

# LINGUAGEM EM (RE)VISTA



(Ano 11, nº 21, jan./jun. 2016)

Niterói  
2016

EXPEDIENTE

A *LINGUAGEM EM (RE)VISTA* é um periódico semestral destinado à expansão e socialização de pesquisas inscritas no âmbito de estudos da linguagem. Eventualmente, poderá receber contribuições de áreas afins.

Conselho Editorial	Ana Léa Rosa da Cruz Antônio Carlos da Silva Beatriz dos Santos Feres Iran Nascimento Pitthan Maria Isaura Rodrigues Pinto Maria Luiza de Castro da Silva Olga Maria Guanabara de Lima Regina Souza Gomes
Organização e editoração:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Diagramação, editoração e edição:	José Pereira da Silva
Montagem e encadernação:	Silvia Avelar Silva
Impressão:	Universidade das Cópias

As ideias apresentadas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

0. **Apresentação** ..... 05  
*José Pereira da Silva*
1. **Do fato à publicação: uma proposta de sequência didática para a produção escrita de notícias no ensino fundamental** ..... 07  
*Leila Lobão de Souza Morgado e Maria Isaura Rodrigues Pinto*
2. **Elementos da tragédia e do épico no drama moderno: uma leitura da teoria de Péter Szondi**..... 25  
*Mariese Ribas Stankiewicz*
3. **Ensino do léxico: a construção da autoria na produção de glossários escolares** ..... 44  
*Eliana Dias e Fablinne Marani Pereira Silva*
4. **Estudos bakhtinianos sobre dialogismo, gêneros, discurso e enunciado** ..... 70  
*José Pereira da Silva*
5. **Formação inicial de professores de língua portuguesa: potencialidades do PIBID** ..... 103  
*Fernanda Maria Müller Gehring e Greice da Silva Castella*
6. **Leitura na escola: conjugando linguagens com os sentidos do corpo humano** ..... 123  
*Ivana Quintão de Andrade*

7. **Nacionalismo *en garde*: a postura crítica de Araripe Jr.** ..... 140  
*Sarah Diva da Silva Ipiranga*
8. **O corte saussuriano: reflexões sobre o ponto de vista do fundador da linguística moderna** ..... 149  
*Francisco Eduardo Vieira*
9. **O uso de filmes em formato DVD no aprendizado de língua estrangeira** ..... 171  
*Maurício Moreira Cardoso*

## APRESENTAÇÃO

Neste número 21 da *Linguagem em (Re)vista*, com cento e oitenta e três páginas, temos o prazer de apresentar nove artigos, organizados alfabeticamente pelos seus títulos, dos seguintes autores: Eliana Dias (p. 44-69), Fablinne Marani Pereira Silva (p. 44-69), Fernanda Maria Müller Gehring (p. 103-122), Francisco Eduardo Vieira (p. 149-170), Greice da Silva Castela (p. 103-122), Ivana Quintão de Andrade (p. 123-139), José Pereira da Silva (p. 70-102), Leila Lobão de Souza Morgado (p. 7-24), Maria Isaura Rodrigues Pinto (7-24), Mariese Ribas Stankiewicz (p. 25-43), Maurício Moreira Cardoso (p. 170-183) e Sarah Diva da Silva Ipiranga (p. 140-148).

No primeiro artigo, Leila e Maria Isaura apresentam uma proposta de projeto escolar de língua portuguesa para o ensino da produção textual escrita do gênero notícia, direcionada a turmas do 7º ano do ensino fundamental, trabalhando com destaque o contexto de produção, a estrutura composicional e o recursos linguístico-discursivos empregados para sua produção.

Mariese, no segundo, apresenta algumas considerações sobre a funcionalidade do elemento trágico e das características do drama em textos teatrais, verificadas por Péter Szondi.

Eliana e Fablinne tratam, a seguir, do ensino do léxico em relação à ampliação do vocabulário e destacam a construção da autoria dos alunos de ensino fundamental na produção de glossários escolares.

O quarto artigo é praticamente uma super-resenha dos principais trabalhos relativos a dialogismo, gêneros e discurso, publicados pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e

Linguísticos, com destaque para o aproveitamento e a evolução recente das ideias de Bakhtin.

Fernanda e Greice, no artigo seguinte, apresentam algumas percepções de ex-bolsistas egressos sobre o PIBID de um subprojeto da Unioeste, deixando claros seus objetivos e sua importância na formação de professores.

Demonstrando, através de atividades feitas numa escola pública, que não se deve reduzir a leitura à interação visual, Ivana deixa claro, no sexto artigo, que é possível atingir um nível de compreensão do objeto lido, extrapolando os limites do verbal e do visual.

Sara investiga, no sétimo artigo, a linha teórica desenvolvida por Araripe Jr. e analisa sua contribuição para o progresso dos estudos comparados e para a superação das noções de fonte e influência, tão em voga no século XIX.

No penúltimo artigo, aproveitando a oportunidade em que se celebra o centenário da publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, Francisco reflete sobre o ponto de vista saussuriano a respeito do conceito de língua e das implicações resultantes desse conceito.

Por fim, no último artigo, Maurício discute e demonstra as vantagens do uso de filmes em formato DVD para o aprendizado de uma segunda língua, concluindo que esses filmes são uma fonte rica para elaboração de materiais que possibilitem o aprendizado de uma língua não materna.

Conclui-se aqui essa apresentação, desejando-lhe uma produtiva leitura desses excelentes artigos, que trazem mais um novo ponto de vista sobre os temas neles tratados.

Rio de Janeiro, junho de 2016.

*José Pereira da Silva*

**DO FATO À PUBLICAÇÃO:  
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE NOTÍCIAS  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Leila Lobão de Souza Morgado* (UERJ)  
[professoraleilalob@gmail.com](mailto:professoraleilalob@gmail.com)

*Maria Isaura Rodrigues Pinto* (UERJ)  
[m.isaura27@gmail.com](mailto:m.isaura27@gmail.com)

**RESUMO**

O ensino de língua portuguesa vem tomando um novo rumo a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin sobre enunciação, interacionismo e gêneros do discurso. Pesquisadores da área do ensino de língua, como Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), colocam o trabalho com os gêneros no centro dos estudos sobre linguagem. No cotidiano escolar, no entanto, a dificuldade por parte dos docentes em pôr essa nova abordagem em prática ainda é grande, seja pela escassez de materiais didáticos adequados, seja por falta de embasamento teórico sobre essa perspectiva de ensino. Em face desse quadro, elaboramos o presente trabalho, que apresenta uma proposta de projeto escolar de língua portuguesa para o ensino da produção textual escrita do gênero notícia, direcionada a turmas do 7º ano do ensino fundamental. Seguindo o procedimento desenvolvido pelo Grupo de Genebra, conhecido como *sequência didática*, o projeto que aqui apresentamos, intitulado *Abandonados, mas não esquecidos*, gira em torno de uma temática de relevância social: o abandono e maus tratos de que são vítimas os animais domésticos. Após a apresentação da situação comunicativa, seguida de uma produção textual inicial, a sequência se organiza através de módulos, que buscam trabalhar os seguintes aspectos do gênero: contexto de produção, estrutura composicional e recursos linguístico-discursivos empregados para sua produção. Ao final da sequência, propõe-se a escrita de uma notícia que, ao ser publicada no mural da escola ou através

das mídias sociais, denuncie a real situação observada pelos alunos, cumprindo, por sua vez, a função social do gênero em questão.

**Palavras-chave:** Produção textual. Gêneros textuais. Sequência didática

## ***1. Introdução***

O ensino de língua portuguesa nas escolas vem, há bastante tempo, sinalizando a necessidade de mudanças. A falta de domínio das habilidades e competências necessárias a uma prática comunicativa, que possibilite a participação dos alunos em ações sociais permeadas pelos eventos de leitura e escrita, tem se tornado cada vez mais evidente.

As *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), em seu artigo 32, apresentam, como meta do ensino fundamental, a formação básica do cidadão, mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita”, entre outros conhecimentos. Entretanto, os baixos índices alcançados nessas áreas em avaliações externas de âmbito nacional e internacional demonstram que a realidade de nosso sistema de ensino é preocupante.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) revelam que houve um aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no segundo segmento do ensino fundamental de 4,1 em 2011 para 4,2 em 2013<sup>1</sup>; entretanto, nesse mesmo ano, o Brasil ocupou o 55º lugar entre os 65 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*)<sup>2</sup>, aplicado a alunos na

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/contente/id/139140?pr p564233524 urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/contente/id/139140?pr p564233524 urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental)>.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.



faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da educação básica obrigatória.

O nosso trabalho com o ensino de língua portuguesa na educação básica do Rio de Janeiro permite observar, na prática, como a falta de domínio das competências de leitura e escrita prejudica os alunos no seu aproveitamento escolar em geral, afetando também sua formação e atuação como cidadão fora do ambiente escolar.

Sabemos que fatores de natureza variada comprometem a qualidade do ensino no Brasil, dentre eles, podemos citar desde deficiências na formação inicial dos professores e a baixa remuneração dos docentes, até o desinteresse dos alunos e a precarização crescente das condições de trabalho nas escolas. Apesar desse quadro, o meio acadêmico tem disponibilizado cada vez mais estudos e pesquisas voltados para a busca de procedimentos metodológicos que possam embasar novas práticas que contribuam para a melhoria do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Mikhail Bakhtin, com a sua teoria da enunciação e seus postulados relativos aos gêneros discursivos, inaugurou um novo olhar sobre as questões da linguagem, possibilitando o entendimento dos fenômenos linguísticos sob uma nova concepção: a interacionista. A partir das contribuições do filósofo russo, os estudiosos do ensino/aprendizagem de língua têm desenvolvido pesquisas que colocam os gêneros como objetos de ensino na educação básica. Ensinar a compreender e a produzir textos dos mais variados gêneros discursivos tem sido o desafio dos professores de escolas públicas e particulares.

João Wanderley Geraldi (2013, p. 135), por sua vez, aponta a produção textual como o ponto de partida e de chegada do ensino/aprendizagem da língua, destacando que, ao escrevermos, somos leitores de nossos próprios textos e, ao ler, produtores dos sentidos do texto.

Em sintonia com esse modo de pensar, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), relacionando o ensino dos gêneros à produção textual, desenvolveram, em seus estudos, um procedimento conhecido como *sequência didática*. Essa metodologia, que considera o contexto de produção e a função social do gênero a ser ensinado, tem sido bastante divulgada no meio acadêmico.

Em face do panorama traçado e com base nas teorias mencionadas, nos propomos a apresentar, neste trabalho, um projeto escolar no formato de *sequência didática*, a partir da proposta do Grupo de Genebra, com a finalidade de realizar o ensino/aprendizagem da produção textual do gênero *notícia*, em turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do interior do Rio de Janeiro.

Antes de apresentar as atividades que compõem a sequência didática, teceremos algumas considerações gerais sobre gênero e ensino, relevância e levantamento dos elementos estáveis e ensináveis do gênero notícia e a justificativa pela escolha da temática do projeto. Após a descrição da sequência didática, encerraremos com as conclusões finais.

## **2. Considerações gerais sobre o ensino dos gêneros textuais**

Todas as esferas da atividade humana estão, segundo Mikhail Bakhtin (2011, p. 279), sempre relacionadas à utilização da língua. Esta, por sua vez, se efetua em forma de enunciados relativamente estáveis, sendo denominados de gêneros do discurso.

É através dos gêneros que a vontade discursiva do falante se manifesta, conforme afirma o autor:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pe-

la situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2011, p. 282)

Como vemos, quando nos apropriamos de um gênero para comunicar algo, articulamos um conjunto de elementos que não se limita à utilização de estruturas linguísticas, pois nele também se incluem fatores de interação social. Sobre esse ponto, Jean-Paul Bronckart (1999, p. 103) destaca que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Ao efetuar a transposição didática desses conceitos para o âmbito do ensino, Luiz Antônio Marcuschi (2008) afirma que:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155-156)

O papel da escola na apropriação dos gêneros pelos alunos deve ser, segundo Ingedore Gunfeld Villaça Koch & Vanda Maria Elias (2015, p. 74), o de proporcionar aos alunos o domínio do gênero, tanto ao nível de compreensão quanto ao de sua produção, colocando-o em contato com situações verdadeiras (ou o mais próximo possível) de comunicação.

### **3. O gênero notícia**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998), ao abordarem a seleção de textos a serem traba-

lhados em sala de aula, sugerem a priorização daqueles que, além de caracterizarem os usos públicos de linguagem, favoreçam a reflexão crítica e a plena participação na sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Considerando esses aspectos, escolhemos trabalhar, nesta proposta de sequência didática, com o gênero *notícia*, devido a sua relevância e grande presença no dia a dia das pessoas dos mais variados níveis sociais e culturais, por meio dos mais diferentes e acessíveis suportes, através de textos orais e escritos. Conforme afirma Francisco Alves Filho (2011, p. 90), “a notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana, porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes”. De fato, a notícia é um gênero muito presente no cotidiano dos alunos. Ouvindo rádio, acessando a *internet*, lendo jornais e revistas ou, até mesmo, assistindo à televisão, de muitas formas as notícias chegam até nossos alunos, que, por sua vez, as trazem para as discussões em sala de aula.

Atentando para a importância desse gênero, o trabalho com a leitura e produção de notícias em sala de aula pode contribuir para a formação de cidadãos que não apenas se informem sobre os acontecimentos, mas que sejam críticos em relação à forma como são veiculados e chegam até eles, além de serem capazes de interferir em seu meio social por meio dos textos que produzem.

Com a atenção direcionada para as características do gênero notícia, apresentamos a seguir uma lista de aspectos que o identificam, segundo Vanilda Salton Köche et al. (2012, p. 50-51):

- Relata fatos atuais e relevantes;
- Seleciona, ordena e nomeia eventos;
- Estrutura-se em título, subtítulo ou título auxiliar, lead e corpo da matéria;

- Responde às questões quem?, o quê?, quando?, onde?, como? e por quê?;
- Pode ser acompanhada de imagens e informações adicionais;
- Emprega, sobretudo, verbos de ação no pretérito perfeito e futuro do presente;
- Utiliza a terceira pessoa do discurso para expor os fatos;
- Pertence à ordem do relatar;
- Possui tipologia de base narrativa;
- Vale-se da linguagem comum;
- Usa geralmente períodos curtos e na ordem direta.

Francisco Alves Filho (2011, p. 110) também destaca como *elementos razoavelmente estáveis* desse gênero a aparência de verdade, que gera credibilidade, e as vozes sociais nele acionadas. Além desses, outros aspectos importantes do gênero são: a organização dos tópicos globais do texto, o aspecto dialógico e a intencionalidade.

Com base nos elementos elencados pelos autores e na leitura de diversas notícias, elaboramos o seguinte quadro didático do gênero, que servirá de ponto de partida para a elaboração da sequência didática, direcionada a alunos do 7º ano do ensino fundamental.

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>	<b>ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL</b>	<b>RECURSOS LINGÜÍSTICOS</b>
<p><i>Enunciador:</i> alunos do 7º ano (repórteres por um dia)</p> <p><i>Interlocutores:</i> comunidade escolar / leitores do <i>blog</i> da escola</p> <p><i>Propósito comunicativo:</i> Relatar fatos reais ocorridos recentemente na vida social</p> <p><i>Evento deflagrador:</i> fato real considerado relevante</p>	<p>Título</p> <p>Subtítulo</p> <p><i>Lead</i> (quem? O quê? quando? Como? por quê?) de forma resumida</p> <p>Corpo da matéria (quem? O quê? quando? Como? por quê?) de forma aprofundada</p> <p>Presença de outras vozes sociais</p> <p>Isenção ao fato narrado</p>	<p>Predominância de verbos de ação (pretérito perfeito / futuro do presente)</p> <p>3ª pessoa do discurso</p> <p>Sequência narrativa</p> <p>Discurso direto/ indireto</p>

#### **4. O tema do projeto**

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) defendem que o procedimento da *sequência didática* esteja inserido em um “projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (NOVERRAZ & SCHEUWLY, 2004, p. 98) Os autores não afirmam ser necessário que o projeto siga uma unidade temática do início ao fim, entretanto, optamos por assim fazer com o objetivo de dar um sentido mais amplo e crítico à proposta, sem naturalmente descuidar da atividade de produção textual.

Levando em conta que a função social do gênero notícia é a de informar, aproveitamos para trabalhar o aspecto de denúncia que a informação pode conter. Por trabalharmos com crianças e adolescentes do ensino fundamental, buscamos uma temática relevante pela qual tivessem demonstrado interesse. Por isso, decidimos levantar a temática do abandono e maus tratos de que são vítimas animais domésticos, procedimento tão presente na cidade em que a escola se situa. Também levamos em consideração na escolha do tema a facilidade de encontrar casos dessa natureza, registrá-los através de imagens e colher depoimentos relacionados a essa atitude que precisa ser denunciada e criticada.

#### **5. Planejamento do projeto**

Organizamos o projeto na forma de uma sequência didática, conforme proposta de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Seu planejamento segue as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. De forma sintética, o procedimento pode ser assim descrito:

- a) *Primeira etapa*: o professor discute com os alunos a proposta de trabalho, deixando definida a tarefa que irão realizar.
- b) *Segunda etapa*: os alunos produzem um primeiro texto no gênero que será trabalhado ao longo da sequência, esta produção inicial “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98)
- c) *Terceira etapa*: constituída pelos módulos, é centrada em atividades sistemáticas que abordam as especificidades do gênero, considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial.
- d) *Quarta etapa*: o professor tem a oportunidade de avaliar os avanços da turma através de uma produção final, “dando ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 106)

## 6. *Eis o projeto*

<b>Nome do projeto:</b> <i>Abandonados, mas não esquecidos: mostrando a realidade através da produção de notícias</i>
<b>Série:</b> 7º ano do Ensino Fundamental <b>Tempo de duração da sequência didática:</b> aproximadamente 26 horas/aula
<b>Apresentação da situação</b> (2h/aula) Iniciar as atividades apresentando aos alunos o vídeo <i>Gift</i> . Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3PKn0hL9aBs">https://www.youtube.com/watch?v=3PKn0hL9aBs</a> > Acesso em

02 ago 2015.

Perguntar: De que trata o vídeo? Que relação há entre a menina que foi adotada e o cachorro que aparece na cena final? Por que não se usou o cachorro como personagem principal desde o início da história? Você já presenciou ou teve conhecimento de algum caso de abandono de animais? Esse acontecimento poderia ser noticiado em um jornal ou na *internet*?

Explicar aos alunos que o objetivo deste projeto é que eles, fazendo o papel de repórteres, produzam notícias que denunciem maus tratos a animais e informem sobre ações de pessoas que lutam contra essa realidade em sua cidade, ajudando a promover a conscientização do público leitor. As notícias serão publicadas nas redes sociais e estarão disponíveis também nos murais da escola.

Disponibilizar aos alunos os seguintes textos:

- *Abandono de animais aumenta 20% na férias; diz ONG de São Carlos*, SP. Disponível em <<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2014/01/abandono-de-animais-aumenta-20-nas-ferias-diz-ong-de-sao-carlos-sp.html>> Acesso em 02 ago 2015.

- *Animais abandonados*. Disponível em <<http://loucosportecnologias.blogspot.com.br/2013/08/a-coluna-cartas-do-leitor-e-um-espaco.html>> Acesso em 02 ago 2015.

- *Procura-se casal de donos*. Disponível em <[http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/seda\\_news/cache/news20120106.html](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/seda_news/cache/news20120106.html)>

Acesso em 02 ago 2015.

- *A culpa não é deles*. Disponível em <<http://www.portalmogiguacu.com.br/materia.php?id=2648>> Acesso em 02 ago 2015.

Pedir que observem o que os textos têm em comum e o que têm de diferente. Qual deles poderíamos chamar de notícia? Que características distinguem a notícia dos outros textos? Qual sua função?

### **Produção inicial (2h/aula)**

Pedir que identifiquem os seguintes elementos presentes no vídeo *Gifr*: quem? o quê?, quando?, onde?, como? e por quê?

A partir desses dados, pedir que escrevam uma *notícia* sobre o



fato ocorrido.

Antes de iniciar os módulos, o professor deve analisar as produções iniciais, observando as deficiências dos alunos na escrita do gênero. A partir dessa avaliação, serão feitas adaptações e/ou acréscimos nas atividades já propostas.

**Módulo 1:** Entendendo como se estrutura uma notícia (4h/aula)

Disponibilizar aos alunos o texto *Polícia resgata 54 animais em estado de abandono; dono pagará 156 mil*. Disponível em <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2015/03/policia-resgata-54-animais-em-estado-de-abandono-dono-pagara-r-156-mil.html>> acesso em 02 ago 2015.

