta comunidade, visto que, durante as entrevistas *in loco*, que antecederam a aplicação da sequência didática e do trabalho a campo, observamos, por diver-

sas vezes, o dissabor sobre pesquisadores anteriores que vieram à comunidade para extrair informações e não retornaram para apresentar os resultados obtidos, devemos chamar atenção para a “atitude colonizadora”.

O trabalho com as narrativas de memória de uma comunidade étnica permite penetrar em seu universo cultural, enraizado de conhecimentos tradicionais e constituintes da sua formação identitária. As narrativas orais podem ser consideradas de cunho interdisciplinar por instigar novas discussões e interpretações que são relevantes para os estudiosos da área de ciências humanas e linguagens.

Devo ressaltar que este trabalho está em processo de construção, um estudo articulado, interdisciplinar e integrado entre professores, guardiões das memórias e alunos membros desta comunidade linguística. Desde o início deste estudo, agosto de 2016 escrevi vários esboços de projetos e sequências didáticas, que foram implementados ou modificados conforme necessidades de suporte teórico ou aplicação prática.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

BANDEIRA, Maria de Lourdes; DANTAS, Triana de Veneza Sodré. *Relatório antropológico*. Furnas de Boa Sorte, MS. Projeto de Mapeamento e Sistematização das Áreas Remanescentes de Quilombo (Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares). Campo Grande: Idaterra, 1997.

BARTHES, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguimento de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União* de 10 de janeiro de 2003. Brasília.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Outubro, 2004

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad.: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. *Encontros Bibli. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, n. 13, UFSC, Florianópolis, 2012. Disponível em:  
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14701304>>.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. NAVERRAZ, Michèle. *Sequências didáticas para a oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIAD, Raquel Salet; MAYRYNK-SABISON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena. *Questões de linguagem: muito além do português*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 6, n. 11, p. 109-122, 2002. Disponível em:  
<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>>.

\_\_\_\_\_; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães e. Referência pessoal e jogo interlocutivo. In: KLEIMAN, Angela Bustos; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

sivas, representações e construções do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MONTEIRO, John. Prefácio. In: ARRUTI, José Maurício. *Mocambo*. Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena. (Org.). *Fronteiras culturais: Brasil, Uruguai, Argentina*. Co-tia: Ateliê, 2002, p. 35-39.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo. Cortez. 2004.

REIS, João; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs.). *Liberdade por um fio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

## VARIAÇÃO E MUDANÇA NA SOCIOLINGÜÍSTICA E NA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS

*José Pereira da Silva* (UERJ)  
[jpsilva@filologia.org.br](mailto:jpsilva@filologia.org.br)

### RESUMO

Na oportunidade em que será lançado o livro *Sociolinguística: Trabalhos de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa*, aproveito para apresentar rapidamente algumas reflexões sobre a questão das variações linguísticas, frequentemente discriminadas por pessoas que não veem a língua do ponto de vista social da sociolinguística, levando alguns linguistas a dedicarem vários trabalhos sobre preconceito linguístico e algo do gênero. Sem atacar nem defender os sociolinguistas, entre os quais não escapam, por exemplo, Marcos Bagno, Mário Alberto Perini e Stella Maris Bortoni-Ricardo, será lembrado que toda mudança linguística ocorre depois de um período de variação, em que uma das variantes se sobrepõe às outras e estas deixam de ser utilizadas pelos usuários da língua. Considerando que não há língua estática e que todas elas estão em constante mudança, é muito importante a observação das variantes atuais para entendermos melhor o que ocorreu no passado e o que, possivelmente, ainda ocorrerá em nossa língua, independentemente de haver ou não uma variante exemplar (ou língua padrão) sobrepondo-se socialmente sobre as outras variantes, normalmente ensinada na escola.

### Palavras-chave:

Varição. Mudança. Sociolinguística. Preconceito. Gramática.