Pedir, inicialmente, que identifiquem no texto as respostas às questões fundamentais da notícia: quem?, o quê?, quando?, onde?, como? e por quê?.

Dividir a turma em seis grupos, pedir que cada grupo reescreva a notícia, omitindo a resposta a uma das questões apresentadas anteriormente. Pedir que leiam seus textos para a turma. Levá-los a pensar na importância de cada uma dessas informações para a compreensão da notícia.

Apresentar a estrutura padrão do gênero notícia (título, subtítulo, *lead* e corpo do texto), explicitando apenas suas funções, sem nomeá-las. Pedir que os alunos identifiquem cada uma delas no texto. Apresentar, então, a nomenclatura e ajudá-los a fazer a correspondência com as funções.

Sistematizar essas estruturas, disponibilizando jornais e pedindo que recortem notícias. Com elas, os alunos deverão criar cartazes, identificando cada elemento. Observar a ocorrência de notícias com estruturas diferentes da apresentada.

**Módulo 2:** Identificando as diferentes falas envolvidas na notícia (2h/aula)

Apresentar o texto *Hospital veterinário é acusado de maus tratos*. Disponível em <<http://www.petmag.com.br/6066/hospital-veterinario-e-acusado-de-maus-tratos/>> Acesso em 02 ago 2015.

Pedir que identifiquem as falas de diferentes pessoas que aparecem no texto. Qual a relação dessas pessoas com o fato noticiado?

do? De que modo foram apresentadas as falas? Se o autor não houvesse utilizado essas falas, como ficaria o texto?

Sistematizar as formas de apresentar as falas de outras pessoas na notícia, em um cartaz. Prendê-lo na parede para posterior consulta.

**Módulo 3:** Escrevendo notícias a partir de depoimentos (2h/aula)

Dividir a turma em pequenos grupos e disponibilizar depoimentos de pessoas sobre um mesmo tema. Pedir que, com base nas falas dessas pessoas, escrevam uma notícia, prestando atenção à forma de introduzi-las no texto.

**Módulo 4:** Observando o uso dos verbos nas notícias (2h/aula)

Dividir a turma em grupos, disponibilizar exemplares de jornais. Pedir que escolham quatro notícias e que a partir delas façam um levantamento dos tempos verbais predominantes em cada uma, identificando, inicialmente, se estão no *passado*, *presente* e *futuro*.

Pedir que apontem, dentro do grupo de verbos com mais representações, os tempos verbais predominantes, indicando se eles expressam ações, estados ou fenômenos da natureza. Solicitar que levantem hipóteses sobre essas ocorrências.

**Módulo 5:** Observando a ordem dos tópicos globais nos títulos e subtítulos (1h/aula)

Retomar os títulos e subtítulos das notícias trabalhadas nos módulos anteriores. Pedir que os alunos circulem as informações que consideram mais importantes em cada um e, em seguida, observem em que ordem aparecem nos enunciados (no início, meio ou final). Motivá-los a levantarem hipóteses sobre essa ordem. Seria aleatória? Revelariam, de alguma forma, o posicionamento do autor?

**Módulo 6:** Criando títulos e subtítulos (1h/aula)

Pedir que reescrevam os títulos e subtítulos das notícias do módulo anterior, mudando, inicialmente, a ordem dos tópicos considerados mais importantes. Em seguida, incentivá-los a reescrevê-los, acrescentando novas informações.

**Módulo 7:** Formatação da notícia em editores de texto (2h/aula)

Disponibilizar, na sala de informática da escola, arquivo de texto com notícia digitada sem formatação. Pedir que os alunos em duplas, observando o *layout* das notícias já trabalhadas em outros módulos e daquelas analisadas em cartazes, formatem através de *software* de edição de textos, os arquivos disponibilizados, anotando no caderno os procedimentos feitos em cada parte do texto. Por exemplo: título → usar fonte de tamanho maior que o corpo do texto e pôr em negrito.

Ao final da atividade, as duplas trocam de computador e verificam como os colegas formataram, fazendo críticas ou sugestões.

Sistematizar os conteúdos (tanto relativos ao *layout* das notícias, quanto aos procedimentos necessários para a edição no *software*), juntamente com a turma, em cartaz, que poderá ser afixado na parede para posterior consulta.

**Módulo 8:** Elaborando uma linguagem comum (2h/aula)

Antes de lançar a proposta de produção textual final, elaborar com a turma uma *lista de constatações* com os conteúdos trabalhados nos módulos.

**Produção Final** (6h/aula)

- 1º) Pedir que os alunos pesquisem casos de abandono e maus tratos de animais, bem como situações em que pessoas os resgataram e os adotaram ou se dedicaram a sua proteção, isso na cidade em que moram. Pedir que façam uma lista das pessoas que poderiam dar depoimentos ou contribuir de alguma forma para a realização da notícia. Para ajudá-los na montagem da pauta, para tanto apresentar o vídeo *Como fazer uma pauta*. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=YKAgsZGQO0c>> Acesso em 04 ago 2015.
- 2º) Pedir que façam o levantamento dos dados, entrevistas e registrem imagens sobre os casos pesquisados.
- 3º) Pedir que escrevam uma notícia sobre os fatos, levando em consideração a *lista de constatações*.
- 4º) Pedir que formatem a notícia em um editor de textos.

Para orientar a revisão dos textos pelos alunos, disponibilizar uma *grade de avaliação* elaborada a partir dos tópicos levantados na *lista de constatações*.

Após ser concluída a revisão dos textos, publicá-los em redes sociais e/ou no mural da escola.

## **7. *Sensibilização e apresentação da situação***

No primeiro momento da sequência, o objetivo é intensificar o interesse dos alunos pelo tema que será alvo de atenção. Isso é fundamental para promover a participação dos estudantes e levá-los a um real envolvimento no momento da produção final. Assim, apresentamos um vídeo *Gift*, disponível no Youtube, que inicialmente não parece falar de abandono de animais, mas da adoção de crianças. De caráter narrativo e sem a presença de falas, o vídeo surpreende quando mostra a criança adotada sendo abandonada em um lugar ermo. A substituição da imagem da criança pela imagem de um cachorro força uma reconstrução do sentido inicial, levando o espectador a refletir sobre a situação apresentada.

Após um debate sobre a temática do abandono de animais, discutimos a proposta do projeto, que, segundo Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 99), deve deixar claro que gênero será abordado, a quem será dirigida a produção, que forma assumirá e quem participará dela. Assim, explicamos aos alunos que eles, fazendo o papel de repórteres, produziram notícias que denunciasses maus tratos a animais e/ou informassem sobre ações de pessoas que lutam contra essa realidade na cidade em que vivem, ajudando a promover a conscientização do público leitor. As notícias seriam publicadas nas redes sociais e ficariam disponíveis também nos murais da escola.

Em um segundo momento, disponibilizamos quatro textos de diferentes gêneros com a mesma temática (ver anexos),

sendo um deles uma notícia, para que, através da comparação entre eles, os alunos pudessem distinguir as características do gênero em questão.

### **8. *Produção inicial***

A escolha de um vídeo, predominantemente narrativo para a apresentação do tema, não foi aleatória. Essa tipologia, também presente em textos informativos, proporciona a identificação de elementos que respondem às questões quem?, o quê?, quando?, onde?, como? e por quê?, que são, por sua vez, o ponto de partida para a escrita de notícias. De posse dessas informações, pudemos solicitar a primeira produção nesse gênero. A produção inicial tem caráter formativo e “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades reais [da] turma”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.98)

### **9. *Módulos***

Para a elaboração dos módulos, consideramos as três grandes categorias de atividades sugeridas por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 104-105): as "atividades de observação e análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum".

Contemplamos a primeira categoria apresentada nos módulos 1, 2, 4 e 5, na medida em que apresentamos atividades que explicitam características estruturais do gênero estudado.

Para a segunda categoria de atividades, propomos os módulos 3, 6 e 7. Neles há tarefas simplificadas de produção de textos em que os alunos devem se concentrar em apenas um

aspecto da produção: a escrita de notícias a partir de depoimentos, a criação de títulos e subtítulos, considerando a organização dos tópicos globais do texto e a reescrita de notícias com foco na formatação e inserção de imagens.

Representando a terceira categoria, propomos, no módulo 8, a elaboração de uma *lista de constatações* com os conteúdos trabalhados ao longo da sequência didática.

### **10. Produção final**

É neste momento que tanto o professor como os alunos verificam o que foi aprendido e o que ainda precisa ser trabalhado. O papel orientador da *lista de constatações*, realizada no último módulo, é fundamental tanto para o aluno, ao escrever, quanto para o professor, ao avaliar. A lista serve de critério para a elaboração da grade de avaliação da produção final e orienta os alunos em relação aos objetivos a serem atingidos. Ela é um instrumento para regular e controlar sua produção, revisão e reescrita, além de possibilitar a auto avaliação. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 106)

### **11. Considerações finais**

A sequência didática aqui trazida não se propôs a esgotar o trabalho com o gênero notícia. Lembramos que as atividades foram elaboradas com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre o tema, além de promover a produção escrita do gênero escolhido, considerando a realidade da escola pública em que foi aplicada, o perfil dos alunos, sua faixa etária e ano de escolaridade.

Ao final das atividades, sugerimos o planejamento de outras sequências, a partir da observação das aprendizagens realizadas e das ainda não alcançadas na produção final, com o

propósito de reforçar os conteúdos não assimilados e trabalhar outros ainda não contemplados.

Reforçamos o caráter formativo das produções inicial e final que, além de possibilitar a realização de um diagnóstico pelo professor, orienta o aluno na autoavaliação, favorecendo a autocorreção e autonomia.

Finalmente, ressaltamos a importância do procedimento da *sequência didática*, formulada pelo Grupo de Genebra, como uma metodologia precisa e eficiente para o ensino de gêneros textuais nas suas expressões oral e escrita em sala de aula.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Lei 9.394 (1996). Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

Acesso em: 10-08-2016.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>

Acesso em: 04-06-2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CUNHA, Dóris Carneiro Arruda da. *O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião*. In: DIONÍSIO, Angela

Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, Joao Wanderley. *Portos de Passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton et al. *Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

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



**ELEMENTOS  
DA TRAGÉDIA E DO ÉPICO NO DRAMA MODERNO:  
UMA LEITURA DA TEORIA DE PÉTER SZONDI**

*Mariese Ribas Stankiewicz* (UTFPR)  
[marieser@utfpr.edu.br](mailto:marieser@utfpr.edu.br)

**RESUMO**

Este trabalho apresenta algumas considerações sobre a funcionalidade do elemento trágico e das características do drama em textos teatrais, como verificadas por Péter Szondi em seus livros *Ensaio sobre o Trágico*, *Teoria do Drama Burguês* e *Teoria do Drama Moderno*. Por fim, e em contraste com as conceituações de Péter Szondi sobre o drama, serão contrapostas algumas características épicas relevantes em eventos teatrais, observadas tanto por ele como por Anatol Rosenfeld em seu livro *O Teatro Épico*, notadamente na parte referente a “O Teatro Épico de Brecht”. Ao passo que algumas das características trágicas, dramáticas ou épicas inseridas em peças teatrais são verificadas, também será meu propósito comentar, brevemente, sobre as relações existentes entre personagens e seus mundos dramatizados em alguns textos dramaturgícos, tais como *O Mercador de Londres ou, A História de George Barnwell* (1731), de George Lillo, *Otelo* (1603), de William Shakespeare, *Casa de Bonecas* (1879), de Henrik Ibsen, *Morte de um Caixeiro Viajante* (1949), de Arthur Miller, e *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não* (1930), de Bertold Brecht.

**Palavras-chave:** Tragédia. Drama. Épico.

Quanto aos textos dramaturgícos, podemos verificar que a questão da dialética é uma das principais características dos textos trágicos e dramáticos e que o drama moderno decorre dos desenvolvimentos do drama burguês e do épico em um

processo tão contínuo que, na contemporaneidade, pode-se dizer que não existem gêneros puros. É relevante ressaltar que, ao considerar elementos trágicos e dramáticos, principalmente para fins de suas observações na dramaturgia, Péter Szondi relaciona-os intrinsecamente ao fenômeno dialético. Sob a luz desta verificação, este estudo apresenta algumas considerações sobre a funcionalidade do elemento trágico e das características do drama em textos teatrais, como verificadas por Péter Szondi em seus livros *Ensaio sobre o Trágico*, *Teoria do Drama Burguês* e *Teoria do Drama Moderno*. Por fim, e em contraste com conceituações sobre o drama, serão contrapostas algumas características épicas em eventos teatrais, observadas principalmente por Anatol Rosenfeld em seu livro *O Teatro Épico*, notadamente na parte referente a “O Teatro Épico de Brecht”. Ao passo que algumas das características trágicas, dramáticas ou épicas inseridas em peças teatrais são verificadas, também será meu propósito comentar, brevemente, sobre as relações existentes entre personagens e seus mundos dramatizados em alguns textos dramaturgicos, tomados apenas como exemplos.

Na introdução de “Drama e Dialética”, em *Teatro Pós-Moderno*, Hans-Thies Lehmann discorre sobre a verificação de que “a dialética é vinculada por Péter Szondi ao gênero do drama e ao trágico” (LEHMANN, 2007, p. 61). De fato, ao estudar e analisar textos filosóficos e dramaturgicos de vários escritores, filósofos e dramaturgos, Péter Szondi averigua os processos dialéticos que se integram como estruturas bem definidas na tragédia e também nos dramas burguês e moderno, embora a luz da análise dialética seja diferente, segundo suas verificações particulares de textos e peças dos autores selecionados para o seu estudo.

Conforme se observa mais adiante neste texto, Péter Szondi discorre sobre características “puras” do drama principalmente referindo-se ao drama burguês, enquanto o drama

moderno já apresenta transformações em sua forma. Isto acontece porque, no decorrer das transformações sociais, acentuadas por problemas no desenvolvimento da classe operária, também se intensificam transformações formais na estrutura do drama, ou seja, a inspiração em novos conteúdos sujeitos à forma antiga de representação, encenação ou escrita apressaria o surgimento de uma nova forma. Assim, a dialética do drama moderno (que se faz da oposição de sua forma com seu conteúdo) conhece sua crise ao absorver formas ditas não dramáticas, entre elas a épica. O que acontece, então, é que Péter Szondi vincula o processo da crise com sua verificação do que vem a ser o drama moderno.

Em seu *Ensaio sobre o Trágico*, Péter Szondi faz “comentários [que] se referem a textos extraídos dos escritos filosóficos e estéticos de [doze] autores do período entre 1795 e 1915” (2004, p. 25). Durante o percurso analítico dos pensamentos filosóficos, constata-se que o material dialético se rarefaz nas tragédias, mas sempre constitui uma poderosa característica de seus enredos, nos quais ele observa que o

trágico é um *modus*, um modo determinado de aniquilamento iminente ou consumado, é justamente o modo dialético. É trágico apenas o declínio que ocorre a partir da unidade dos opostos, a partir da transformação de algo em seu oposto, a partir da autodivisão. Mas também só é trágico o declínio de algo que não pode declinar, algo cujo desaparecimento deixa uma ferida incurável. Pois a contradição trágica não pode ser suprimida em uma esfera de ordem superior – seja imanente ou transcendente. (SZONDI, 2004, p. 84-85)

Através da “unidade dos opostos”, da “transformação de algo em seu oposto” e da “autodivisão”, pode-se verificar a estrutura dialética do mundo do herói trágico como sendo qualquer reversão que parece se desenvolver paradoxalmente, ainda que de forma natural e inevitável, contra a sua própria natureza, para longe de suas intenções, planos ou ações.

Ainda que tenha se valido das teorias de inúmeros filósofos sobre o trágico, Péter Szondi observou Georg Wilhelm Friedrich Hegel como o escritor da teoria (dialética) do trágico mais influente entre os idealistas e pós-idealistas alemães, embora as teorias de contemporâneos pouco variassem da dele. A partir dos escritos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, pode ser constatada a existência de uma forte conexão entre tragicidade e dialética. Por esta razão, Péter Szondi comenta que “Hegel precisa ser mencionado antes de todos os outros autores na abertura [de seu] estudo, [pois este] deve a ele e à sua escola os conhecimentos sem o quais não poderia ter sido escrito” (SZONDI, 2004, p. 25). Para Georg Wilhelm Friedrich Hegel, a eticidade pode encontrar sua autodivisão e, consequentemente, uma conciliação no amor, cujo fator se justifica pelo destino, ou seja, é

a dialética da eticidade, "daquilo que move todas as coisas humanas", daquilo que, no destino, divide-se no interior de si mesmo, só que retorna a si mesmo no amor, enquanto o mundo da lei mantém inalterada a divisão rígida que perpassa o pecado e o castigo. (SZONDI, 2004, p. 41)

Neste sentido, Georg Wilhelm Friedrich Hegel coloca que “[e]nquanto o povo ético vive na imediata unidade com a sua substância, e não tem nele o princípio da singularidade pura da consciência-de-si, sua religião só aparece em sua perfeição no separar-se de sua subsistência” (HEGEL, 2001, p. 474). O filósofo declara ser o herói trágico aquele que, ao mesmo tempo em que assume uma posição justa na sociedade, vai contra, ou transgredir, uma posição igualmente justa, e, desta forma, entra em declínio por encontrar-se tanto na grandeza de seus atos como na culpa de ter corrompido suas ações, o que gera uma condição para o pecado e o castigo. Neste caso, existe o elemento ético que se voltará contra o personagem, se transgredido.

As ideias de Georg Wilhelm Friedrich Hegel podem ser contrastadas com as de outros filósofos, observando-se certas

características particulares, também de acordo com a natureza dialética de suas teorias sobre o trágico, que são, por vezes, explícitas ou implícitas nas expressões de suas formulações. Em Schelling, o conflito do herói com seu mundo se encontra entre a liberdade e a necessidade. Assim, se o herói opta pela luta, o efeito de sua opção recai sobre si próprio, ou seja, o vencedor e o vencido são a mesma pessoa (SCHELLING, 1795, *apud* WIRTH, 2005, p. 106). Para Hölderlin, cujo significado do trágico tem a ver com o paradoxo, dentro da dicotomia entre o divino e o homem, o herói não consegue prevalecer contra as forças divinas e acaba sendo aniquilado por elas (DASTUR, 1994, p. 74). Segundo Péter Szondi, em Hölderlin há a presença de uma dialética da fidelidade e infidelidade, do lembrar e esquecer em seus poemas de maturidade, surgidos de pensamentos que iniciaram provavelmente com a questão de fidelidade a Deus verificada em seus escritos de juventude sobre o trágico.

Enquanto Solger vislumbra o aniquilamento do divino, quando este é enxergado em sua realidade e, ainda tudo pode ser reconhecido em seu oposto (SZONDI, 2004, p. 47), Goethe trata das oposições irreconciliáveis e que ocorrem no interior do ser, ou seja, o herói trágico quer o que não pode ter, por ter sido dissuadido em relação ao seu dever, e a sua queda se faz através de sua despedida (ROSENFELD, 1985). Já na luta da vontade contra si mesma, ou seja, da vontade que causa a autodestruição do homem por destituí-lo da razão, Schopenhauer elabora sua dialética trágica (2005, p. 96-105), enquanto Kierkegaard segue uma lógica parecida com a de Georg Wilhelm Friedrich Hegel quando fala de uma “contradição sofredora” a qual se desespera ao encontro de uma saída que muitas vezes pode ser uma forma de redenção: “O trágico e o cômico são a mesma coisa enquanto indicam a contradição, mas o trágico é a contradição sofredora, o cômico, a contradição sem dor”. (KIERKEGAARD, 1972, p. 161)

A presença de uma natureza dialética nos escritos destes filósofos certamente acentua essa condição em definições do trágico. Juntamente a essa característica, todos eles procuram algo mais amplo que poderia dar maior profundidade a essa conceituação, mas coincidem em argumentações no momento em que estabelecem vínculos entre o herói trágico e algo que é superior a ele e que o faz declinar inevitavelmente. Em *Otelo*, essas características se articulam com particularidades essenciais. Nesta peça de William Shakespeare, há a transformação da paixão e do amor do trágico Otelo em aniquilamento, ou seja, seu próprio amor desconstrutivamente converte-se no motivo de seu desespero e morte: o ciúme. Contudo, o conflito não se dá entre o herói trágico e alguém (ou algo) mais; ele se resolve no íntimo de Otelo. A propulsão para o desencadeamento de sua aniquilação é verificada em Iago, personagem cheio de ambição e malícia, cujo discurso constrói-se em contradições que acabam levando Otelo à ação trágica.

Já se pode reconhecer a combinação de opostos em Otelo no subtítulo da peça, *O Mouro de Veneza*, ou seja, na dualidade do guerreiro/amante sugerida pelas palavras “mouro” e “veneziano”. Sendo observado e julgado como um homem que pertence e, ao mesmo tempo, não pertence a determinadas atribuições sociais, Otelo, mesmo sendo um homem justo, agirá contra o que mais ama. Esta ação, não fosse verificada como um recurso teatral, enfatizaria a fragilidade de seu amor e de seus sentimentos nobres os quais, em pouco tempo, transformam-se em ódio e mesquinhez. O evento teatral, no entanto, enfatiza tanto a transformação de um sentimento em seu oposto, como a vulnerabilidade das melhores qualidades do ser. Contudo, enquanto nas tragédias antigas as forças divinas se identificavam como as propulsoras da transformação do ser, Péter Szondi observa que esta “foi substituída no Barroco pela ironia do vilão” (2004, p. 104). Otelo já vive momentos de instabilidade em relação aos julgamentos que lhe fazem e a sua

“autoconfiança abalada é o solo em que Iago faz germinar o ciúme”. (SZONDI, 2004, p. 103)

O ciúme e a dúvida são duas importantes características trágicas em *Otelo*. O ciúme tem uma natureza dialética porque é amor que, enquanto protege, destrói. Ao usar de contradições em seu discurso, Iago consegue acessar as qualidades vulneráveis de Otelo e construir cinicamente suas armadilhas durante seu discurso até despertar-lhe ciúme. Já a dúvida faz parte da exigência penosa de uma prova e aparece exatamente quando o ciumento clama pela prova da infidelidade, representada pelo lenço, ou seja, a existência deste dá-lhe razão, mas não mostra a mentira em que estão envolvidos. Desta forma, o que ainda pode constituir a verdadeira nobreza em suas ações invariavelmente prova-se problemático para Otelo, especialmente quando ele se vê envolvido em contradições éticas associadas a noções de honra, como quando fala à Emília:

Oh, condenado eu fosse nas profundezas do inferno  
Se tivesse chegado a este ponto  
Sem motivos justos<sup>3</sup>

(SHAKESPEARE, 1993, p. 891. Tradução nossa).

A natureza dialética é um dos elementos que raramente faltariam em quaisquer definições do trágico, o qual, certamente, apresenta a unidade dos contrários ou a reversão de um termo em seu oposto, existentes em diversos tipos de contradição. Além disto, é possível a constatação de que, na dinâmica do drama, ou no princípio que o torna possível para gerar seu próprio tempo, a estrutura dialética está enraizada nas relações intersubjetivas.

Por outro lado, o drama é dialética contida em si mesma e a esfera do que está entre dois opostos é uma de suas partes essenciais. Todos os temas dramáticos teriam que ser formula-

---

<sup>3</sup> “O! I were damn’d beneath all depth in hell / But that I did proceed upon just grounds / To this extremity” (SHAKESPEARE, 1993, p. 891).

dos dentro dessa esfera e o meio verbal para a relação inter-subjetiva é o diálogo. Péter Szondi, por isso, declara, em *Teoria do Drama Moderno (1880-1950)*, que o domínio absoluto do diálogo ou da comunicação intersubjetiva no drama “espelha o fato de que este consiste apenas na reprodução de tais relações, de que ele não conhece senão o que brilha nessa esfera” (2001, p. 30). Em consequência desta colocação, o autor observa que “a totalidade do drama é de origem dialética” (SZONDI, 2001, p. 34). Ele existe por causa da dialética intersubjetiva, que se manifesta como discurso no diálogo. Assim, “[d]a possibilidade do diálogo depende a possibilidade do drama”. (SZONDI, 2001, p. 34)

Fazem-se importantes duas considerações em relação ao drama, as características do absoluto e do primário. Em sua definição, Péter Szondi afirma que o “drama é absoluto. Para ser relação pura, isto é, dramática, ele deve ser desligado de tudo o que lhe é externo. Ele não conhece nada além de si” (2001, p. 30). Ele baseia esta colocação em um entendimento do dramaturgo “ausente” do drama, que “não fala; [mas] institui a conversação” (SZONDI, 2001, p. 30). Também para ele, o “drama não é escrito, mas posto. As palavras pronunciadas no drama são todas elas decisões [*Ent-schlüsse*]; são pronunciadas a partir da situação e persistem nela; de forma alguma devem ser concebidas como provenientes do autor” (SZONDI, 2001, p. 30). A mesma qualidade absoluta existe observando-se o espectador. As palavras em uma peça não são nem o endereçamento a um espectador, nem alguma declaração do autor. Não existe interação entre o drama puro e o espectador. Aquele que vai ao teatro é apenas um observador – silencioso, com as mãos atadas, paralisado pelo impacto daquele outro mundo. O drama puro seria assim.

Para Péter Szondi, o drama também é primário, ou seja, ele “não é a representação (secundária) de algo (primário), mas se representa a si mesmo, é ele mesmo. Sua ação, bem



como cada uma de suas falas, é ‘originária’, ela se dá no presente. O drama não conhece a citação nem a variação” (SZONDI, 2001, p. 32). A peça é sempre primária, ou seja, há uma relação bem definida sobre o espaço (este) e o momento em que a ação ocorre (agora). Qualquer coisa anterior ou posterior à ação ou à peça conserva-se estranha ao drama (puro). Péter Szondi ressalta que o drama sempre é primário e seu tempo interior é sempre o presente: “[o presente] passa produzindo uma mudança, nascendo um novo presente de sua antítese”, pois sendo o drama autônomo ou absoluto, “ele funda seu próprio tempo” (SZONDI, 2001, p. 32). Para gerar o seu próprio tempo, cada momento no drama precisa conter o que Péter Szondi chama de “germe do futuro”, ele precisa ser “prenhe de futuro”. (SZONDI, 2001, p. 32)

Gyögy Lukács diz ser o drama burguês “o primeiro a se desenvolver a partir de uma oposição consciente de classes; o primeiro cujo objetivo era dar expressão ao modo de sentir e pensar de uma classe lutando pela liberdade e poder e à relação que mantinha com as demais classes” (*apud* SZONDI, 2005, p. 27), como várias outras declarações que colocam o “drama” como o gênero que viria a articular uma oposição de classes. O drama correlaciona-se, em um sentido histórico, aos ideais de uma nova classe social que se formou a partir do século XVIII, ou seja, a classe burguesa. Inspirando-se nos ideais da classe, esse gênero utiliza o diálogo para representar suas funções, aspirações e conflitos. O novo palco torna-se o local de desligamento entre o público e todos os elementos do evento teatral. Este é um ponto de relevância dentro de quaisquer análises do drama burguês, pois o palco surge como um diferencial em relação às várias tragédias que concorriam com as peças dramáticas. Aquelas traziam frequentemente à cena membros da nobreza aristocrática o que naturalmente favorecia as diferenças de espaço e tempo entre o mundo representado e o mundo real e o palco burguês procurava valorizar as características de sua classe, também utilizando um espaço e

tempo que eram diferentes do mundo “real” vivido pelo público.

Dessa forma, os personagens são membros de uma sociedade, onde desenvolvem ações. O prólogo, o coro e o epílogo são elementos que não mais concorrem com o diálogo entre os personagens, os quais passam a não mais serem vistos como seres isolados, mas sim como parte do meio em que vivem, assumindo um papel ativo na comunidade representada. O relacionamento e envolvimento do espectador com os atributos do drama, faz com que este, pouco a pouco se transforme. Como fruto artístico da ideologia burguesa, o drama passa a representar o indivíduo em relação a outros indivíduos, de modo intersubjetivo, como no drama de George Lillo e na obra de Diderot.

Ao analisar-se o próprio título de uma peça de George Lillo, *O Mercador de Londres ou, A História de George Barnwell*, observa-se o contraste entre a característica da classe e a natureza individual. Barnwell é o aprendiz de uma firma cujo dono é o capitalista Trorowgood. Aquele se arruína ao apaixonar-se pela astuta Milwood e acaba transformando totalmente o seu caráter, levando-o à sua aniquilação através da morte. Acerca da Dedicatória e do Prólogo dessa peça, duas partes extremamente importantes para uma análise mais profunda sobre a teorização do assunto, Péter Szondi observa que “o processo social não se reflete diretamente na teoria do drama burguês; os argumentos com que George Lillo justifica sua necessidade não são de natureza política, mas poética” (2005, p. 39). George Lillo descreve a questão de sua peça como profundamente literária e poética, jamais usando uma ferramenta social. Não existe uma defesa de classe ou a difusão da oposição de classes; George Lillo diz apenas que a tragédia, para ter um amplo efeito, deveria atingir a todos e não só aos reis e soberanos.

No entanto, a função real da tragédia era, por exemplo, levar os nobres a aprenderem com as frustrações de seus povos, o que acaba se transformando, no drama burguês, drasticamente no sofrimento do homem comum que deveria ter uma postura “digna” na sociedade, uma vez que a peça relacionada procura “ensinar” a melhor conduta capaz de enlevar o indivíduo. O público burguês inicialmente precisava da tristeza em cena e do momento de compaixão ao observar a vida dos personagens no palco. Desta forma, o personagem burguês não teria a energia suficiente para realmente lutar contra o poder absolutista. Assim, ao tratar da “forma” do drama burguês, mas, principalmente, de seu “conteúdo”, Péter Szondi entende serem burguesas as peças cujo cerne carrega as oposições de classes. Contudo, junto a estas, várias transformações também fatalmente ocorreriam.

Ao considerar a forma, Péter Szondi elabora que o drama, historicamente apreendido, é o drama burguês, uma vez que, nele, animam-se as características do absoluto (a ação e o presente), do primário e das relações intersubjetivas. A partir do século XIX, vários dos elementos que faziam puro o drama começam a sofrer alterações (a crise do drama de Péter Szondi) o que provoca o surgimento do drama moderno. Assim, torna-se possível o drama enquanto houver o diálogo, posto que é este que instaura a dialética do drama, na qual as relações entre os indivíduos tornam-se linguagem (SZONDI, 2001, p. 34). A crise do drama encontra, no entanto, algumas saídas: pode-se *salvar* o drama, utilizando-se do naturalismo, da peça de conversação, da peça de um ato só, do confinamento e existencialismo; ou *solucionar* o drama, principalmente com a utilização do teatro épico (Bertold Brecht), da dramaturgia do eu (expressionismo), da revista política (Piscator), da montagem (Bruckner), do jogo da impossibilidade do drama (Pirandello), do monologue intérieur (O’Neill), do eu-épico como diretor de cena e do jogo de tempo (Wilder), e da reminiscência (Arthur Miller).

Dessa maneira, o conceito de drama moderno associa-se ao entendimento da própria crise que sofre; o drama moderno, assim, pode ser representado pelo drama em crise, o qual assimila características outras que não puramente dramáticas ou que fogem da forma verbal dialógica para também articular uma forma narrativa (uma das soluções para essa crise, que Péter Szondi aponta em sua teoria). As constantes transformações da forma dramática verificam-se a partir de sucessivas transformações na sociedade e da necessidade de representar-se o novo relacionamento do indivíduo com o mundo. As questões de coletividade e relações sociais, acentuadamente intersubjetivas, suavizam-se e o drama acaba por elaborar o isolamento dos indivíduos e suas relações com si mesmos, o que caracteriza uma relação “intrasubjetiva”.

Ao apresentar seu texto sobre a crise do drama, Péter Szondi começa um comentário sobre Ibsen e sobre como *John Gabriel Borkman* “escapa ao presente dramático. Pois só pode ser presentificado, no sentido da atualização dramática, um fragmento de tempo, não o próprio tempo” (SZONDI, 2001, p. 43), uma vez mais reiterando a contraposição do tempo firmado pela “sequência de presentes absolutos” (SZONDI, 2001, p. 33) do drama puro. Assim, em *Três Irmãs*, Tchekhov também apresenta um tempo não-dramático, pois seu presente é pressionado pelo passado e pelo futuro, é um entretempo, tempo de estar exposto, no qual o retorno à pátria perdida é a única meta. Em *O Pai*, de Strindberg, a peça não consiste na representação direta, isto é, dramática, dessa relação envenenada e de sua história, senão que é projetada unicamente do ponto de vista de sua personagem-título e se desenrola mediada por sua subjetividade. Já quanto aos primeiros trabalhos de Maeterlinck, Péter Szondi os descreve como procurando “representar dramaticamente o homem em sua impotência existencial, em seu estado de entrega a um destino imperscrutável” (SZONDI, 2001, p. 70). Para Maeterlinck, o destino do ser humano é representado por sua morte, a qual acaba por dominar o palco de

seus trabalhos. O “dramaturgo social”, Hauptmann, ao relacionar a exterioridade em suas obras, elemento que caracterizaria o épico, acaba transformando o tempo do drama puro, pois, em sua obra, não há no fundo um presente, por mais que se assemelhe ao que sempre foi e sempre será; que uma ação que marque o presente, fundando um novo futuro, é uma coisa totalmente impossível sob o encanto dessas forças paralisantes.

Considerando-se as reiterações de Péter Szondi para discorrer sobre as transformações ocorridas no drama, sua teoria se coloca um tanto formalista. Ele chama a atenção ao trabalho de Ibsen e para o seu ponto de partida que era épico por natureza, ainda que fosse forçado a desenvolver uma extraordinária construção dramática. Para camuflar a origem épica de suas peças, a técnica analítica se tornou o modo de elaboração das peças modernas para Ibsen:

A técnica analítica é mobilizada para possibilitar a inserção da exposição no movimento dramático, retirando-lhe o seu efeito epicizante, ou para ensejar a escolha das ações ‘mais compostas’, estas que de início não se prestam absolutamente à forma dramática. (SZONDI, 2001, p. 38)

O formalismo crítico de Péter Szondi baseia-se em seu ponto mais fundamental do drama como dialética intersubjetiva. Ele interpreta a crise no drama de Ibsen como uma expressão de uma crise histórica geral.

A partir de sua posição teórica, baseada na dialética intersubjetiva manifestada como discurso dialógico no drama, pode-se afirmar que Ibsen enfrenta a “crise do drama”, a que Péter Szondi se refere, de uma maneira eficiente. A razão para a crise interna é que, embora muitos dos temas de sua obra estejam ligados ao presente da ação, eles se conservam exilados no passado e/ou nas profundezas do indivíduo, como em *Casa de Bonecas*, por exemplo. Assim a temática elaborada por Ibsen provém “da relação intersubjetiva, [mas] vive somente, como reflexo dessa relação, no íntimo dos seres humanos soli-

tários e alienados uns dos outros” (SZONDI, 2001, p. 44), o que significa a dificuldade de uma representação dramática direta.

Verificar a forma e o conteúdo em *Casa de Bonecas* oferece uma série de dificuldades, como brevemente exposto acima. O abandono de seu lar e sua mudança de dona de casa no início da peça para a “nova mulher” depende de fatores externos ao ambiente do drama para que sejam suficientemente entendidos. Existe, porém, uma natureza dialética observável ao final, ou seja, a contraposição da realização negativa de que ela esteve vivendo uma ilusão com a positiva, caracterizada por sua decisão de partir. Enquanto verificada como uma *Peça Bem Feita*, ela faz uso de um código para a elaboração de um enredo determinado, contudo o evento final não consegue dirigir-se de acordo com a lógica da *Peça Bem Feita*, mas consegue enfatizar um conflito: as expectativas idealistas de Nora e a realidade crua das forças econômicas e legais que governam o mundo de Torvald. Este conflito mapeia valores e fatos, vida e verdade. Os valores norteados na peça obedecem à lógica do altruísmo absoluto e do autossacrifício, enquanto o reino dos fatos é governado por uma lei impessoal e objetiva, completamente des preocupada com motivos.

Em *A Morte de um Caixeiro Viajante*, que comporta uma narrativa do passado emergindo como reminiscências na vida de Lowman, enquanto assimiladas à subjetividade formal da obra, Arthur Miller também abandona a forma dramática. Péter Szondi comenta que, “na temática presente, uma ação intersubjetiva que forçasse a expressão sobre o que passou é substituída pelo estado psíquico de um indivíduo sob o domínio das reminiscências” (SZONDI, 2001, p. 172). Ao invés de uma conversa entre várias pessoas sobre eventos ocorridos no passado, a peça desenvolve o mundo psíquico de um indivíduo que vem ao encontro de sua memória. Os personagens “ativa-

dos” por sua memória correlacionam-se com aqueles que cercam o “eu” expressionista.

Péter Szondi observou profundas alterações no drama a partir de Ibsen. O drama moderno acaba expressando-se a partir da crise sofrida pelo drama. Vale a pena ressaltar que o romance também se associa ao surgimento do individualismo, característica peculiar do gênero. Com a ascensão deste gênero, altamente influenciado pela era industrial e pela ascensão da burguesia, pode-se verificar o drama também iniciando um processo de espelhamento dos elementos romanescos. Salvar o drama seria uma tentativa de impedir o desenvolvimento de uma nova forma. Solucioná-lo significa imediatamente o oposto, ou seja, seria a anuência do surgimento dessa nova forma, e a verificação do épico, como existente nas obras de Bertold Brecht, por exemplo, que chega à roda do drama moderno bem mais tarde que Ibsen. O drama em crise se faz junto à problemática da transformação do diálogo (ou de porções dialógicas) em monólogo, ou, ainda, quando o diálogo não se faz esclarecedor, o épico aparece.

A noção de Bertold Brecht para o teatro épico fornece uma importante ferramenta para uma redefinição do drama moderno que pode se equiparar também com a forma épica, um empreendimento que certamente re-situa o próprio trabalho de Bertold Brecht. A teoria de Péter Szondi sobre o drama moderno enfatiza a importância e as muitas dimensões da performance ao mesmo tempo em que coloca o trabalho de Bertold Brecht no final de um desenvolvimento que apaga a linha limítrofe entre o drama e o épico, mas do que acentua o final de um gênero.

Anatol Roselfeld declara em *O Teatro Épico* que “a forma épica é, segundo Bertold Brecht, a única capaz de apreender aqueles processos que constituem para o dramaturgo a matéria para uma ampla concepção do mundo. O homem concreto só pode ser compreendido com base nos processos den-

tro e através dos quais existe” (2006, p. 147). Bertold Brecht desenvolveu seu trabalho dramaturgicamente de acordo com a idéia de um teatro social, pois o “homem concreto” só pode ser verificado dentro de seu contexto. A partir desta observação, textos didáticos e políticos são uma constante e estabelecem-se a partir da consciência e da reflexão feita pelo público.

Há a instauração de uma noção dialética construída entre formas de representação e as formas de distanciamento com que as cenas são construídas. Segundo Anatol Rosenfeld, o épico traduz que a “nossa própria situação, época e sociedade devem ser apresentadas como se estivessem distanciadas de nós pelo tempo histórico ou pelo espaço geográfico” (ROSENFELD, 2006, p. 151). O efeito de fazer com que o público permaneça alheio à cena se faz com o “distanciamento”, que é o oposto da catarse. Com o distanciamento, Bertold Brecht torna os objetos estranhos ao observador, efeito que chama de *V* (*Verfremdungseffekt*) ou de alienação. Nesta perspectiva, “vale recorrer a projeções de lendas, coros, canções ou mesmo gritos de ‘jornaleiros’ pelo auditório. Eles interrompem a ação e a comentam”. (SZONDI, 2001, p. 138)

A relação entre objeto e observador é muito frequente na escrita de Bertold Brecht. Além disto, muito diferente do que acontece com o drama, a presença de um narrador, um contador de histórias, faz com que haja maleabilidade espaço-temporal, característica essencial da narrativa épica. Através destes artifícios, é trazida ao espectador a noção de uma cena de teatro, sem se deixar envolver pela mesma. O elemento político do teatro de Bertold Brecht exige do público a reflexão sobre as formas sugeridas, como acontece com *Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não*. A peça expõe com seu teor didático a possibilidade da decisão e da (auto)reflexão que se constrói segundo o comportamento dos indivíduos. Como o próprio título da peça anuncia, existem situações opostas que se declaram em determinadas circunstâncias. Contudo, o didatismo de



Bertold Brecht não impõe o moralismo de uma escolha certa ou errada, ele apenas oferece o mundo das possibilidades de escolhas que podem ser feitas e que, no caso particular da peça, são igualmente muito próximas em suas naturezas, ainda que gerem resultados diferentes, mas não melhores ou piores entre si.

Nesta e em outras peças de Bertold Brecht faz-se fácil o reconhecimento de uma natureza dialética de seu épico, o qual, por fim, acaba por forçar o julgamento por parte do público e, conseqüentemente, lidera à ação e a uma possível mudança social. Uma das principais intenções de Bertold Brecht era encorajar o público no desenvolvimento da ponderação e da crítica sobre os dilemas morais apresentados anteriormente às suas representações no palco, assim evitaria que o público já pudesse estar emocionalmente envolvido para participar. O efeito da alienação para esse propósito tornaria difícil ao espectador sentir empatia com os personagens e com suas causas, para examinarem a mensagem política e social veiculada pela peça.