### 1. Considerações preliminares

A preocupação do professor de língua portuguesa, nos países em que esta é a língua oficial e primeira língua da maior parte da população, como é o nosso caso, deve estar baseada na consciência de que

A escolha de um registro, formal ou informal, corrente ou rebuscado, depende em última instância do falante, dos objetivos que ele persegue e da situação de comunicação ou das atividades de linguagem que ele suscita ou que o solicitam. A escola, portanto, deve respeitar essa prerrogativa e organizar sua pedagogia de tal modo que a criança tenha não só um repertório extenso, mas também que saiba se servir dele adequadamente e que tenha o gosto de fazê-lo. (GAGNÉ, 2002, p. 215, *apud* SILVA, 2017, p. 9)

Segundo Gilles Gagné, portanto, é quase essencial que os professores tenham plena consciência da importância sociolinguística da escola, no ensino da língua materna, para que seus alunos tenham motivação e condições de fazer essa adequação, quando necessária ou conveniente.

Evidentemente, como o professor de língua portuguesa pretende preparar seus alunos para conseguirem utilizar com eficiência a sua língua, deverá proporcionar-lhes a oportunidade de aprenderem outras variantes que não sejam as de sua comunidade. Entre essas variantes, naturalmente, a escola não pode deixar de ensinar a língua padrão e conscientizar seus alunos de que é necessário fazer o uso correto da língua, considerando sempre o contexto e a situação de uso. Neste sentido, vale a pena ler o que escreveu Edieme de Almeida Moreira Santos (2017).

## 2. *Sociolinguística*

Nem sempre se fala de sociolinguística com pleno conhecimento do que ela é e desapaixonadamente. Aliás, quase sempre se tem falado de sociolinguística com uma carga emocional mais forte que o razoável para uma reflexão acadêmica e científica, tanto os defensores quanto os adversários. Neste segundo caso, pior ainda, porque há muitos que detestam a sociolinguística, mas nem sabem o que é, não querem saber e têm raiva de quem sabe.

Há mais de um século, Ferdinand de Saussure já explicava que a língua é um fato social e só existe porque as pessoas se comunicam por meio dela, porque a língua existe para estabelecer e manter a comunicação no grupo social.

Ele já sabia que a língua que é um fenômeno *social* que pertence a todo o grupo e não aos indivíduos, isoladamente.

Tanto que ensina, no *Curso de Linguística Geral*, que se trata

de um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 2012, p. 45)

Para Castelar de Carvalho (2004, p. 106), citando Saussure, a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Mais ainda, ela é “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”. (*Idem, ibidem*, p. 46)

Não podemos dizer que Ferdinand de Saussure fundou a sociolinguística porque ele não estava interessado nas relações entre a língua e a sociedade, mas nas relações *internas* da língua, para dar cientificidade à linguística conforme o conceito de ciência que vigorava na época.

Considerando língua como uma complexa estrutura de distinções entre fonemas, morfemas e palavras, Saussure imaginava a língua de uma comunidade como uma coisa mais *estável* do que a *fala* de qualquer um de seus membros, visto que a *fala* dos indivíduos pode variar, pode até ter "erros", e pode falhar, mas a *língua* é um sistema abstrato, completo e unificado de relações, e, neste sentido, não pode ter erros nem falhas. (Cf. MCCLEARY, 2009, p. 4)

### 3. *Variação linguística*

É muito importante lembrar que a variação está em todas partes da língua: na fonética, na morfossintaxe, na semântica e no léxico.

O primeiro tipo de variação que notamos é que existem muitas línguas *diferentes* no mundo. [...] Mas existe também muita variação *dentro de cada língua, o tempo todo*, e essa variação é um fenômeno perfeitamente normal e extremamente útil. (MCCLEARY, 2009, p. 5)

Como só muito recentemente a língua falada passou a ter mecanismos de fixação por meio de gravações, as línguas só eram estudadas a partir de textos escritos, fixados na forma que foram produzidos. Assim, o pesquisador podia retornar a eles quantas vezes precisasse.

Comparando textos de várias épocas, no entanto, os filólogos descobriram que as línguas mudam com o tempo, mesmo tomando como *corpus* apenas a língua escrita, que sempre foi muito mais padronizada que a língua falada. Além disso, considere-se que os textos eram escritos, normalmente, por homens adultos cultos das classes mais favorecidas e, por isto, não retratavam os usos diários da língua pelas pessoas comuns.

Considerando essas limitações, o estudo das variações linguísticas dentro de uma mesma língua, relativamente às possibilidades atuais, ficava muito prejudicado, apesar de serem facilmente percebidas as variações entre línguas diferentes, principalmente porque são muito grandes, ao contrário do que acontece com as variações dentro da mesma língua.