Vistas essas transformações de gêneros teatrais ao longo dos anos, podem-se observar também os vínculos que existem entre eles. A dialética do elemento trágico, os coros, os prólogos dão espaço a uma forma dialógica absoluta e primária que se transforma num gênero híbrido (drama), o qual assimilou grande quantidade de elementos não dramáticos (drama moderno). A origem do drama burguês ascende das tragédias, mas prepara-se para adaptar conteúdo e forma aos ideais burgueses. Depois, quando se intensificam as contradições inerentes ao próprio pensamento burguês, as relações entre os indivíduos se tornam particulares a ponto de fazer com que indivíduo se converta em seu próprio problema. E o elemento dialético da linguagem modifica-se, saindo da esfera da intersubjetividade para o interior do indivíduo.

O drama moderno expressa o drama da modernidade ou as mudanças históricas dramáticas na modernidade. O método

de análise de Péter Szondi constitui-se pela procura do momento de tensão entre forma e conteúdo que revela a base histórica sobre a qual o texto é construído. Além disto, ao basear-se em pressuposições oriundas do próprio texto analisado, em sua forma e conteúdo, a fim de verificar as posições culturais e ideológicas de um autor, o seu método estimula, dentro de um certo sentido, um entendimento do quão interligados realmente estão este autor, o texto e a sociedade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DASTUR, Françoise. *Hölderlin: tragédia e modernidade*. Trad.: Márcia de Sá Cavalcante e Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Cursos de estética*. Vol. 1. Trad.: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

KIERKEGAARD, Søren A. *Textos selecionados de Søren Kierkegaard*. REICHMANN, Ernani. (Org.). Curitiba: UFPR, 1972.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Trad.: Pedro Süsskind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Teatro moderno*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SHAKESPEARE, William. *The illustrated Stratford Shakespeare*. Londres: Chancellor Press, 1993.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Trad.: Jair Barboza. São Paulo: Unesp, 2005.

SZONDI, Péter. *Ensaio sobre o trágico*. Trad.: Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Teoria do drama burguês (século XVIII)*. Trad.: Luis Sérgio Rêpa. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

\_\_\_\_\_. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. Trad.: Luis Sérgio Rêpa. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

WIRTH, Jason M. *Schelling now. Contemporary readings*. Bloomington, IN: Indiana UP, 2005.

**ENSINO DO LÉXICO:  
A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA  
NA PRODUÇÃO DE GLOSSÁRIOS ESCOLARES**

*Eliana Dias* (UFU)

[elianadias07@gmail.com](mailto:elianadias07@gmail.com)

*Fablinne Marani Pereira Silva* (UFU)

**RESUMO**

Este trabalho tem o objetivo de tratar do ensino do léxico, especificamente, em relação à ampliação do vocabulário e destacar a construção da autoria dos alunos de ensino fundamental na produção de glossários escolares. Na aplicação da atividade de construção de glossários pelos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, numa perspectiva interdisciplinar, é visto como consequência da interação social perpassada pela condição de sujeitos intérpretes e constituição de sujeitos-autores. Com a intervenção, ficou claro, portanto, que a interação entre professores-alunos e alunos-alunos, numa relação com a língua e com o conhecimento específico das disciplinas escolares, perpassada pelo conhecimento de mundo de cada sujeito, provocou uma dinâmica na qual surgiram inúmeras possibilidades para que os estudantes se constituíssem como intérpretes e produzissem textos com marcas de autoria.

**Palavras-chave:** Glossários escolares. Interação social. Autoria.

**1. Introdução**

Este artigo tem o objetivo de apresentar parte do estudo realizado em 2014, denominado “Glossário escolar: uma construção do aluno”. A pesquisa teve como culminância uma intervenção educacional realizada com estudantes de nono ano

do ensino fundamental II de uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Uberlândia – MG. As atividades de intervenção, que ocorreram nas aulas de português, objetivaram a ampliação do vocabulário dos discentes e, consequentemente, a ampliação da competência linguística e comunicativa desses estudantes, tendo a compreensão do sentido das palavras estudadas nos textos das disciplinas escolares ciências e matemática e o emprego adequado dessas palavras como metas específicas.

Para cumprir os objetivos específicos delineados para a pesquisa, o uso do dicionário impresso e *online* em sala de aula mostrou-se ferramenta essencial para contribuir com o processo de letramento dos estudantes; todavia, a produção do próprio glossário se organizou como uma ação sistemática em que o ensino do vocabulário não se restringiu apenas às explicações da significação de palavras para elucidar os sentidos dos textos trabalhados. A atividade foi maior, uma vez que, no momento em que os estudantes consultavam os dicionários para a construção de seus glossários, várias acepções se confrontaram e, dentre elas, surgia a tarefa de selecionar alguma que se relacionasse ao contexto de onde a palavra foi retirada. É importante destacar que isso não foi tão simples para os estudantes.

Pesquisas de diferentes autores, tais como Angela Jungman (1974) e Eliana Dias (2004), dentre outros, mostram que a aprendizagem não se concretiza quando o significado das palavras é dissociado do contexto, como, por exemplo, exercícios de listas de palavras isoladas para memorização, afinal, é o contexto que determina e precisa o sentido da palavra e é comparando os vários contextos onde pode figurar a mesma palavra que se faz uma estimativa da variabilidade das acepções que ela possui.

Isso pode ser comprovado, pois, durante a tarefa de construção do glossário, a constante consulta ao dicionário

forneceu as diferentes acepções das palavras em conjunto com informações sobre ortografia, pronúncia, acentuação, separação de sílabas, sinônimos, antônimos etc.

No entanto, as atividades que se seguiram para a produção do glossário escolar foram decisivas para a consolidação da aprendizagem. Entre elas, estão: i) a seleção de fragmentos dos textos onde as palavras se encontravam, ii) a criação de exemplos concretos que representaram a acepção escolhida (frases orais e escritas que se relacionassem aos textos e também à vivência dos sujeitos); iii) operações e cálculos; símbolos; imagens e, por fim, iv) o treino e o concurso da soletração como forma de diferenciar fala e escrita. Esse último não foi objeto de descrição nesse artigo.

Em vários momentos durante a execução do projeto de intervenção, mais palavras surgiram como dúvidas do efeito de reflexão do significado das primeiras e, coube a nós, mediadoras do processo, direcionarmos essas dúvidas para que os estudantes tivessem um trabalho de compreensão a partir de seus conhecimentos prévios, relacionando contextos orais e escritos diversos; justificando, comparando e criando novos exemplos.

Nesta pesquisa, conforme mencionado, os dicionários foram utilizados como ferramentas para a construção do glossário individual de cada estudante sobre os itens lexicais das disciplinas de ciências e matemática. A escolha dos textos e das palavras como objeto de estudo foi determinante para o projeto de intervenção, pois essa seleção implicou no processo de construção da autoria dos estudantes, balizada pela interação social, o que almejamos discutir na última seção desse texto.

Para melhor organização desse artigo, optamos por tratar o ensino do léxico na primeira seção, definirmos brevemente glossário na segunda. Na terceira seção, explicamos a metodologia utilizada para a construção de glossários, desta-

cando a construção da autoria na produção dos estudantes. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

## **2. O ensino do léxico**

Nessa seção, tratamos do ensino do léxico na escola. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) não indicam nenhuma obra específica sobre o léxico e seu ensino. Há algumas menções a este tema, mas não há descrições detalhadas de metodologia a ser empregada pelo professor para se alcançar os objetivos propostos para o ensino do léxico.

Depois que nos integramos ao Grupo de Pesquisa em Léxico (PLex), da Universidade Federal de Uberlândia, conseguimos perceber que não existem palavras com significado determinado fora do contexto que as contêm e que é a única forma a permitir a manifestação do sentido. “O sentido duma palavra é o seu emprego”. (REY-DEBOVE, 1984, p. 61)

Segundo a autora,

há duas maneiras de aprender uma língua. Uma, natural, por tentativas cada vez mais aperfeiçoadas de comunicação que chegam a conhecimentos memorizados dessa língua (competência natural), como da criança na família e, nesse caso, pode-se dominar perfeitamente uma língua sem ser capaz de descrevê-la. A outra, artificial e metalinguística, pela consulta de dois tipos de obras descritivas conhecidas como indispensáveis e complementares: a gramática e o dicionário. (REY-DEBOVE, 1984, p. 45)

Por entendemos que a importância de uma pesquisa sobre o ensino do léxico em sala de aula está no fato de que nela estão envolvidas a significação das palavras ou termos e, conseqüentemente, a compreensão dos conteúdos escolares; acreditamos também que, com a ajuda do dicionário, podemos contribuir para uma atuação mais significativa quanto ao ensino do léxico para a ampliação vocabular dos estudantes.

Diante disso, nossa contribuição, na pesquisa, foi representada pelo uso do dicionário, pois acreditamos que saber como e para que usá-lo é mais importante do que considerá-lo apenas um repositório da língua, em que há o registro do acervo disponível de signos e de todas as informações sobre eles.

Isso posto, para a pesquisa teórica com vistas à ampliação do vocabulário dos estudantes, partimos da premissa de que língua, sociedade e cultura são inseparáveis e, por essa razão, o léxico não deve ser estudado isoladamente, pois reflete a visão de mundo de quem enuncia (fala e escreve) e de quem coenuncia (ouve e lê).

Motivado pelas necessidades dos usuários, o desenvolvimento do ensino do léxico implica na projeção de diferentes abordagens, por parte do professor, no trato com as palavras. Assim, “o melhor processo para a aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência real e não apenas simulada, pois só ela permite assimilar satisfatoriamente conceitos e ideias que traduzam impressões vivas”. (GARCIA, 2006, p. 178)

Eliana Dias (2004), pesquisadora do ensino do léxico, explica que muitos professores não conseguem aliar a teoria à prática, fazendo com que haja mais dificuldades de ensinar, principalmente em relação à ampliação do vocabulário do aluno.

Buscando romper as dificuldades no ensino do léxico, a proposta do projeto de intervenção educacional “Glossário escolar: uma construção do aluno” teve o objetivo de estabelecer a autonomia do discente, uma vez que a elucidação de palavras obscuras se confronta com a compreensão dos conteúdos estudados nas disciplinas escolares.

Diante dessa perspectiva, importante se faz apresentar a distinção feita por Herbert J. Klausmeier (1977) entre conceito como entidade pública e conceito como construto mental do



indivíduo. Conceito como entidade pública é entendido como uma informação organizada, como uma definição aceita pelas pessoas de uma determinada área de conhecimento ou pelos membros de uma mesma comunidade. Já os conceitos como construtos mentais referem-se às ideias que cada indivíduo desenvolve a fim de pensar sobre o mundo físico e social.

Podemos dizer que aprender conceitos, fatos e princípios é aprender a dizer ou declarar coisas sobre as pessoas, os objetos, os acontecimentos, etc. e isso equivale a reconhecê-los, compreendê-los e relacioná-los.

Portanto, não basta aprender conceitos, é necessário articulá-los às experiências e ao vocabulário do sujeito. Além de pensar sobre o quê e como ensinar, há de se levar em consideração que a aprendizagem não se concretiza quando o significado é dissociado do contexto, como, por exemplo, exercícios de listas de palavras/termos isolados para memorização.

Diante disso, acreditamos que a consulta ao dicionário, portanto, direciona as relações que os itens lexicais estabelecem em determinados contextos e isso só é possível com o desenvolvimento da lexicografia pedagógica, por meio de produções lexicográficas direcionadas às necessidades dos alunos de acordo com a faixa etária e maturidade cognitiva.

A lexicografia pedagógica trata da elaboração do dicionário escolar e esse é “fruto do conhecimento mais aprofundado sobre os aprendizes e suas dificuldades, aliado, é claro, à evolução da tecnologia e dos próprios conhecimentos linguísticos”. (DURAN, 2008, p. 83-84)

Seguindo essa perspectiva, o trabalho desenvolvido com os alunos do ensino fundamental tratou da elaboração de glosários individuais realizados através da observação das dúvidas efetivas dos docentes e discentes em relação às palavras e aos termos dos textos científicos. Para a elaboração dos glosários, os estudantes necessitaram dos dicionários para consulta.

Na atualidade, observamos que a escola falha quando nos referimos ao ensino da língua, em especial, ao ensino do léxico. Assim, esse trabalho contribui para que o ensino do léxico na escola receba maior atenção dos educadores de todas as disciplinas escolares, já que ele

[...] é, até mesmo, frequentemente esquecido ou desconhecido, no tocante aos modelos e aplicações, de que resulta, qualitativa e quantitativamente, um baixo rendimento, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, eis que todas se realizam em linguagem. (BARBOSA, 2009, p. 31)

Diante dos baixos índices dos estudantes brasileiros quanto ao desempenho na educação básica, tanto em avaliações entre os países do mundo, quanto naquelas que compararam as distintas localidades do país, o professor de língua portuguesa deve estar preparado para desenvolver as potencialidades dos alunos no que tange à apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita. Para que isso aconteça, é notório que, quanto maior o léxico que o indivíduo possui, maior será sua competência linguística e, conseqüentemente, comunicativa.

Sendo a ampliação do vocabulário um instrumento para que os alunos compreendam melhor o que leem e ouvem, assim como o que escrevem e pronunciam, a decodificação não é o único problema a se considerar. O plágio existente entre os trabalhos escolares e até mesmo a cópia exata de textos em respostas discursivas confere a urgência de abordar a temática da construção da autoria através da ampliação da competência linguística e comunicativa.

O contexto em que vivemos exige que os estudantes, futuros profissionais, sejam cidadãos críticos e atuantes e, para que isso aconteça, cópias não funcionarão para analisar a realidade. É necessário que a escola assuma um papel de formar leitores e autores que não seguem um modelo preestabelecido para tudo o que leem e escrevem; que assumam, de fato, voz,

estilo, identidade, “[...] o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz”. (ORLANDI, 2001, p. 76)

Com essa perspectiva, o professor de língua portuguesa pode articular um trabalho interdisciplinar, auxiliando os demais professores no processo de ensino do léxico para que a aprendizagem dos conteúdos escolares seja significativa.

Isto posto, a interação entre professores-alunos e alunos-alunos, numa relação com a língua e com o conhecimento específico das disciplinas escolares, perpassada pelo conhecimento de mundo de cada sujeito, provoca uma dinâmica na qual surgem inúmeras possibilidades para que os estudantes se constituam como intérpretes e produzam textos com marcas de autoria.

Sendo assim,

a interpretação não é livre de determinações; ela não pode ser qualquer uma, pois todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seus enunciados, configurando uma região particular na memória do dizer. (TFOUNI & ASSOLINI, 2008, p. 4)

Isso significa que a história de leitura de cada estudante, seu nível de letramento e suas vivências são condições fundamentais para embasar o trabalho pedagógico proposto por nós, uma vez que a consciência sobre si mesmo e sobre os próprios conhecimentos estão diretamente relacionados à competência linguística e comunicativa.

### **3. Glossários**

Em relação à definição de glossário, optamos por adotar o significado proposto por Barros (2004), porque ele nos parece mais adequado ao tipo de pesquisa por nós realizada. Segundo esse estudioso, glossário é “o conjunto de verbetes situados no nível da(s) norma(s), registrando unidades terminoló-

gicas de um ou vários domínios de especialidade”. (BARROS, 2004, p. 144)

Contudo, a definição do termo glossário não é consensual entre alguns especialistas de terminologia/terminografia, sendo usado para designar tanto um dicionário, vocabulário ou uma coleção de palavras-ocorrência de um discurso, isto é, o léxico de uma obra determinada. Nesse sentido, para complementar a definição de glossário, adotada por nós neste trabalho, destacamos Eliamar Godoi (2007) que define glossário como uma obra que

[...] recupera, armazena e compila palavras de um texto ou discurso específico e concretamente realizado. Mas pode ser visto, também, como um dicionário especial ou uma lista de palavras que consigna vocábulos sobre os quais um leitor comum pode ter dificuldades para entendê-las. Por isso, é normal a anexação de glossários em livros especializados ou não a fim de elucidar as palavras técnicas, expressões regionais e as pouco usadas em um dado texto. (GODOI, 2007, p. 70)

Observamos que os glossários nos livros didáticos de língua portuguesa e também de outras disciplinas explicitam o sentido das palavras que os autores consideram mais difíceis, entretanto, segundo Orlene Lúcia de Saboia Carvalho (2012), isso é negativo, pois a

[...] existência de um glossário acompanhando os textos impede o leitor de percorrer seu próprio caminho de leitura, tirando-lhe a oportunidade de processar e tentar resolver suas dúvidas, em função do contexto que tem diante de si e de sua bagagem intelectual e pessoal. A presença de um glossário também interfere no processo de leitura, na medida em que se trata de outro texto, paralelo e situado próximo ao que se está a ler. (CARVALHO, 2012, p. 30)

Para maior prejuízo dos leitores, em alguns livros, as palavras que constam nos respectivos glossários estão destacadas no texto, em **negrito**. Ao destacarem essas palavras, os autores pressupõem que os leitores saibam todas as outras e, em

alguns casos, as palavras escolhidas nem sempre correspondem ao grau de dificuldade pressuposto.

Por isso, o projeto de intervenção educacional proposto se configura como produtivo, pois sua construção é efetivada pelo levantamento, por parte dos professores, de dúvidas coletivas e individuais dos alunos, seguidas de consultas aos dicionários impressos e *online*, como também de outras atividades práticas, com o objetivo de que a compreensão dos itens lexicais favoreça a análise e compreensão dos textos especializados.

#### **4. A construção da autoria na elaboração dos glossários**

Para desenvolvimento do trabalho, optamos pelo método da pesquisa-ação. Partindo do pressuposto de que a pesquisa-ação se caracteriza por uma averiguação coletiva com objetivo de solucionar problemas, essa pesquisa, bem como a intervenção em sala de aula, se pautou nessa linha. É uma metodologia que necessita de ações planejadas, em que o pesquisador se envolve ativamente na elaboração de estratégias que visam à resolução dos problemas encontrados.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1986, p. 9)

De acordo com esta definição, podemos diferenciar a pesquisa convencional da pesquisa-ação. Na pesquisa convencional, os informantes não estão diretamente envolvidos na pesquisa, como participantes do processo. Eles assumem a função de responder a questionários e a entrevistas e, nem sempre, recebem os resultados da pesquisa, o que dificulta a tomada de decisões para modificar o problema detectado inicialmente.

Ao contrário, na pesquisa-ação, os informantes têm participação efetiva durante toda a pesquisa: estudam os problemas e as ações para encontrarem possíveis soluções; negociam as tomadas de decisões e têm acesso aos resultados parciais e finais. Dessa forma, as modificações do problema assinalado não ocorrem somente no final da pesquisa, mas durante a execução da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de outros planejamentos para aperfeiçoar, constantemente, as ações.

Segundo John Elliot (1997, p. 17), a pesquisa-ação se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, como o gráfico abaixo pode ilustrar o que cada espiral inclui: diagnosticar uma situação prática que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação, seguida da repetição desse ciclo de atividades.



Fonte: Elliot (1997, p. 17)

Com base nesta diferenciação, a pesquisa que realizamos se fundamenta na pesquisa-ação como estratégia metodológica no contexto da instituição escolar. Importante se faz salientar que a base empírica, na qual a pesquisa-ação se alicerça, considera o conhecimento como resultado das experiên-

cias, e são essas experiências que favorecem a percepção dos problemas e as ideias para a solução desses problemas.

Contudo, o saber formal (dos pesquisadores) e informal (dos sujeitos da pesquisa) deve ser relacionado para que aprendizagem seja colaborativa, ou seja, feita em conjunto. E isso só é possível por meio da elucidação dos objetivos.

Segundo Michel Thiollent (1986), são dois os objetivos da pesquisa-ação: objetivo prático e objetivo de conhecimento. O primeiro consiste na identificação do problema, no levantamento de soluções possíveis e nas propostas de ações; o segundo, em obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos.

Resumidamente, passamos a explicar os passos da intervenção. O primeiro foi feito pelos professores que indicaram os textos e as respectivas palavras que consideraram mais difíceis de os alunos apropriarem-se do sentido.

O segundo foi feito pelos próprios estudantes por meio da escolha livre de palavras dos mesmos textos indicados pelos professores e também de outros textos dos livros didáticos.

Importante ressaltar que, no trabalho com as palavras indicadas pelos docentes, o glossário tornou-se parcialmente igual para todos, porque houve a homogeneização das acepções, mas não dos exemplos, uma vez que cada estudante retomou seu conhecimento específico da disciplina em estudo e seu conhecimento de mundo.

Para a produção dos glossários, elaborados nas aulas português, aproveitamos um dos textos do projeto de leitura do livro didático para introduzir alguns conceitos sobre o léxico, mostrar os diferentes tipos de dicionários e suas funcionalidades e demonstrar as razões para definição.

É importante ressaltar que, durante as explicações das atividades em sala de aula, sempre procuramos simplificar os

fundamentos teóricos para os estudantes. O objetivo de apresentarmos aos alunos alguns conceitos sobre o léxico é o de fornecer uma noção básica para que houvesse um entendimento maior das concepções do glossário escolar.

Para isso, entregamos uma folha fotocopiada com as definições de alguns termos lexicais. Essas definições foram baseadas em Maria da Graça Krieger (2012), no glossário de seu livro, e no *Dicionário Didático de Português*.

**Acepção:** Cada um dos significados que uma palavra pode ter em um determinado contexto.

**Dicionário:** Compilação em que se recolhem e se definem as palavras de um idioma, geralmente em ordem alfabética.

**Glossário:** Lista que define ou explica termos específicos de um texto, uma obra ou uma área do conhecimento.

**Léxico:** Conjunto das palavras e locuções de uma língua; vocabulário.

**Palavra:** Nomeia e qualifica pessoas, coisas, objetos, ações, sentimentos etc.

**Termo:** Palavra que designa um conceito específico de um determinado campo do conhecimento. Exemplos: furto é um termo do direito, *hardware* é um termo da informática.

**Verbetes:** Conjunto das acepções e outras informações de natureza linguística relacionadas à entrada do dicionário. Essencialmente, o verbete de um dicionário escolar contém as seguintes informações: palavra-entrada, categoria gramatical, definição e exemplo.

**Vocabulário:** Conjunto ou repertório de palavras e expressões características de uma determinada região, época, autor, grupo social, cultura, área do conhecimento, campo profissional etc.

Uma importante observação se faz quando do uso de “palavras” e “termos” pelos estudantes e por alguns professores que desconhecem a distinção. Segundo Maria da Graça Krieger (2014), a diferença entre “palavras” e “termos” costuma residir no aprofundamento de conhecimentos profissionais que o público leigo não alcança.



Na realidade, palavras e termos coexistem, convivem, e por vezes, se superpõem em sua forma e também em sentidos. Vale observar que significados da língua geral não são obrigatoriamente distintos dos conceitos dos campos de especialidade, como seguidamente é suposto. O dicionário ajuda a constatar esses limites pelas informações oferecidas nos verbetes. Mais ainda, a lexicografia tem por objetivo definir palavras e a diversidade de sentidos que adquirem em jogos polissêmicos. Seu norte é, pois, considerar os usos e os respectivos sentidos que as palavras assumem na comunicação humana. (KRIEGER, 2014, p. 7)

Diante disso, não corrigíamos os alunos, tão pouco os professores de outras áreas quando diziam ‘palavra’ ao invés de ‘termo’, haja vista que a compreensão do sentido amplo e do sentido restrito dos itens lexicais se efetivou durante os estudos, como podemos perceber na análise dos dados das disciplinas de ciências e matemática.

Ressaltamos que trabalhamos com adolescentes, portanto, o objetivo não é o de eles usarem as nomenclaturas oficiais, mas de compreenderem a conjuntura do projeto de construção do glossário escolar.

Dito isso, após as explicações das definições de alguns termos lexicais, selecionamos dois exemplares de cada dicionário disponível na biblioteca escolar para levarmos para a sala de aula. Além de mostrarmos aos alunos as diferenças de cada obra e para quem elas se destinam, o manuseio e a observação fizeram com que os estudantes comprovassem as explicações e ficassem curiosos com o trabalho a ser realizado.

Segundo Maria da Graça Krieger (2011, p. 139),

não só os professores como as pessoas em geral entendem o dicionário como algo muito simples, uma listagem de palavras, uma espécie de catálogo que dispensa, inclusive, um olhar crítico sobre a qualidade da obra.

Com o objetivo que os estudantes tivessem um olhar crítico sobre o dicionário, eles foram orientados quanto à estrutura física do livro e as informações contidas nele. Pedimos para que consultassem o verbete ‘loucura’, de modo que as seguintes informações pudessem ser exploradas: palavra-entrada, etimologia, informação gramatical, acepções, exemplo, nota e marca de uso.

Nas atividades, os dicionários consultados foram:

### **Tipo 2**

*Caldas Aulete*: dicionário escolar da língua portuguesa: ilustrado com a turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. Organizador Paulo Geiger; ilustrações: Traviatta Produções Artísticas. 3. ed. São Paulo: Globo, 2011.

*Dicionário Aurélio ilustrado*. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Coordenação: Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2008.

*Fala Brasil!* Dicionário ilustrado da língua portuguesa. Rita de Cássia Espescht Braga e Márcia Adriana Fernandes Magalhães. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

*Palavrinha viva*: dicionário ilustrado da língua portuguesa. Francisco S. Borba. Curitiba: Piá, 2011.

### **Tipo 3**

*Aurélio júnior*: dicionário escolar da língua portuguesa. Coordenação: Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos; ilustrações de Axel Sande. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

*Dicionário didático de língua portuguesa*: ensino fundamental 1. Editor responsável: Rogério de Araújo Ramos. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

*Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa.* Organizador: Evanildo Bechara. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

*Saraiva jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado.* São Paulo: Saraiva, 2010.

#### **Tipo 4**

*Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara.* Evanildo Bechara. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011

*Dicionário Houaiss conciso.* Instituto Antônio Houaiss. Editor responsável: Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

*Dicionário Unesp do português contemporâneo.* Francisco S Borba. Curitiba: Piá, 2011.

*Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa.* Caldas Aulete. Organizador: Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

Depois de os estudantes conhecerem os diferentes tipos de dicionários, apresentamos o texto a seguir, baseado em Rodolfo Ilari (2012, p. 55) com o objetivo de mostrar a importância da definição.

#### **4.1. Três razões para definir**

1ª: *umentar o vocabulário* – diante de palavras desconhecidas, pode ser interessante definir para melhor compreensão do que foi dito.

2ª: *eliminar ambiguidades* – quando uma palavra é ambígua em um contexto, isto é, quando não está claro em qual de seus sentidos está sendo usada, convém definir para evitar que se tirem conclusões falsas e para evitar discussões.

3ª: *tornar exatos os limites de aplicação de palavras conhecidas.*

Exemplo: Nesse contrato, ‘produto’ significa o inseticida PHD, objeto da presente transação comercial.

Após a explicação, promovemos a atividade de adivinhas sugerida pelo mesmo autor (p. 57 e 58). No entanto, modificamos a aplicação do exercício da modalidade escrita para a oral, no intuito de promovermos um jogo.

Quando os estudantes demoravam a responder as perguntas ou não as acertavam, apresentamos algumas dicas para que pudessem formular a resposta correta. Vejamos:

#### **4.2.O que é o que é?**

- 1- Tem dente, mas não come, tem barba mas não é homem. [o alho]  
Dica: tempero
- 2- Redondinho, redondão, abre e fecha sem cordão. [os olhos]  
Dica: parte do corpo
- 3- Corre no mato, para na terra. [o fogo]  
Dica: elemento da natureza
- 4- Quando entra em casa, fica com a cabeça de fora. [o botão]  
Dica: algumas roupas possuem
- 5- Tem asa, mas não é ave, em bico, mas não é pássaro. [o bule]  
Dica: utensílio doméstico
- 6- Tem dois quartos, mas não é a casa. [a metade]  
Dica: matemática
- 7- Eu fui feito com pancada,  
só sirvo se for bem torto.

Vou procurar quem está vivo,  
espetadinho num morto. [o anzol]

Dica: instrumento

- 8- Sob a terra ela nasceu,  
sem a camisa a deixaram;  
Todos aqueles que a feriram  
a chorar logo ficaram. [a cebola]

Dica: tempero

Como fechamento da atividade, recorreremos, mais uma vez, aos exemplos que Rodolfo Ilari (2012, p. 56) apresenta para tratar da definição. O autor cita sete itens para tratar do que uma boa definição não deve ser: uma mera enumeração de exemplos, circular, obscura, demasiado ampla, demasiado estreita, figurada e negativa quando pode ser positiva.

Sendo a primeira vez que os estudantes iriam produzir um glossário, julgamos importante destacar apenas dois itens. São eles:

O que uma boa definição não deve ser:

- Definição ampla:  
“Sapato é uma coisa que se põe nos pés” (as meias também cobrem os pés).  
“Ônibus é um veículo motorizado que transporta passageiros” (essa definição serve também para táxi etc.)
- Definição restrita:  
“Bonde é o veículo que circula no Parque Taquaral, em Campinas” (no mundo, existem outros bondes, além do que circula aos domingos na Lagoa do Taquaral em Campinas).

Com essas explicações, o objetivo era que os alunos percebessem a definição como algo simples e ao mesmo tempo desafiador. A partir desse momento, trabalhamos, em forma de construção de glossários, as definições dos itens lexicais das disciplinas de ciências e matemática.

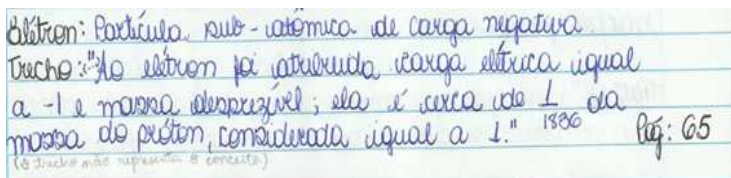
Para o glossário de ciências, utilizamos os dicionários para complementarem os conceitos apresentados no livro didático. A seleção dos trechos do texto e a escolha da aceção foram realizadas, mas a elaboração da frase com o termo em estudo não; o que nos leva a repensar esta estratégia para o ensino do léxico nesta disciplina.

Em matemática, pedimos para que os estudantes formassem suas próprias definições com exemplos. A consulta ao livro didático para lembrarem o conteúdo de forma contextualizada foi muito importante, mas, mesmo assim, ocorreram inadequações quanto à definição de alguns termos. Além disso, percebemos que a consulta ao dicionário não foi apenas uma consulta, pois tivemos, claramente, algumas cópias e paráfrases.

Mesmo com seus pontos positivos e negativos, acreditamos que o glossário escolar é um instrumento para a aprendizagem do léxico especializado. E esse conhecimento deve ser o primeiro passo na busca do letramento em leitura, matemática e ciências.

Separamos alguns exemplos que ilustram, como amostagem, o trabalho (glossário) realizado pelos estudantes.

#### 4.2.1. Em ciências:



Fonte: Sujeito de pesquisa 1

A partir da observação da definição e dos exemplos, o discente 1 decidiu mesclar os dois, criando a própria definição:

“Partícula subatômica de carga negativa”. Na sequência, o estudante copiou o fragmento de onde a palavra foi retirada.

Elogiamos a forma como o aluno fez, demonstrando que, o que importa, segundo Maria da Graça Krieger (2012), é o fato de uma definição lexicográfica cumprir a missão de esclarecer o sentido dos termos de uma língua e que, de fato, os sentidos de uma palavra ou termo se estabelecem nos contextos de comunicação.

Outro sujeito da pesquisa acessou a internet pelo próprio celular e consultou apenas um dos vários dicionários *online*, apresentando:

**Elétron:** Partícula subatômica que circunda o núcleo atômico.

Exemplos: O átomo é formado por elétron, próton e nêutron. Os elétrons possuem carga negativa.

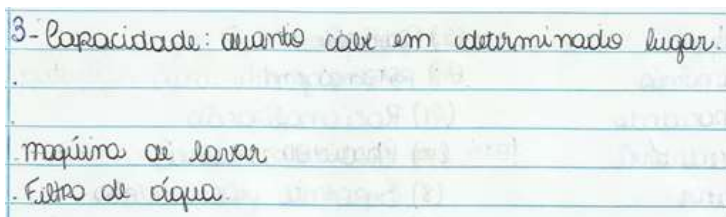
([www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br). Acesso em: 20-08-2014)

#### **Fonte: Sujeito de pesquisa 2**

Importante destacar que o trabalho com as palavras selecionadas pelos alunos foi desafiador, porque como as escolhas não foram as mesmas, tanto as acepções quanto os exemplos foram diversificados na medida em que cada estudante retratava sua percepção do contexto.

Ao analisarmos a definição do sujeito 2, percebemos que o discente demonstrou ser capaz de realizar a leitura de um hipertexto para reunir as informações principais e formular a própria definição.

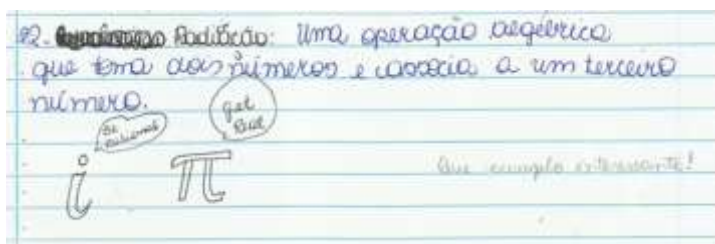
#### 4.2.2. Em Matemática



Fonte: Sujeito de pesquisa 6

Em nossa análise, percebemos que o SP 6 conseguiu entender o significado do termo “capacidade”, usado em matemática com exemplos interessantes: a máquina de lavar e o filtro de água.

Com a palavra radiciação, o estudante 5 escreveu:



Fonte: sujeito da pesquisa 5

Ao analisarmos o exemplo de SP 5, o consideramos muito interessante e criativa, porque o aluno representou a definição por meio de uma piada, na qual ocorre o diálogo entre o número imaginário ( $i$ ) e o número real ( $\pi$ ).

Tendo em vista que chamar à autoria, a grosso modo, é invocar a responsabilidade de alguém, de um autor, pela criação de alguma coisa, ou melhor dizendo, o autor é a pessoa que compõe ou é responsável por algo, no caso da construção do glossário, na interação com os colegas de classe, as ideias se entrelaçaram, mas na parte do trabalho escrito, individual, a



autoria se remeteu aos padrões pessoais da leitura dos textos estudados em outras disciplinas. Isso equivale a dizer que esta outra leitura, na aula de língua portuguesa, retomando os textos com o foco no estudo do vocabulário, os reescreveu, o que resultou na alteração de entendimentos.

Dessa forma, o sujeito aluno enquanto leitor de textos escolares de outras disciplinas se transformou em sujeito autor na aula de língua portuguesa, não porque simplesmente construiu um glossário escolar com as palavras que não compreendeu inicialmente, mas porque se transformou em coautor dos textos, principalmente, na criação de exemplos, na medida em que as atividades de estudo do vocabulário ampliaram a posição de intérprete.

Nesse percurso, o diálogo entre as disciplinas foi inevitável, pois buscando as acepções de uma palavra e tratando-as com exercícios de aplicação diversos, percebemos diferenças e semelhanças entre os conteúdos, ampliando o conhecimento interdisciplinar e, conseqüentemente, o conhecimento de mundo.

Em nossas análises, comprovamos que, na construção da autoria, não há semelhança entre os glossários produzidos pelos estudantes e os glossários existentes em livros didáticos.

Comprovamos também que é, no levantamento de dúvidas individuais, que a compreensão das palavras nos textos acontece; entretanto, apenas se efetiva por meio da construção e da reconstrução de significados, mediados pelo levantamento de hipóteses e pela análise e discussão sobre os sentidos, nos mais variados contextos comunicativos.

A esse respeito, Mikhail Bakhtin (1997, p. 99) explica que,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico

ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Portanto, foram as palavras escolhidas pelos docentes e discentes para a construção do glossário, que proporcionaram, de fato, a compreensão do que leem e escrevem, assim como do que ouvem e falam.

Enfim, tão importante quanto a criação coletiva, em que houve a socialização e o compartilhamento dos glossários e, conseqüentemente, das visões de mundo, a singularidade mostrou-se como um aspecto caro e se relacionou ao próprio saber; por isso, ao construírem seu glossário escolar, o aluno teve a oportunidade de ter nele um objeto de negociação de sentidos e de aprimoramento do processo de construção da autoria.

## **5. Considerações finais**

Primeiramente, retomamos o objetivo da pesquisa, qual seja: realizar uma intervenção com a construção de glossários das palavras estudadas nos textos das disciplinas escolares ciências e matemática, em sala de aula de língua portuguesa, do 9º ano do ensino fundamental II. A finalidade do trabalho consistiu em ampliar o vocabulário dos discentes e, conseqüentemente, a competência linguística e comunicativa desses estudantes, tendo a compreensão do sentido e o emprego adequado dessas palavras como metas específicas.

Em segundo lugar, importa mencionar que nossa prática docente durante o projeto de intervenção nos levou a observar, de forma mais crítica, o aprendizado de nossos alunos. Sabemos que a maneira como cada indivíduo compreende os conteúdos é diferente, por isso, a produção do glossário de cada aluno foi individual, mas antes a interação ocorreu com os colegas da turma para que antes da elaboração, os conhecimentos fossem compartilhados.

Assim, entendemos que,

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédicos, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 61)

Um dos aspectos positivos do desenvolvimento do projeto nos chamou a atenção: conseguimos retirar os dicionários da biblioteca, disponibilizando-os aos estudantes na sala de aula. Esse uso demonstrou a sua importância para os alunos, assim como para os professores das outras disciplinas.

Segundo Maria da Graça Krieger (2012, p. 10), é preciso “ajudar a tirar o dicionário da prateleira e, sobretudo, a usá-lo de forma mais produtiva nos projetos de ensino/aprendizagem”. Assim, para que o ensino do léxico ganhe relevância na prática pedagógica, entendemos que a compreensão dos significados das palavras e dos termos é o primeiro passo para direcionarmos a construção de outros saberes.

Fica claro, portanto, que a interação entre professores-alunos e alunos-alunos, numa relação com a língua e com o conhecimento específico das disciplinas escolares, perpassada pelo conhecimento de mundo de cada sujeito, provoca uma dinâmica na qual surgem inúmeras possibilidades para que os estudantes se constituam como intérpretes e produzam textos com marcas de autoria.

Enfim, acreditamos que nossa proposta contribuiu, sobremaneira, para que refletíssemos sobre o ensino do léxico com a criação de glossários pelos alunos. Foi uma atividade

que fez os estudantes pesquisarem, tanto para registrarem as definições do dicionário quanto para construir suas próprias definições e elaborarem seus próprios exemplos.

Esperamos que a leitura desse artigo leve os professores a repensarem sua prática pedagógica em relação ao ensino do léxico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BARBOSA, Maria Aparecida. Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares. *Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares*. Mato Grosso: Polifonia (UFTM), 2009, vol. IV, p. 29-44.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário didático de língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. *Interdisciplinar*, Ano VIII, vol. 16, p. 30-45, 2012.

DIAS, Eliana. *O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*. 2004. Tese (de Doutorado). – Universidade Estadual Paulista, [São Paulo].

DURAN, Magali Sanches. A lexicografia pedagógica e sua contribuição para a mudança do paradigma lexicográfico. In: XATARA, Claudia; BELVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie. *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Santa Catarina: UFSC, 2008.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Trad.: Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

KLAUSMEIER, Herbert J. *Manual de psicologia educacional – aprendizagem e capacidades humanas*. Trad.: M. C. T. A. Abreu. São Paulo: Harper e Row, 1978.

GODOI, Eliamar. *Para a construção de um glossário na obra sousandradina: uma contribuição*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ILARI, Rodolfo. *Introdução do estudo do léxico – brincando com as palavras*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

JUNGMAN, Angela. *Lexicologia e ensino do léxico*. Brasília: Thesaurus, 1974.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Discurso e leitura*. Campinas: UNICAMP, 2001.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Trad.: Clóvis Barleta de Moraes. *Alfa*, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 45-69, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. *Revista Eletrônica Odisseia*, UFRN, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia>>. Acesso em: 12-03-2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

## ESTUDOS BAKHTINIANOS SOBRE DIALOGISMO, GÊNEROS, DISCURSO E ENUNCIADO<sup>4</sup>

José Pereira da Silva (UERJ)  
[jpsilva@filologia.org.br](mailto:jpsilva@filologia.org.br)

### RESUMO

Os estudos sobre gêneros textuais ou gêneros do discurso, linguística textual, sociolinguística e análise do discurso começaram a se desenvolver mais intensamente a partir da segunda metade do século XX, apesar de já circulares trabalhos bem anteriores nos meios acadêmicos, nas universidades. No Brasil, Mikhail Bakhtin se tornou um dos filósofos da linguagem mais conhecidos e seguidos, a partir da década de 70, principalmente depois da publicação de *Estética da Criação Verbal* e de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Será apresentada aqui uma síntese dos principais trabalhos relativos a dialogismo, gêneros e discurso editados por nós, nas últimas décadas, fazendo uma síntese dos pontos em destaque sobre esses temas, sempre baseados em Mikhail Bakhtin. São trabalhos de Simone Dália de G. Aranha (2003), de Cleide E. F. Pedrosa e de Gisele B. da Silva (2007), de Anderson R. Marins (2009), de Sebastião C. Alves Filho e Sílvia R. da Silva (2010), de Morgana R. dos Santos (2011), de Patrícia Jerônimo Sobrinho (2012), de Marlene E. dos Santos e Aline S. Chaves (2013), de Guilherme B. Manso e Luciano N. Vidon (2014 e 2015) e, de 2015, os trabalhos de Ana C. A. Negrão e Simone C. Mendonça, de Ana M. O. Lima, Valdirene de J. Alves e Verônica M. A. dos Santos, de Daniella R. Reis, de Geraldo J. da Silva, de Giselda M. D. Bandoli e Ingrida da S. Ramos, de Odete dos S. Silva e o de Silvio N. da Silva Júnior e Gabriela U. Fernandes.