Na variação regional, por exemplo, os diferentes sotaques ou pronúncias são identificados com relativa facilidade.

Quando as variações na fala de uma região para outra são mínimas, são denominadas "falares"; quando são mais profundas, no entanto, indo além da pronúncia e do léxico, são chamadas "dialetos", exceto na sociolinguística, em que todas são tratadas como variações regionais.

Mas a variação não ocorre apenas de uma região para outra, porque a mesma pessoa pode demonstrar variação na sua capacidade de usar a língua, dependendo da situação, da pessoa com quem fala, do assunto, do estado físico ou emocional e da tarefa a ser executada.

Ninguém fala do mesmo modo, por exemplo, com um idoso e com uma criancinha; nem é do mesmo modo que fala quando está alegre e quando está aborrecido; assim como não fala com o entrevistador quando está discutindo os tópicos sobre os quais será entrevistado e, com o mesmo entrevistador, quando estiver frente à câmara, com o microfone ligado. São formas diferentes de falar, são variações da mesma língua.

Naturalmente, dependendo do contexto, o mesmo falante utiliza variações diferentes de sua própria língua, tornando-se, como diz Evanildo Bechara (1987), um "poliglota em sua própria língua".

#### **4. A mudança linguística no tempo**

Como lembra Tânia Maria Alkmim (2001, p. 22), as teorias da linguagem sempre refletem concepções particulares de fenômenos linguísticos e compreensões distintas de seu papel na vida social, de modo que, em cada época, as teorias linguísticas definem, a seu modo, a natureza e as características relevantes do fenômeno linguístico.

Como se sabe, cada estado da língua é resultado de um longo e contínuo processo histórico, e as mudanças linguísticas estão ocorrendo em cada momento, ainda que imperceptivelmente. Assim como ocorre em qualquer língua, o português do século XV não é o mesmo do português do século XXI, assim como português do futuro será diferente do português atual.

Apesar das mudanças linguísticas, as pessoas continuam a se comunicar enquanto a língua passa por períodos em que, provavelmente, deve ter havido pouca sistematicidade, porque essas mudanças não afetam a estrutura da língua, que continua estruturada enquanto as mudanças vão ocorrendo. (Cf. COELHO, 2012, p. 91)

As mudanças linguísticas ocorrem de várias maneiras, tanto que, como se sabe, as línguas românicas atuais são mera transformação do latim que era falado na Europa, nas diversas formas que tomaram na expansão do Império Romano.

Também se sabe que há situações em que uma língua pode começar a ser utilizada como língua franca em determinada comunidade (é o caso dos pidgins) e, depois de algum tempo, passar a ser a sua língua materna (é o caso dos crioulos).

No vocabulário, as línguas também podem mudar rapidamente, embora isto não ocorra na gramática

A mudança lexical é muito importante, principalmente em culturas dinâmicas, como a nossa, em que o conhecimento científico e tecnológico cresce dia a dia. Não se pode esperar que a língua que era perfeita para falar sobre os fatos e os objetos do mundo de 1800 seja igual à língua de que precisamos para falar sobre os fatos e os objetos do mundo de hoje! Quando a sociedade muda, quando a tecnologia muda e quando as ideias mudam, a língua tem que acompanhar. A tendência da mudança lexical é a de aumentar o léxico de uma língua, de fornecer mais opções de palavras para os falantes da língua. Ao mesmo tempo, outras palavras sempre deixam de ser usadas; elas caem em desuso e tornam-se arcaicas. (MCCLEARY, 2009, p. 31)

Na página 38 de seu trabalho, Leland McCleary apresenta a seguinte tabela, bastante realista, relativamente às mudanças linguísticas em sua evolução lexical, desde as primeiras interferências de palavras estrangeiras que entram na língua até à sua completa absorção pela sociedade, ocorrendo, normalmente, na seguinte ordem: 1) interferências, 2) gírias e jargões, 3) estrangeirismos, 4) aportuguesamento, 5) empréstimos, 6) dicionarização e 7) absorção.

1) Na interferência, pessoas bilíngues introduzem a palavra estrangeira na sua fala em português.

2) Gírias e jargões começam a ser utilizados por pessoas que convivem ou trabalham juntos, incluindo a palavra estrangeira na sua fala diária, começando a mudar a pronúncia para o padrão do português, apesar de manter a ortografia original.