**Palavras-chave:** Bakhtin. Enunciado. Dialogismo. Gêneros. Discurso.

---

<sup>4</sup> Uma versão mais ampliada deste trabalho deverá sair em breve como capítulo de um livro que está sendo preparado pela UNEB (Campus X).

## **1. Considerações iniciais**

Enquanto o estruturalismo saussuriano permaneceu na linha de frente dos estudos linguísticos, a análise do discurso e a linguística textual só eram conhecidas por alguns poucos profissionais de ensino superior e pesquisa, especialmente de filosofia, linguística e letras.

Pouco depois, o filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin se torna leitura quase obrigatória para os novos estudantes e profissionais de letras no Brasil, principalmente depois que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* começaram a ser conhecidos e aplicados nas aulas de língua portuguesa e nos estudos literários em todos os níveis.

É nossa intenção relacionar os principais trabalhos publicados pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, em seus periódicos (*Revista Philologus*, *CADERNOS DO CNLF*, *Soletas* e *Linguagem em (Re)vista*), tratando da teoria e da prática das propostas de Mikhail Bakhtin, em diversas situações do ensino, da pesquisa e da produção textual, em diversos gêneros.

Serão relacionados os principais artigos que tratam desses temas, oferecendo uma síntese do tratamento que cada um deles apresenta, ora parafraseando, ora citando a contribuição de seus autores. Mas, como são muito numerosos, alguns vão apenas referenciados, para facilitar a consulta dos interessados.

## **2. Desenvolvimento do tema**

No desenvolvimento dessa proposta, tentamos organizar os tópicos, relacionando os trabalhos comentados de acordo com os seguintes subtópicos: **2.1. Dialogismo** (com o comentário sobre sete trabalhos); **2.2. Gêneros** (em três); **2.3. Gêneros textuais** (em dois) e **2.4. Gêneros do discurso** (em nove trabalhos).

Esta subdivisão não é rigorosa, pois foi difícil organizar separadamente os assuntos tratados nos diversos artigos comentados. Por isto, as referências bibliográficas vão seguidas dos links para os artigos, que estão disponibilizados virtualmente. Também não se pretende comentar mais de trinta artigos publicados, apesar de estarem relacionados, inclusive porque ficaria repetitivo em alguns tópicos.

## **2.1. Dialogismo**

### *2.1.1.*

Marlene Eliane dos Santos e Aline Saddi Chaves (2013), em "A circulação do conceito de gênero do discurso em duas instâncias mediadoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa", ensinam que a "concepção sobre o funcionamento da linguagem com base em gêneros do discurso não pode ser desvinculada da teoria do dialogismo". Por isto, propõem que, para compreender a formulação sobre os gêneros do discurso, como se apresenta em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), é preciso relacioná-la à teoria do dialogismo, que "é, antes de tudo, um princípio da linguagem". (SANTOS & CHAVES, 2013, p. 27)

### *2.1.2.*

Ânderson Rodrigues Marins, em "Dialogismo bakhtiniano em Esaú e Jacó", refere-se a Paulo Bezerra, lembrando que ele, fundamentado nos estudos de Mikhail Bakhtin, esclarece que, em todo texto literário, existe um autor primário ou autor criador, apresentado como figura real, que está fora da estrutura da obra, e que, ao criá-la, cria também a sua imagem, que é um autor secundário. Assim, segundo Mikhail Bakhtin, o autor cria seres independentes, com os quais dialoga:



O nosso ponto de vista não afirma, em hipótese alguma, uma certa passividade do autor, que apenas montaria os pontos de vista alheios. (...) O autor é profundamente ativo, mas o seu ativismo tem um caráter dialógico especial. (...) Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda etc. (*Apud* MARINS, 2009, p. 540)

### 2.1.3.

Cleide Emília Faye Pedrosa (2007), em "Dialogismo, aspecto constitutivo do discurso: uma releitura de Mikhail Bakhtin a partir de autores nacionais", trata das propostas bakhtinianas sobre dialogismo e, conseqüentemente, sobre a polifonia, através da releitura realizada por estudiosos brasileiros, lembrando que as noções de linguagem, interação, dialogismo e ideologia estão entre as categorias centrais na obra de Mikhail Bakhtin, partindo de sua afirmação de que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

### 2.1.4.

Gisele Batista da Silva (2007), em "Autobiografia e dialogismo: uma abordagem afetiva da linguagem", lembra que Leonor Arfuch faz um percurso partindo de certo interesse pela narrativa vivencial até o estudo do funcionamento dessas narrativas, ancorado no estudo de Mikhail Bakhtin sobre conceitos fundamentais para a compreensão de certa produção histórica de discursos. Ela destaca também que Mikhail Bakhtin se preocupa com as relações estabelecidas entre o homem e a linguagem, num meio social que necessariamente participa desse processo dialógico de conhecimento, acrescentando que

ele recusa certa autossuficiência do "eu", a partir da qual os discursos seriam produzidos em condição adâmica, original.

#### 2.1.5.

Morgana Ribeiro dos Santos (2011), em "O dialogismo e a tradição no forró", discute o conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin, aplicado em letras de música de forró, observando como o diálogo entre os textos contribui para a garantia da tradição no contexto musical do Brasil, confirmando a pertinência do pensamento bakhtiniano para o entendimento dos fenômenos linguísticos e valorizando nossa cultura. Relativamente ao dialogismo, ainda cita Fiorin, quando ensina que "o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados" (FIORIN, 2008, p. 19) e que é no enunciado que "estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante". (*Idem, ibidem*, p. 21)

#### 2.1.6.

Para terminar este tópico sobre o dialogismo, vale a pena lembrar o que nos ensina Simone Dália de Gusmão Aranha (2003), em "O dialogismo em gêneros retóricos: o papel ativo do 'outro' no texto publicitário escrito", destacando o aspecto que considera a linguagem mais que um instrumento de comunicação, porque é por ela que se interage com os semelhantes e com o mundo deles, tornando-se a linguagem um processo de interação, no qual o indivíduo se torna sujeito e agente do seu dizer.

Simone Cristina Mendonça ainda destaca a dimensão sócio-histórica da linguagem, em que há um vínculo ideológico e uma articulação dela com a prática social e histórica, através da qual o sujeito reflete no outro o seu comportamento,

atitudes e ideologias, tornando evidente o caráter primordial dos aspectos acima apontados na reflexão da língua. Citando Mikhail Bakhtin, afirma que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 279), utilização efetuada por enunciados que refletem “as condições específicas e as finalidades” da esfera social a que pertencem, desde a situação verbal cotidiana até a tese científica.

Outro ponto marcante focalizado por Mikhail Bakhtin concerne à importância do “papel ativo do 'outro' no processo da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 292), porque, para ele, é no diálogo que se percebe nitidamente a alternância dos sujeitos falantes.

## **2.2. Gêneros**

### *2.2.1.*

No início de seu artigo “Algumas contribuições de Mikhail Bakhtin, Schneuwly e Adam para os estudos sobre gêneros”, Alves Filho e Silva (2010) apresentam em um parágrafo, uma bela síntese da história do conceito de gênero a partir da Antiguidade. É o próprio Sílvio Ribeiro da Silva (2008) que comenta, em “Teoria aplicada sobre gêneros do discurso/textuais”, que os gêneros já preocupavam os grandes filósofos gregos da Antiguidade:

Segundo o autor, o surgimento da noção de gênero se dá com o início da oratória, desenvolvida a partir da instauração da democracia na Grécia. Para Fiorin (2006), nesta época, textos já eram agrupados de acordo com suas características em comum. De início, estes eram distribuídos em três categorias bastante sólidas que, depois, se subdividiram. Hoje, a noção de gênero foi ampliada para todo tipo de produção textual e/ou discursiva, seja ela escrita ou oral. (ALVES FILHO & SILVA, 2010, p. 17)

No tópico “A teoria dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin”, Sílvio Ribeiro da Silva (2008, p. 18-22) ensina que não se pode falar em gêneros, sem comentar a grande contribuição de Mikhail Bakhtin, porque seus postulados sobre a linguagem estabeleceram um marco na linguística moderna e orientaram a maioria das teorias de enunciação conhecidas, há mais de meio século. Isto porque a especificidade das ciências humanas está no fato de seu objeto ser o texto (ou discurso), e a teoria dos gêneros do discurso leva em consideração o fato de a língua ser um instrumento de interação, de modo que, somente a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem à enunciação.

Nesse sentido, segundo Francisco Alves Filho e Sílvio Ribeiro Silva (2008), os conceitos apresentados por Mikhail Bakhtin têm, como eixo central, a ideia de que o uso da linguagem acontece no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos (RAMIRES, 2005), porque "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 1979, p. 261). Ou seja, para Mikhail Bakhtin (1979, p. 261), "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação". Portanto, é o contexto que determina as características do gênero a ser utilizado, porque "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados". (BAKHTIN, 1979, p. 280)

A esse respeito, Rosângela Hammes Rodrigues (2005, p. 164) comenta que "Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas", porque, segundo Mikhail Bakhtin (1979), o processo de interação cria enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de de-

terminado campo da linguagem por seu tema, estilo e construção composicional.

Para Mikhail Bakhtin (1992, p. 265), todo enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do sujeito, podendo ter estilo individual, apesar de nem todos os gêneros serem igualmente propícios a tal reflexo na linguagem do enunciado.

Por existirem várias esferas de comunicação, é necessário que os indivíduos utilizem a linguagem de diferentes formas para atingirem seus objetivos. Isso leva a uma infinidade de gêneros do discurso que se concretizam nas mais diversas situações de uso, podendo-se concluir que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1979, p. 262)

Segundo Mikhail Bakhtin (1979), portanto, é impossível catalogar a grande quantidade de gêneros primários (ou simples) e de gêneros secundários (ou complexos), lembrando que os gêneros secundários surgem nas condições de interação que se apresentam em situações de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, visto que, ao preparar enunciados que se enquadram nesta perspectiva, o locutor incorpora a eles formas reelaboradas dos diversos gêneros primários.

### 2.2.2.

No artigo “A circulação do conceito de gênero do discurso em duas instâncias mediadoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa”, Marlene Eliane dos Santos e Aline Saddi Chaves (2013) trataram “das transmissões dos saberes

elaborados na esfera científica, em particular o conceito de gêneros do discurso, e transpostos para a realidade da sala de aula”, verificando certo distanciamento entre a formulação original de Mikhail Bakhtin e a sua aplicação no ensino, “na medida em que a concepção de língua e linguagem, bem como a de gênero discursivo, apresenta alguns indícios de normatividade”. (SANTOS; CHAVES, 2013, p. 24)

Segundo entenderam da leitura de Mikhail Bakhtin (2002), depois de afirmarem que “o conceito de gênero do discurso corresponde a uma formulação adiantada da teoria do dialogismo”, Marlene Eliane dos Santos e Aline Saddi Chaves demonstraram “que a realidade fundamental da língua e da linguagem não é seu aspecto estável e reiterável, mas sua relação inextinguível entre a língua, os sujeitos e a interação verbal”. (*Idem, ibidem*, 2013, p. 25)

Ao final de seu trabalho, concluíram que

apesar do esforço em se apropriar de uma formulação original e bastante fundamentada sobre o funcionamento linguístico-discursivo dos textos, que se realizam em gêneros discursivos, tanto os PCN quanto o referencial da SEMED<sup>5</sup> manifestam uma preocupação em sistematizar os gêneros. (SANTOS; CHAVES, 2013, p. 34-35)

### 2.2.3.

No artigo “A teoria de gêneros bakhtiniana em textos orais de publicidade e propaganda”, Patrícia Jerônimo Sobrinho (2012, p. 1481) resume que “Os gêneros textuais podem ser entendidos como formas de manifestações linguísticas orais e escritas, produzidas pelos sujeitos em diferentes situações sociocomunicativas”.

---

<sup>5</sup> Referencial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED, 2008), Mato Grosso do Sul.

Aliás, é ela que nos lembra a metáfora “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, usada por Mikhail Bakhtin (2003, p. 268) para definir os gêneros, afirmando que são as necessidades comunicativas que determinam o uso de uns ou de outros gêneros, registrando que “O fato de os gêneros seguirem os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas ocasiona uma infinidade de gêneros, impossibilitando registrá-los quantitativamente”. (JERÔNIMO SOBRINHO, 2012, p. 1481)

### **2.3. Gêneros textuais**

#### *2.3.1.*

O artigo “A estrutura composicional nos gêneros textuais a escrever: estudo de caso”, de Sílvio Ribeiro da Silva, Bárbara Battistell Rauber e Lanilda Teles (2006), sintetiza a história dos gêneros textuais desde Aristóteles (2005), destacando a contribuição de Mikhail Bakhtin.

A partir dessa contribuição, o interesse pelos gêneros na comunicação oral e escrita ultrapassou a limitação a que esteve submetida até o seu desenvolvimento pelos formalistas russos, e os gêneros passaram a ser entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados. (Cf. SILVA; RAUBER; TELES, 2006, p. 15)

Dependendo da situação linguística, o falante/ouvinte produz uma estrutura, com formas-padrão relativamente estáveis de enunciados na comunicação, mas que podem ser alteradas, porque, dependendo da situação discursiva, é quem produz o enunciado que lhe atribui sentidos, tornando as formas dos gêneros do discurso tão numerosas e variadas. (Cf. SILVA; RAUBER; TELES, 2006, p. 15-16)

Na conclusão do tópico sobre “O estudo dos gêneros ao longo da história”, ensinam que,

Para Bakhtin, dada a riqueza e a variedade dos gêneros, eles podem ser separados em dois grupos: *gêneros primários* – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar – e *gêneros secundários* – textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem; dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico, os quais, por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior. (SILVA; RAUBER; TELES, 2006, p. 16)

Entretanto, os *gêneros secundários* acabam, de certo modo, suplantando os gêneros primários, considerando-se que estes fazem parte de uma troca verbal espontânea, e que aqueles representam uma intervenção nesta espontaneidade, pois se apresentam de modo mais complexo e, geralmente, escritos. Não é absurdo dizer que os *gêneros primários* são instrumentos de criação dos *gêneros secundários*. Daí, é possível apontar as características dos gêneros do discurso, que são formas-padrão de um enunciado que possuem um *conteúdo temático*, uma *estrutura composicional* e um *estilo*, ou certa configuração de unidades linguísticas. (SILVA; RAUBER; TELES, 2006, p. 16)

### 2.3.2.

Patricia Jerônimo Sobrinho (2012, p. 1482) lembra que Mikhail Bakhtin elenca os três elementos que eles estão ligados entre si e que definem o gênero, formando o enunciado, que

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu *conteúdo temático* e por seu *estilo verbal*, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua *construção composicional*. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Para se entender melhor o gênero textual, é interessante saber um pouco mais sobre cada um desses conteúdos, porque “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais”. (BAKHTIN, 2003, p. 266)



O *conteúdo temático* se relaciona ao significado linguístico do que é enunciado, assim como à localização do enunciado no espaço e no tempo. Portanto, não podem ser desconsiderados os fatores sociais, econômicos, históricos e culturais em que foi produzido. O conteúdo temático está ligado ao assunto do texto e à forma como ele ganha sentido, a partir do contexto de sua produção. (Cf. JERÔNIMO SOBRINHO, 2012, p. 1483)

O *estilo* é constituído pela seleção de recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais do enunciado, dependendo do destinatário e das relações dialógicas com outros enunciados, porque, como diz Mikhail Bakhtin: “Cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva, tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. (BAKHTIN, 2003, p. 301)

Patrícia Jerônimo Sobrinho (2012) lembra que o conhecimento do destinatário determina as escolhas discursivas, motivo pelo qual ele é tão importante na construção do discurso. E é por isto que Mikhail Bakhtin (2003) classifica o elemento *estilo do discurso* em duas categorias:

um, voltado para a individualidade do sujeito, o que o autor chama de estilo individual; outro, para a coletividade, denominado estilo de gênero. No primeiro, valorizam-se a singularidade do locutor e suas escolhas particulares na dinâmica discursiva. Já no segundo, usos linguísticos, textuais e discursivos são reconfigurados em um determinado contexto enunciativo. (JERÔNIMO SOBRINHO, 2012, p. 1483)

O estilo é, portanto, resultante de escolhas individuais e coletivas. O sujeito não é modelado pelo meio, tampouco pela sua soberania – sem qualquer influência do meio onde se localiza. O que ocorre é uma tensão entre estes dois âmbitos: individual e coletivo. E é essa tensão que gera a ação comunicativa. Vale aqui destacar que nem todo texto reflete a individualidade do sujeito e que, dependendo do gênero, a personalidade pode ser revelada em maior ou menor grau. (*Idem, ibidem*, p. 1483-1484)

Por último, tem-se o elemento nomeado de *construção composicional*. Ele é responsável pela organização e pela estruturação do gênero, o modo como as esferas sociais organizam os enunciados. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), "todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo". Ou seja, o ato comunicativo se realiza através do formato, da organização linguística, textual e discursiva dos enunciados. São esses recursos que regulam a forma dos gêneros, permitindo que sejam identificados. (*Idem, ibidem*, p. 1484)

É nesse sentido que a construção composicional integra, sustenta e ordena as propriedades do gênero através de elementos linguísticos e discursivos que sustentam "determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc." como bem assinala Mikhail Bakhtin (2003, p. 266, *apud* JERÔNIMO SOBRINHO, 2012, p. 1484).

Os três elementos constituintes do gênero – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão indissolivelmente ligados. Portanto, ao estudar gêneros, não se deve deixar de contemplá-los, mesmo que, às vezes, seja difícil percebê-los à primeira vista, por estarem sobrepostos. É a partir desses elementos que os gêneros são conhecidos, compreendidos e produzidos. (JERÔNIMO SOBRINHO, 2012, p. 1484)

## **2.4. Gêneros do discurso**

### *2.4.1.*

No artigo “A condução do estudante para a construção da subjetividade: a perspectiva bakhtiniana dentro e fora do ambiente escolar”, Guilherme Brambila Manso e Luciano Novais Vidon (2014) concebem o discurso “como algo essencial para a interação humana”, entendendo que a comunicação se desenvolve diversificadamente através da interação do enunciadador com seus receptores.

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 (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...). Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290, *apud* MANSO & VIDON, 2014, p. 32-33)

Guilherme Brambila Manso e Luciano Novais Vidon (2014) apresentam interessantes reflexões, a partir do seguinte postulado de Mikhail Bakhtin:

Pode-se colocar que a obra de arte é um acontecimento artístico vivo, significante, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto de cognição puramente teórico, carente de um caráter de acontecimento significante e de um peso de valores. A compreensão e a cognição devem operar não sobre o todo verbal previamente necrosado e reduzido à sua atualidade empírica, bruta, mas sobre o acontecimento, em função dos princípios que lhe fundamentam os valores e a vida, dos participantes que o vivem (não é a relação do autor com o material, mas a relação do autor com o herói que é significante e tem caráter de acontecimento). (BAKHTIN, 1997, p. 203-204, *apud*, MANSO & VIDON, 2014, p. 39)

Todo e qualquer discurso é um registro vivo de um ponto de vista a respeito de determinados assuntos. Por isto, pode-se colocar em destaque o fato de que “o primeiro ponto de tratamento à não motivação na produção do discurso é orientar o estudante a reconhecer-se como autor”, (MANSO & VIDON, 2014, p. 39). Para isto, é preciso convencê-lo de que “ele é de fato um sujeito ou que ele pode ser um sujeito de sua enunciação”. (*Idem, ibidem*, p. 40)

Guilherme Brambila Manso e Luciano Novais Vidon (2014) transcrevem o seguinte exercício de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2003), demonstrando uma

forma bastante positiva de trabalhar com a produção de textos pelos alunos, apesar de ainda a considerarem tímida em relação à proposta de Mikhail Bakhtin:

Com base nos textos lidos, produza um texto dissertativo-argumentativo, no qual você defende seu ponto de vista a respeito da questão formulada inicialmente.