3) O estrangeirismo se estabelece quando a palavra começa a ser utilizada por um público maior, aparecendo nos jornais, na televisão e no rádio, continuando a mudar a pronúncia para o padrão brasileiro, mantendo-se a forma original na escrita, geralmente entre aspas ou em itálico, e começando a aparecer alternativas ortográficas mais próximas ao padrão do português.

4) O aportuguesamento ocorre quando uma ortografia aportuguesada começa a aparecer com frequência nos meios de comunicação para competir com a ortografia original ou quando a ortografia original perde a grafia em itálico. Neste caso, a palavra é usada por pessoas que desconhecem sua origem.

5) O empréstimo é caracterizado quando a palavra passa a ser usada normalmente como qualquer palavra no português, inclusive com ortografia aportuguesada. Além disso, ela começa a sofrer flexão e derivação pelas regras do português.

6) Dicionarização já é o reconhecimento da palavra como integrante do português, aparecendo nos dicionários, ora com a grafia original, ora com a grafia aportuguesada ou com as duas simultaneamente.

7) Por fim, a absorção da palavra ocorre quando ela perde totalmente sua identidade de palavra "estrangeira" e começa a ser considerada simplesmente como mais uma palavra legítima do português, sem questão de origem.

A situação é idêntica, para as mais diferentes formas de mudanças linguísticas, desde que tem início uma variação até a sua completa absorção pela sociedade, inclusive com aquelas variações que nunca chegam a anular as outras, permanecendo como variantes concorrentemente, sem nunca se sobrepor umas sobre as outras.

Na mesa-redonda sobre "Um percurso historiográfico da obra literária de Ismael Coutinho", que ocorreu hoje de manhã, apresentei uma fala sobre "Variação linguística na percepção de Ismael Coutinho, no poema 'Dois Roceiros'" (COUTINHO, 2011, p. 188-197), mostrando vários tipos de variantes linguísticas que ocorriam no início do século XX e que ainda ocorrem hoje, no Brasil, principalmente na fala de camponeses analfabetos ou semialfabetizados. Na edição completa dos *Anais do XXI CNLF*, será publicado juntamente com o texto que estamos apresentando agora.

## 5. *Linguística Aplicada*

Linguística aplicada é uma ciência autônoma, independente da linguística teórica – um campo de estudo transdisciplinar que estuda, investiga e oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem em geral, dialogando com grande quantidade de outros campos de estudo



que também demonstram preocupação com a linguagem, tais como a educação, a filosofia, a psicologia, a antropologia, a política e a sociologia.

Antes de ser estabelecida como ciência, houve quem a considerasse uma vertente de aplicação das teorias linguísticas, voltadas para as questões de ensino e aprendizagem de línguas, por exemplo. Hoje, ela interage com muitas outras especialidades como a filologia, a análise do discurso, a sociolinguística, o bilinguismo, o letramento, a tradução, a identidade, a cultura, a lexicologia, as políticas educacionais etc., com as quais desenvolve pesquisas qualitativas e quantitativas, embora as pesquisas qualitativas continuem sendo a mais frequentes.

Pode-se dizer, portanto, que linguística aplicada é o estudo da linguagem nas práticas do dia a dia e de suas variações e usos, porque é por meio da língua que tudo se faz na sociedade. Seguramente, sociolinguística, ensino e linguística aplicada têm interações muito intensas, principalmente quanto a variações e usos da linguagem, resultando ou não em mudanças linguísticas.

## **6. *Ensino de língua portuguesa***

Ensina-se uma língua, oferecendo os elementos básicos para se comunicar por meio dela, como ocorre no ensino de língua estrangeira, ou demonstrando a importância de se dominar determinada variedade da língua dentro de um sistema (que está sempre em mudança), considerando seriamente o seu prestígio social, econômico, político, acadêmico, etc., de modo que se trata de uma questão crucial nas chamadas línguas de cultura, que oficializam uma língua padrão, como é o nosso caso.

Entre os produtos culturais de qualquer povo, a língua é o item que tem maior valor comercial, pois é o primeiro e mais importante elemento que precisa ser adquirido para, por meio dela, conhecer e dominar os outros elementos culturais de um povo ou de uma comunidade.

Falando uma língua estranha, não dominada pelo grupo, ninguém consegue sucesso razoável, mesmo que seus empreendimentos nada tenham a ver com a questão de cultura linguística.

É preciso, é indispensável falar bem. Ou seja: é preciso falar adequadamente a língua do interlocutor para que haja pleno entendimento, porque a comunicação linguística só ocorre plenamente quando há per-

feita sintonia no dialogismo entre o sujeito e o outro: entre falante e ouvinte, entre escritor e leitor, entre professor e aluno.

Essa troca de impressões linguísticas é a base de qualquer língua, porque ninguém fala para si mesmo, de modo que só existe língua quando há diálogo, mesmo quando essa interação ocorre sem a utilização da linguagem oral ou escrita, manifestada apenas por gestos, por movimentos ou fisionicamente.

## **7. Gramática e ensino**

Há muitos anos vem sendo combatido o ensino da gramática como base para o ensino de língua materna. Pelo menos, desde a década de 1970, com Celso Pedro Luft, continuando até hoje, com argumentos diferentes, quase todos muito convincentes, ao menos nos contextos de sua formalização, como se pode ler em Evanildo Bechara (1987), Sirio Possetti (1996), Mário Alberto Perini (1997) e muitos outros têm escrito e falado muito.

Isto não significa, nem nunca quis dizer que o ensino de gramática deva ser excluído, mas que seja feito em outros moldes e, principalmente, àqueles a quem isto interessa.

A terminologia básica, por exemplo, dificilmente poderia ser excluída do ensino, pois é difícil falar de qualquer coisa sem lhe dar o nome específico, assim como não pode ser excluído nem minimizado o ensino de gramática àqueles que vão trabalhar com o ensino de língua.

Falando sobre os fatos da língua, os professores poderão menosprezar a nomenclatura gramatical, pelo menos no ensino fundamental, mas não deverão excluí-la de suas aulas, de modo que as crianças aprenderão como a língua funciona, sem se sentirem cobradas especificamente sobre terminologia gramatical.

## **8. Considerações finais**

Considerando a política linguística desenvolvida a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e das políticas linguísticas desenvolvidas a partir daquela década, não se pode mais desconsiderar as questões sociolinguísticas na escola, principalmente quando se trata de preconceitos linguísticos relacionados às variantes de menor prestígio social, sem

prejuízo do ensino da norma culta e da língua padrão, porque o principal objetivo da escola é levar os alunos a se tornarem eficientes em sua própria língua, porque, como nos lembra Evanildo Bechara (1987, p. 55-56),

o que em geral ocorre é que todo falante, dentro de sua língua histórica, é "plurilíngue" ou "poliglota", isto é, ao lado de uma técnica que considera normal como sua, consegue distinguir "desvios" dessa técnica, que pertencem a outras línguas funcionais existentes na referida língua histórica considerada em sua plenitude.

Enfim, apesar da necessidade de dominar a gramática normativa, que descreve a língua padrão com base na língua escrita dos autores exemplares, é preciso que o professor considere e prestigie a gramática interna da comunidade de fala em que estiver inserida a escola em atuação, analisando cada variante linguística de seus alunos, com zelo científico e pedagógico para seu maior sucesso profissional e para maior proveito de seus alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística*, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

CARVALHO, Castelar de. Saussure e a língua portuguesa. *Revista Philologus*, ano 09, n. 27 – Suplemento. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 102-111, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm>>.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. Disponível em: <[http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/sociolingu%3%adstica\\_ufsc.pdf](http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/sociolingu%3%adstica_ufsc.pdf)>.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. In: BANO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, p. 163-243.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: o gigolô das palavras*. Para uma nova concepção de língua materna. 3. ED. Porto Alegre: LP&M, 1985.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009. Disponível em:

[http://www.libras.ufsc.br/colecaolettraslibras/eixoformacaobasica/sociolinguistica/assets/547/texto-base\\_sociolinguistica.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaolettraslibras/eixoformacaobasica/sociolinguistica/assets/547/texto-base_sociolinguistica.pdf)

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SANTOS, Edieme de Almeida Moreira. Importância da sociolinguística nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, José Pereira da. (Org.). *A sociolinguística: trabalhos de linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 45-60.

SILVA, José Pereira da. Tópicos de sociolinguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A sociolinguística: trabalhos de linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 9-12.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A sociolinguística: trabalhos de linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.