Ao produzir seu texto, leve em conta o grau de informatividade, evitando o senso comum. Utilize argumentos convincentes e bem fundamentados. Ao concluir, troque seu texto com um colega e ouça sugestões dele. Passe o texto a limpo, alterando o que achar conveniente, e exponha-o no mural da classe. (CERES & MAGALHÃES, 2003, *apud* MANSO & VIDON, 2014, p. 41)

A disponibilização do trabalho, seja em leitura pública, em murais, folhetins etc. contribui para o desenvolvimento da argumentação, porque o aluno/sujeito terá o interesse pela recepção positiva de seu discurso. É fundamental, no entanto, que o discurso seja “motivo para os sujeitos agirem responsavelmente dentro de seus ambientes discursivos” (MANSO & VIDON, 2014, p. 42), porque é a partir daí que ele perceberá concretamente “que é de fato um enunciador, já que terá receptores para seu discurso”. (*Idem, ibidem*)

A partir do que Marlene Eliane dos Santos e Aline Sadi Chaves (2013, p. 27) entenderam de Mikhail Bakhtin, “o que importa na língua são os usos que dela fazem os sujeitos; logo, é a comunicação ou interação verbal que constitui o ponto de partida para uma concepção da linguagem”, porque:

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 de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261, *apud* SANTOS & CHAVES, 2013, p. 26)

2.4.2.

No artigo "A língua que 'curte' as evoluções tecnológicas do século XX e 'compartilha' mudanças significativas para o mundo linguístico do século XXI", Daniella Rocha Reis (2015, p. 221) ensina que, para refletir sobre as variadas linguagens presentes nas atuais ferramentas de comunicação, é necessário discorrer sobre a noção de gênero e de gênero emergente, lembrando que, para Mikhail Bakhtin, os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Aliás, o papel do outro é muito importante, porque, como ensina Mikhail Bakhtin (1979, p. 320), "Os outros [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal".

Mikhail Bakhtin aponta três aspectos que caracterizam os gêneros em geral: o conteúdo ou seleção de temas (esfera social); o estilo ou escolha dos recursos linguísticos (função/necessidade temática); e a construção composicional ou formas de organização textual (intenção do locutor). Ou seja:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana), dadas as condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, gera um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1979, p. 284)

O conceito do "relativamente estável" está ligado ao fato de que os gêneros do discurso sofrem mudanças históricas e geográficas de acordo com o contexto em que são expostos, e se modificam para atender as necessidades dos seus falantes. Um exemplo é a carta, substituída pelo e-mail e outros gêneros emergentes das novas tecnologias.

2.4.3.

Em "A natureza dialógica da linguagem: discursos sobre o índio na literatura brasileira", Giselda Maria Dutra Bandoli e Ingrida da Silva Ramos (2015), preocupadas em abordar alguns conceitos mobilizados por Mikhail Bakhtin, refletem sobre os discursos formadores de identidades do índio em obras representativas da literatura brasileira, tratando do discurso em relação às suas condições de produção.

Elas entendem que, a partir de investigações sobre o funcionamento da linguagem em suas relações sociais, Mikhail Bakhtin (2010) postula que a linguagem tem o dialogismo como o princípio constitutivo do enunciado. Para ele, é o dialogismo que dá sentido ao discurso, porque é no discurso que se manifestam as relações dialógicas. (BANDOLI & RAMOS, 2015, p. 242)

Para Mikhail Bakhtin, portanto, a

orientação dialógica é, naturalmente, um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra no mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isto não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, *apud* FIORIN, 2006, p. 18)

Pensando assim, todo discurso é atravessado por outros discursos, e este é o princípio constitutivo do enunciado, que é sempre heterogêneo, pois nele se ouvem, pelo menos, duas vozes. Os dizeres são orientados para o já-dito e também provocam respostas posteriores. E Mikhail Bakhtin (2010) assegura esse caráter responsivo dos enunciados: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido é respondido nos

discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. E mais: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 272, *apud* BANDOLI & RAMOS, 2015, p. 243)

A construção de identidade também ocorre dialogicamente, pois é formada através de discursos. Ou seja, a “identidade nacional é um discurso e, por isso, como qualquer outro discurso, é constituída dialogicamente”. (BAKHTIN, *apud* FIORIN, 2009, p. 3)

#### 2.4.4.

Ana Maria Oliveira Lima, Valdirene de Jesus Alves e Verônica Maria Araújo dos Santos (2015), em "Gramática e ensino de língua: considerações e provocações", lembram que, começando na segunda metade do século XX, aconteceu a virada pragmática, quando,

em vez de se preocupar com estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente (como a *langue* de Saussure e a competência de Chomsky), muitos linguistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua. (WEEDWOOD, 2002, p. 144, *apud* BANDOLI & RAMOS, 2015, p. 995)

Foi nessa virada pragmática que surgiu Mikhail Bakhtin, surpreendendo o mundo com a concepção de que, sendo a língua variável e de natureza social, possibilita a interação e, conseqüentemente, o diálogo. Assim, conclui que a língua é essencialmente dialógica, considerando o signo como intrinsecamente ideológico e que, portanto, a enunciação é carregada de ideologia. Enfim, a linguagem é visualizada por Mikhail Bakhtin como processo de interação em que o sujeito entra em cena, passando a ser “*real*”, inserido em seu contexto histórico, cultural e social.

Mikhail Bakhtin (2014, p. 127) assevera que "a verdadeira substância da linguagem é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações". (*Apud* BANDOLI & RAMOS, 2015, p. 996)

A linguagem só pode ser pensada dentro das relações humanas (BAKHTIN, 2014), de modo que a língua materna não apresenta mistérios para o falante, mas é entendida na familiaridade da comunidade linguística. Ou seja, apesar de haver tensões, a consciência linguística dos sujeitos se relaciona com a linguagem nas interações verbais. É por isto que determinados contextos de uso da linguagem se sobrepõem a algumas de suas formas normativas. (Cf. BANDOLI & RAMOS, 2015, p. 998)

#### 2.4.5.

Silvio Nunes da Silva Júnior e Gabriela Ulisses Fernandes (2015), em "Linguagem e enunciação: uma abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua materna", também se referem ao grande número de gêneros textuais, tais como: carta, romance, bilhete, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, resenha, resumos, textos da internet, poemas etc., que podem ser primários ou secundários e orais ou escritos, considerando como primários os diálogos do dia a dia e como secundários os que constituem os romances, dramas, pesquisas científicas e textos literários de toda espécie, além dos grandes gêneros publicitários. (Cf. SILVA JÚNIOR & FERNANDES, 2015, p. 1243)

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes). (BAKHTIN, 2003, p. 264)



Os gêneros textuais são aparatos essenciais para nossa comunicação, auxiliando-nos significativamente, com estilos próprios que se adéquam e se adaptam ao tipo de leitor e ao ambiente (Cf. SILVA JÚNIOR & FERNANDES, 2015, p. 1244). Ou seja:

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) e refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

#### 2.4.6.

Odete dos Santos Silva (2015), em "Linguagem, ideologia e poder no processo de formação do leitor: os signos linguísticos representados pelos sujeitos históricos das escolas municipais de Vitória da Conquista – BA", verifica como é construída a subjetividade da linguagem no âmbito escolar no século XXI e como se forma a consciência de linguagem e poder ideológico histórico do leitor na escola pública, que expressa a cultura ideológica, social e política no uso e na produção do discurso. A linguagem não se abstém de ideologias que encontram em todas as camadas sociais. Aliás, Mikhail Bakhtin (2006) ensina que não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, porque a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou de uma vivência.

É, pois, o contexto histórico em que o indivíduo está inserido que determina suas construções linguísticas e seus discursos. Assim, é preciso compreender que os fenômenos ideológicos da aquisição da linguagem estão interligados e que os elementos de comunicação social e os signos representam a

materiização dessa comunicação, observando o contexto sociocultural e histórico em que tais sujeitos estão inseridos.

Mas esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006 p. 34)

Assim, o autor reforça que a linguagem reflete um fenômeno ideológico e é absorvida em função de seu signo – instrumento importante que cumpre uma função ideológica:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas, tanto pela organização social de tais indivíduos, como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo linguístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo. (BAKHTIN, 2006, p. 34, *apud* SILVA, 2015, p. 250)

Odete dos Santos Silva (2015, p. 253) ensina que, no momento certo e do jeito adequado, o professor deve proporcionar ao aluno a oportunidade de ação e reflexão, ou seja, de interação do aluno com a leitura, indicando objetivos, elementos e situações e dando condições para que ele tenha acesso a elementos novos, para possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados e superar a contradição entre sua representação mental e a realidade.

Agindo assim o professor, o aluno terá condições de aprender, porque

Mais importante do que reconhecer a forma utilizada, é entendê-la dentro do contexto, e perceber que essa significação varia de acordo com o uso social da palavra. Quando desvinculamos a palavra da realidade, usando-as apenas como pretexto para decorar regras gramaticais, como se a língua fosse um sistema abstrato de normas, ou quando restringimos a leitura de um texto a uma única interpretação, estamos impedindo que venha à tona uma infinidade de outros sentidos possíveis, dando às nossas aulas um caráter monológico. (BAKHTIN, 2006, p. 192, *apud* SILVA, 2015, p. 254)

#### 2.4.7.

Guilherme Brambila Manso e Luciano Novaes Vidon (2015), na página 383 de "O artigo de opinião na prática escolar: subjetividade, ensino e responsividade", analisam o tratamento do "*artigo de opinião*" como gênero discursivo, no contexto escolar, investigando as condições e circunstâncias nas quais o professor tem atuado no processo de produção de textos dos alunos, com base no princípio bakhtiniano da alteridade. Na discussão com os docentes, os pressupostos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo são explorados para refletir sobre a constituição do sujeito-professor, do ponto de vista do que foi postulado a respeito dos gêneros discursivos e da subjetividade.

Essa discussão em torno da relação entre subjetividade e gêneros do discurso, além de ser objeto de observações constantes de pesquisadores envolvidos com o estudo do discurso e assuntos afins, tem ganhado cada vez mais destaque na prática escolar, especialmente nas aulas de língua portuguesa. O estudo do pensamento de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo ocorre, principalmente, pela atualização dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que instituíram uma perspectiva sociointeracionista de ensino do texto, aproximando-se da noção de gêneros discursivos e do dialogismo, defendidos pelo círculo bakhtiniano,

afastando-se da tradicional perspectiva textual-tipológica. (Cf. MANSO & VIDON, 2015, p. 383)

Mikhail Bakhtin (2006, p. 93), por compreender o uso da língua em função do propósito comunicacional, ensina que

Na realidade, o locutor se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Trata-se, para ele – locutor, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para o locutor, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Percebemos, nessa proposta, a existência de um sujeito que não é refém do meio discursivo em que está inserido, mas que participa ativamente dele, respondendo dialogicamente às demandas concretas de enunciação por meio da língua, em função da linguagem e da interação. (Cf. MANSO & VIDON, 2015, p. 384)

Este diálogo nos permite reconhecer que o sujeito histórico e social interage com as situações reais de enunciação e com outros sujeitos oriundos de uma natureza histórica e social que realizam a interação verbal, enriquecendo-se com os discursos um do outro.

Assim, Mikhail Bakhtin (2006, p. 96) reforça que a interação verbal dos sujeitos “nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”, sendo eles o enunciador e o destinatário, com a possibilidade de troca de turnos conforme a conveniência do propósito comunicativo.

O processo de produção textual no interior dos gêneros discursivos acontece de maneira responsiva e dialógica. Apesar das configurações básicas de cada gênero do discurso, é perceptível que cada esfera discursiva e cada sujeito possui necessidades discursivas distintas e únicas na produção de

seus enunciados, garantindo o caráter primordial dos gêneros discursivos, que é a relativa estabilidade.

Mikhail Bakhtin (1997, p. 106) afirma que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Assim, somos convidados a compreender a atividade comunicativa humana como uma tensão contínua de discursos que se cruzam, buscando propósitos interacionais reais. O sujeito só existe por conta da existência do outro, que o reconhece como tal; e é pela interação dos sujeitos através dos gêneros discursivos que a linguagem se mantém em movimento e a comunicação se realiza. (Cf. MANSO & VIDON, 2015, p. 385)

#### 2.4.8.

Ana Cristina de Araújo Negrão e Simone Cristina Mendonça (2015), em "O ensino do gênero textual na abordagem sociointeracionista a partir da reescrita do gênero conto na 4ª etapa da EJA", informam que Mikhail Bakhtin (2004) dá ênfase ao processo de interação verbal e ao enunciado concebendo a linguagem numa perspectiva integrada à vida humana e ensinando que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico e abstrato de suas formas, nem no psiquismo individual do falante”. (BAKHTIN, 2004, p. 124)

A interação verbal se efetiva por meio dos gêneros, dos quais Mikhail Bakhtin aponta duas características: a primeira diz respeito à realidade dialógica como categoria básica de sua concepção, porque, para o autor, toda a enunciação é um diálogo.

Sobre o diálogo e enunciação, Mikhail Bakhtin (2004) diz:

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “*horizonte social*”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. (BAKHTIN, 2004, p. 16)

Visto que os enunciados não existem de forma isolada, a verdadeira substância da língua, que é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, é reconhecida por Mikhail Bakhtin (2004), a partir da concepção dialógica de linguagem. Aliás, cada enunciado pressupõe seus antecedentes e seus conseqüentes. Sua segunda característica é a polifonia, com a qual se pode perceber que um texto não é formado apenas pela voz do escritor. Para Mikhail Bakhtin, a noção de enunciado está vinculada à ideia de voz, tanto na comunicação oral quanto na escrita. (NEGRÃO & MENDONÇA, 2015, p. 400)

Ele sustenta que o sujeito é criado por meio do contato social, uma vez que é através do discurso dos outros que o sujeito se descobre e se enxerga como pertencente a esse meio, apesar de ser diferente dos outros. Assim, Mikhail Bakhtin ensina que a gênese da linguagem está na interação verbal e nas relações coletivas e sociais, num movimento em que o social precede ao individual por meio do signo.

Quando se trata do ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais, Mikhail Bakhtin (2003) orienta que trabalhar com palavras ou frases desconectadas de uma situação enunciativa não faz sentido ao aluno, pois precisa ficar claro que cada enunciado corresponde a condições específicas, e que a finalidade de cada uma das esferas da atividade humana elabora seus tipos de enunciados relativamente estáveis – os gêneros discursivos, heterogêneos – caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional.

O enunciado, portanto, tem um caráter ideológico porque, concretizando-se no texto um ensino que dá mais relevância à natureza e variedade de gêneros se torna mais significativo do que o ensino que prioriza a abstração da língua. É na alternância dos falantes que ocorre a escolha dos gêneros, levando em conta as circunstâncias comunicativas, os ambientes discursivos e a posição social dos sujeitos que interagem.

### 3. *Considerações finais*

Considerando-se a riqueza de reflexões apresentada nos diferentes textos aqui comentados, todos publicados nos periódicos e anais de eventos organizados pelo CiFEFiL, pode-se assegurar que constituiriam um ou mais significativos volumes que valorizariam ainda mais a já considerável contribuição bakhtiniana na literatura especializada, publicada no Brasil.

Apesar da impossibilidade de comentar todos os trabalhos importantes relacionados abaixo, temos certeza de que os interessados nesses temas terão seus trabalhos diminuídos, com possibilidade de acrescentar novos pontos de vista teóricos e novas aplicações práticas do pensamento bakhtiniano a partir dessa publicação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Sebastião Carlúcio; SILVA, Sílvio Ribeiro da. Algumas contribuições de Bakhtin, Schneuwly e Adam para os estudos sobre gêneros. *Soletras*, São Gonçalo: UERJ, ano X, n. 20 – Suplemento, p. 17-28, 2010. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5188>>

ANDRADE, Mara Lucia Fabrício de. Gêneros e tipos: uma aproximação. *Soletras: Revista do Departamento de Letras da UERJ*, São Gonçalo: UERJ, ano 1, n. 2, p. 83-92, 2001. Dis-

ponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4419/3224>>.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão O dialogismo em gêneros retóricos: o papel ativo do “outro” no texto publicitário escrito. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 6, n. 18, p. 38-54, 2003. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6\(18\)38-54.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/6(18)38-54.html)>.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 1. ed. Lisboa: INCM, 1998. [2. ed. rev. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005]. Disponível em: <<http://www.obrasdearistoteles.net/files/volumes/0000000030.PDF>>

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1. ed. 1992]

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Lahud. São Paulo: Hucitec, 2002. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/marxismo\\_e\\_filosofia\\_da\\_linguagem.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/marxismo_e_filosofia_da_linguagem.pdf)>.

BANDOLI, Giselda Maria Dutra; RAMOS, Ingrida da Silva. A natureza dialógica da linguagem: discursos sobre o índio na literatura brasileira. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 21, n. 63 – Supl.: Anais da X JNLFLP, p. 241-252, set./dez.2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/016.pdf>>

BARREIROS, Liliame Lemos Santana. *Causos sertanejos em Bahia Humorística: enunciados da vida cotidiana sob a ótica de Mikhail Bakhtin*. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XVII, n. 1, p. 116-131, 2013. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/cnlf/01/09.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/01/09.pdf)>.

BENITES, Marcello Riella; MOURA, Sérgio Arruda de; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Disputas linguísticas e ideo-



lógicas no Facebook acerca da variação do uso linguístico à luz de Bourdieu e Bakhtin. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 20, n. 60 – Supl.: Anais da IX JNLFLP, p. 1001-1014, 2014. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/079.pdf>.

BIZERRA, Carine Camara. Gêneros textuais e sua contribuição no ensino de línguas: algumas considerações. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XV, tomo 1, p. 602-608, 2011. Disponível em:

[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/51.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/51.pdf).

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula: uma contribuição ao ensino. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. VI, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os%20generos.html>.

CASTELLIANO, Tania Regina. Linguagem e poder: uma análise do discurso através da entonação dos candidatos à Presidência da República em 2006. *Cadernos do CNLF*, vol. XIII, n. 4, 717-726, 2009. Disponível em:

[http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII\\_CNLF\\_04/linguagem\\_e\\_poder\\_uma\\_analise\\_do\\_discurso\\_tania.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/linguagem_e_poder_uma_analise_do_discurso_tania.pdf).

CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues de. Léxico e discurso: a construção da intertextualidade e da interdiscursividade. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XVIII, n. 2, p. 228-241, 2015. Disponível em:

[http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/02/016.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/02/016.pdf).

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar *Português: linguagens*. 1. ed. São Paulo: Atual, 2003.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006, p. 60-76.

HORN, Sonia Regina Nascimento. Heteroglossia bakhtiniana: estratégias discursivas no texto para crianças. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. VIII, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno05-13.html>>.

JERÔNIMO SOBRINHO, Patricia. A teoria de gêneros bakhtiniana em textos orais de publicidade e propaganda. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XVI, n. 04, t. 2, p. 1481-1493, 2012. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo2/132.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo2/132.pdf)>.

LIMA, Ana Maria Oliveira; ALVES, Valdirene de Jesus; SANTOS, Verônica Maria Araújo dos. Gramática e ensino de língua: considerações e provocações. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 21, n. 63 – Supl.: Anais da X JNLFLP, p. 98-1001, set./dez.2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/070.pdf>>.

LOPES, Edilaine Vieira; PIRES, Vera Lúcia. O Círculo Bakhtiniano e o jornal na sala de aula. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 20, n. 60 – Supl.: Anais da IX JNLFLP, p. 1597-1605, 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO20/60SUP/RPh60-Supl-01.pdf>>.

MANSO, Guilherme Brambila; VIDON, Luciano Novais. A condução do estudante para a construção da subjetividade: a perspectiva bakhtiniana dentro e fora do ambiente escolar. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XVIII, n. 03 – Ensino de língua e literatura. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 32-43, 2014. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/03/002.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/002.pdf)>.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O artigo de opinião na prática escolar: subjetividade, ensino e responsividade. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XIX, n. 01 – Análise do discurso, linguística textual e pragmática, p. 383-

393, 2015. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/01/Cad\\_CNLF\\_XIX\\_01.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/01/Cad_CNLF_XIX_01.pdf)>.

MARINS, Ânderson Rodrigues. Dialogismo bakhtiniano em *Esau e Jacó*. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XIII, n. 4, tomo 1, p. 539-544, 2009. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII\\_CNLF\\_04/dialogismo\\_bakhtiniano\\_anderson.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/dialogismo_bakhtiniano_anderson.pdf)>

NEGRÃO, Ana Cristina de Araújo; MENDONÇA, Simone Cristina. O ensino do gênero textual na abordagem sociointeracionista a partir da reescrita do gênero conto na 4ª etapa da EJA. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XIX, n. 01 – Análise do discurso, linguística textual e pragmática, p. 394-408, 2015. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/01/Cad\\_CNLF\\_XIX\\_01.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/01/Cad_CNLF_XIX_01.pdf)>.

OLIVEIRA, Ivana Maria Dias; PEDROSA, Cleide Emília Faye O enunciado do *outro*: marcas polifônicas no discurso jurídico. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XI, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/3/08.htm>>.

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. Anúncios e letreiros do comércio popular: gêneros em discussão. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XIV, tomo 2, p. 1740-1759, 2007. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_2/1740-1759.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1740-1759.pdf)>.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Gênero textual: uma jornada a partir de Bakhtin. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. X, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/3/09.htm>>.

\_\_\_\_\_. Dialogismo, aspecto constitutivo do discurso: uma releitura de Bakhtin a partir de autores nacionais. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XI, n. 4, p. 63-70, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/06.htm>>.

PEDROSA, Kleber Faye; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Intergêneros no domínio jornalístico. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. VIII, n. 7, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno07-06.html>>.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 14, n. 40, p. 77-85, 2008, Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/40/06.pdf>>.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. *Investigações*, Recife, vol. 18, n. 18, p. 39-67, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1479/1152>>.

REIS, Daniella Rocha. A língua que “curte” as evoluções tecnológicas do século XX e “compartilha” mudanças significativas para o mundo linguístico do século XXI. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 21, n. 63 – Supl.: Anais da X JNLFLP, p. 219-228. set./dez.2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/014.pdf>>.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, José Luiz; BONIONI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SANTOS, Camila Antonia da Silva; SANTOS JUNIOR, Antonio José dos. O conceito de interdiscurso na propaganda da “Operação Lei Seca”. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XV, tomo 3, 2011. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_3/175.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/175.pdf)>.

SANTOS, Marlene Eliane dos; CHAVES, Aline Saddi. A circulação do conceito de gênero do discurso em duas instâncias mediadoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. *Revista Philologus*, – Supl.: Anais da VIII JNLFLP, Rio de Ja-

neiro: CiFEFiL, ano 19, n. 57, set./dez., p. 24-35, 2013. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/02.pdf>>.

SANTOS, Morgana Ribeiro dos. O dialogismo e a tradição no forró. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XV, tomo 1, 2011. Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/65.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/65.pdf)>.

SEMED. Prefeitura Municipal de Campo Grande (MS). *Referencial curricular da rede municipal de ensino: 3º. ao 9º. ano do ensino fundamental*. Campo Grande, 2008.

SILVA, Geraldo José da. O uso do discurso citado em reportagens sobre questões indígenas na mídia sul-mato-grossense: uma análise enunciativa sob a perspectiva teórica bakhtiniana. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, vol. 10, n. 20, p. 39-58, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/20/03.pdf>>.

SILVA, Gisele Batista da. Autobiografia e dialogismo: uma abordagem afetiva da linguagem. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XI, n. 3, 2007. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/xicnlf/3/04.htm>>

\_\_\_\_\_. Discurso pedagógico: polifonia e interação. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. VI, n. 6, 2002, Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-07.html>>.

SILVA, Odete dos Santos. Linguagem, ideologia e poder no processo de formação do leitor: os signos linguísticos representados pelos sujeitos históricos das escolas municipais de Vitória da Conquista – BA. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X JNLFLP, p. 1249-1258, set./dez.2015. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/088.pdf>>.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. *Teoria aplicada sobre gêneros do discurso/textuais*. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XI, n. 04 – Livro dos minicursos, p. 137-155, 2008. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiicnlf/livro\\_dos\\_minicursos/teoria\\_aplicada\\_sobre\\_generos.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/livro_dos_minicursos/teoria_aplicada_sobre_generos.pdf)>.

\_\_\_\_\_; RAUBER, Bárbara Battistelli; TELES, Lanilda. A estrutura composicional nos gêneros textuais a escrever: estudo de caso. *Soletras*, São Gonçalo: UERJ, ano VI, n. 11, jan./jun., p. 14-23, 2006. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4640/3422>>.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; FERNANDES, Gabriela Ulisses. Linguagem e enunciação: uma abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua materna. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X JNLFLP, p. 1237-1248. set./dez.2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/087.pdf>>.

SOARES, Doris de Almeida. Bakhtin e a aula de redação acadêmica em língua inglesa: um diálogo possível. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. IX, n. 17, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/07.htm>>.

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIDADES DO PIBID

*Fernanda Maria Müller Gehring* (CEAMC/CECPNF)

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

*Greice da Silva Castela* (UNIOESTE)

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

### RESUMO

Este trabalho visa apresentar algumas percepções de bolsistas egressos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – *campus* de Marechal Cândido Rondon. Para tanto, apresentamos o PIBID/Unioeste/CAPES com seus objetivos e sua importância na formação de professores e o subprojeto Letras-Língua Portuguesa desenvolvido de 2011 a 2014 com as principais atividades práticas realizadas. Por fim, trazemos alguns excertos de entrevistas com ex-bolsistas que permitem identificar alguns dos principais benefícios do programa para a formação dos futuros professores. Dentre as principais potencialidades do PIBID está a importância da prática pedagógica antes mesmo do estágio supervisionado e a capacidade de aliar a teoria e a prática por meio da elaboração de projetos de ensino. As discussões estão pautadas em autores como Flores (2010), Mello (2000), Menezes (1987), Castela e Martelli (2013), Bottega (2014), bem como nos relatos dos bolsistas. Este trabalho é parte de investigações relacionadas à pesquisa de mestrado denominada “Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID” e ao projeto de pesquisa “Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões”.

### Palavras-chave:

Formação inicial de professores. PIBID. Língua portuguesa.

## ***1. Introdução***

É recente a preocupação política com a educação escolar brasileira bem como com a formação dos profissionais que atuarão nas escolas. Para muitos autores e estudiosos, o segredo na melhoria da educação básica está na interação entre a escola e a universidade e, por consequência, na diminuição da distância entre teoria e prática, o que os leva a pensar e discutir sobre a formação inicial de professores. Neste contexto, algumas medidas vêm sendo tomadas para reverter o quadro do fracasso escolar, muitas vezes mostrado pelos desempenhos precários dos estudantes nas avaliações nacionais ou locais. Uma destas medidas é a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que contempla com bolsas graduandos de licenciaturas, professores das instituições vinculadas e professores das escolas parceiras, nas quais os licenciandos desenvolvem as ações planejadas em conjunto com os demais bolsistas. O programa tem o objetivo de induzir um novo espírito na iniciação à docência e melhor qualificá-la para, assim, alcançar a almejada melhoria na educação básica (GATTI, 2014), através da interação entre acadêmicos (futuros professores) e alunos da educação básica, universidade e escola e, por assim dizer, a interação entre a teoria e a prática.

Diante do exposto, este artigo visa divulgar algumas considerações levantadas em uma dissertação de mestrado, denominada *Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID*, defendida em abril de 2016, cujo objetivo foi identificar as contribuições do programa para a formação inicial de 11 bolsistas egressos do subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon.



O recorte feito para este momento refere-se àquilo que os sujeitos da pesquisa citaram como sendo as potencialidades do PIBID que, dentre as mais relevantes e recorrentes nos depoimentos, foi a importância da interação entre os licenciandos bolsistas (pibidianos) e os alunos da educação básica.

O artigo organiza-se em quatro sessões, mais as considerações finais. No primeiro momento, serão abordadas algumas questões acerca do tema formação de professores, para que seja possível avaliar em que medida programas como o PIBID complementam ou não a mesma. No segundo momento, será apresentado o PIBID/Unioeste/CAPES, seus objetivos e sua importância na formação de professores, tendo em vista os desafios postos pela educação básica. Em seguida, será apresentado o subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, desenvolvido de 2011 a 2014. Na sequência, serão abordados alguns excertos de entrevistas realizadas com ex-bolsistas que permitem identificar a existência e os benefícios destas interações: licenciando/aluno, universidade/escola e teoria/prática, durante a formação dos futuros professores.

As principais discussões deste artigo estarão pautadas basicamente em autores como Maria Assunção Flores (2010), Mafalda Nesi Francischett, Eduardo Donizeti Giroto e Najla Mehanna Mormul (2012), Guiomar Namó de Mello (2000), Luís Carlos de Menezes (1987), Grice da Silva Castela e Andrea Cristina Martelli (2013), Rita Maria Decarli Bottega (2013 e 2014), bem como nas entrevistas dos bolsistas.

## **2. Considerações sobre a formação inicial de professores**

Diante de um levantamento bibliográfico (FLORES, 2010; FRANCISCHETT; GIROTTO; MORMUL, 2012; MELLO, 2000; MENEZES, 1987, entre outros) a respeito do tema formação inicial de professores, pode-se perceber que há

um consenso entre os autores: para que possa haver melhorias na educação básica é necessário diminuir a distância existente entre a escola e a universidade e, por consequência, a distância entre a teoria e a prática.

Para alguns autores, o processo formativo dos licenciandos no Brasil sofre uma profunda separação entre a teoria e a prática, sendo que esta última só acontece nos momentos do estágio supervisionado, o que acaba por privilegiar os conhecimentos teóricos sobre os didáticos (FRANCISCHETT; GIROTTO; MORMUL, 2012). Esse descompasso é alarmante já que, além de dominar o conteúdo, é extremamente necessário que o professor domine também os meios para ensiná-lo com eficácia, ou seja, ensinar exige mais do que truques didáticos, conforme Luís Carlos de Menezes (1987, p. 119), “[...] É uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno e é uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor tem em comum com seu aluno”.

No mesmo viés, acredita-se ainda que o ensino em si é a própria prática dos cursos de formação docente e, conforme Guiomar Namó de Mello (2000, p. 103), “cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor [...] precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica”. Para isso, seria necessário que a prática estivesse presente desde o primeiro dia de aula dos licenciandos, para que estes possam aprender a ensinar.

Luís Carlos de Menezes (1987) assegura ainda que é preciso preparar o professor e que esta é (ou deveria ser) a tarefa dos cursos de licenciatura. A definição dada pelo autor sobre as licenciaturas, há quase três décadas, é ainda atual em muitos cursos formadores de professores: “O licenciando é concebido pela Universidade, hoje, como meio bacharel com tinturas de pedagogia” (MENEZES, 1987, p. 120). Conforme o autor, esta visão tem de ser superada, e a formação do professor deve ser especificamente direcionada para aquilo que

ele vai desempenhar e, para isso, os cursos devem ser repensados.

Comungando desta ideia, Maria Assunção Flores (2010) aponta para a necessidade de repensar os cursos de licenciatura no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que as escolas e os professores enfrentam. A autora defende também que a formação de professores deve ser amparada por uma abordagem realista, que articule a teoria e a prática “construídas a partir das experiências de ensino dos próprios alunos futuros professores e das suas preocupações” (FLORES, 2010, p. 185), ou seja, que os licenciandos reflitam sobre as experiências ainda na sua aprendizagem, no seu próprio processo formativo, para que, assim, tornem-se sensíveis aos aspectos mais importantes do processo educativo do qual participarão. Uma solução seria criar espaços, tempo e oportunidades que visem à prática da docência, isto é, oportunizar ao futuro professor disciplinas específicas, projetos ou programas (muito além das disciplinas de estágio) destinados a atividades práticas que ensinem o professor a ensinar.

Apesar de a literatura supracitada apontar para as mazelas na formação de professores, há que se destacar que existem alguns projetos e programas que cooperam para a qualidade da formação docente, sendo que, atualmente, um dos mais importantes é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – cerne deste artigo.

### **3. *PIBID/Unioeste – o projeto institucional***

O PIBID foi criado com o intuito de fomentar a iniciação à docência de acadêmicos de licenciatura plena para atuar na educação básica. O programa teve início em 2007, a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>6</sup>.

A princípio, o PIBID era direcionado apenas aos licenciandos das instituições federais de educação superior, sendo que as instituições estaduais passaram a fazer parte deste contexto apenas no ano de 2009, contemplando com bolsas graduandos das mais diversas licenciaturas, professores das instituições vinculadas e professores das escolas parceiras nas quais os acadêmicos desenvolvem as ações planejadas em conjunto com os demais bolsistas.

Intitulado “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente”, o Projeto Institucional do PIBID/Unioeste/CAPES foi integrado no ano de 2009 com seis subprojetos no edital 02/2009 da CAPES, sendo eles: espanhol, matemática, ciências biológicas e pedagogia, no *campus* de Cascavel, e sociologia e filosofia no *campus* de Toledo. Já no edital 01/2011 da CAPES, a universidade passou a contar com mais nove subprojetos, abrangendo os cinco *campi* da instituição: geografia (*campus* de Francisco Beltrão), história, letras, educação física e geografia (*campus* de Marechal Cândido Rondon), enfermagem (licenciatura) e letras (*campus* de Cascavel), matemática (*campus* de Foz do Iguaçu) e química (*campus* de Toledo). Desta vez, o projeto institucional foi denominado “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente”. (CASTELA; MARTELLI, 2013)

Conforme as autoras, o projeto do PIBID-Unioeste é de grande importância tendo em vista os desafios que apresentam a educação básica no Paraná, como o alto número de evasão de alunos do ensino fundamental e médio: cerca de 400 mil jovens com idade entre 10 e 17 anos estão fora da escola, e

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em:

<<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>.

Acesso em: 20 fev, 2015.

apenas 35% dos jovens que ingressam no ensino médio concluem esta etapa (CASTELA; MARTELLI, 2013). Também é válido destacar a importância do programa para alunos de licenciatura que se sentem, muitas vezes, desmotivados pela desvalorização do trabalho docente. Além do mais, para as autoras,

Promover a inserção do graduando de nove licenciaturas da Unioeste na realidade escolar traz possibilidades para que o graduando esteja melhor preparado, tanto para analisar a realidade que o cerca, ou seja, o próprio curso de licenciatura em que está frequentando e as escolas, quanto para exercer a profissão que escolheu. (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 12)

A partir dos objetivos do PIBID expostos abaixo é possível perceber a tentativa de mudanças no que diz respeito à relação entre universidade e escola pública e, conseqüentemente, na dinâmica entre a teoria e a prática, principalmente nos objetivos IV, V e VI, que visam literalmente a integração entre licenciando e aluno da educação básica, universidade e escolas da rede pública, e teoria e prática.

- I. Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores. (BRASIL, 2009)

Diante de tais objetivos, “a universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento e situação de formação constante” (FRANCISCHETT; GIROTTI; MORMUL, 2012, p. 92) e é, portanto, através do PIBID, que o licenciando tem a oportunidade de elaborar sua profissionalidade docente, dialogando entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos experienciais, integrando a teoria à prática, o que é considerado fundamental para a formação de professores.

#### **4. *PIBID: Subprojeto Letras/Língua Portuguesa – Unioeste/ Marechal Cândido Rondon***

O subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon passou a integrar o projeto institucional “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente” no mês de julho de 2011, através do edital 01/2011-CAPES.

Na ocasião, foram contemplados com bolsas quatorze licenciandos de diferentes séries do curso de letras, duas professoras supervisoras (uma de cada colégio envolvido) e a coordenadora do subprojeto.

O critério que determinou os colégios participantes foi a maior e a menor nota no IDEB de 2011. Por mais que se encontram situados na sede do município, os colégios têm realidades diferentes, como o porte (sendo um com 1090 alunos e outro com 441), a localização geográfica (o maior colégio situa-se no centro e o menor na periferia) e o aspecto socioeconômico (já que os alunos do colégio distante do centro possuem dificuldades econômicas ou de vulnerabilidade social).

Ainda conforme Rita Maria Decarli Bottega (2014), o contato dos graduandos com duas escolas de realidades distintas contribui para o enriquecimento da experiência de iniciação à docência, dando-lhes suporte para lidar com diferentes contextos sociais e educacionais. Para que o projeto pudesse ocorrer de forma organizada a fim de que todos os bolsistas conhecessem as duas realidades, o grande grupo foi dividido em dois grupos menores, sendo que cada um permaneceu um ano em cada colégio.

Com relação à organização do trabalho, três eixos articulados entre si foram determinados no momento da elaboração do projeto institucional, colocados em prática no decorrer das atividades e são aqui mencionados para compreender melhor como as atividades foram desenvolvidas:

- a) Grupos de estudo semanais: momentos ou atividades que aconteceram uma vez por semana, num dia fixo, na própria universidade, onde se reuniam todos os bolsistas para leitura/estudo de temas ligados “ao ensino de língua portuguesa, à educação e perfil profissional” (BOTTEGA, 2014, p. 102). É de extrema importância citar ainda que nestas reuniões aconteceram as orientações e o planejamento das atividades práticas, ou seja, a organização pedagógica, como também este foi o espaço para a exposição e reflexão de todas as atividades desenvolvidas nas escolas ao longo de todo o projeto.
- b) Organização pedagógica: vinculada às reuniões semanais, a organização pedagógica teve por mote a leitura e o estudo dos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no Paraná, como as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (DCE) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), bem como a leitura e discussão do *Projeto Político Pedagógico* (PPP) das escolas envolvidas. Estas leituras são mais direcionadas à prática pedagógica da leitura e produção de textos e da análise linguística (os três

grandes eixos do ensino de língua portuguesa). Além da elaboração dos projetos de ensino, planos de aula e das discussões e avaliações a respeito das atividades realizadas, fizeram parte da organização pedagógica o agendamento das atividades com as professoras supervisoras e também orientações sobre a elaboração dos diários de campo.

- c) Intervenção nas escolas: interligado aos grupos de estudo e à organização pedagógica, este eixo se volta para a presença dos licenciandos nas escolas para o conhecimento do campo de trabalho, participando e acompanhando as diferentes atividades do trabalho docente, como também para a observação das aulas ministradas pelo professor da disciplina, coparticipação e desenvolvimento de aulas, quando possível. Este eixo deixa clara a interação possibilitada pelo PIBID entre graduandos e alunos da educação básica.

Posto desta forma, a importância dos três eixos está ligada diretamente à interação da teoria com a prática, já que num primeiro momento o graduando tem a oportunidade de ler e discutir textos teóricos relacionados a práticas docentes e documentos que embasam o ensino da disciplina, ao mesmo tempo que observa e participa, colaborativamente, das aulas de língua portuguesa nas escolas (acompanhado das professoras supervisoras). A partir de então, o licenciando passa a elaborar, sob orientação da coordenadora, projetos de ensino embasado na teoria discutida e nas observações que fez em sala, o que lhe permite articular com maior facilidade a teoria com a prática. Naquilo que se pode chamar de um terceiro momento, o futuro professor compartilha da sua experiência de prática pedagógica, novamente nos grupos de estudo, o que permite uma reflexão das próprias ações didáticas com os colegas e com as professoras. Esta prática corrobora com o objetivo básico deste subprojeto do PIBID que é, de acordo com Rita Maria Decarli Bottega (2013, p. 5), “interferir na formação docente dos graduandos envolvidos, por meio da realização de ativi-



dades nas escolas integrantes, em turmas de nível fundamental”, o que possibilita a reflexão sobre a realidade das escolas. Conforme a autora, isto mostra a formação do professor focada num perfil de graduando-pesquisador com capacidade de elaborar atividades, refletir sobre sua aplicação, reelaborar a prática, se necessário.

Das principais atividades práticas realizadas no PIBID – cujos planos de aula ou projetos de ensino foram preparados e orientados nos encontros semanais, na universidade, e desenvolvidos nas escolas participantes do subprojeto – citam-se:

- ✓ *Trabalho com múltiplas linguagens;*
- ✓ *Aulas de leitura;*
- ✓ *Correção de texto com atribuição de nota;*
- ✓ *Atividades de análise linguística;*
- ✓ *Pesquisa-ação.*

De julho de 2011 a maio de 2013, 424 aulas foram desenvolvidas nas oito escolas envolvidas com o subprojeto (contabilizando as instituições que foram foco da pesquisa-ação), sendo que destas, 360 aulas foram ministradas nos dois colégios vinculados ao PIBID. Além do expressivo número de aulas dadas, em média 30 por pibidiano em menos de um ano e meio de projeto, a dimensão desta experiência de docência na graduação é imensurável, tendo em vista a enorme diferença desta para a experiência de estágio supervisionado, que totaliza 24 aulas de regência em quatro anos de licenciatura, sendo 12 no ensino fundamental e 6 no ensino médio, em língua portuguesa, mais 6 em língua estrangeira moderna (alemão, espanhol ou inglês).

## **5. Vozes dos bolsistas**

A pesquisa “Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *campus* de Cascavel, buscou investigar a contribuição do PIBID na formação inicial de onze bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, Marechal Cândido Rondon. Para que fosse possível tal investigação, foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da referida universidade, do relatório final da coordenadora do subprojeto enviado à coordenação do PIBID institucional da Unioeste, bem como a análise das entrevistas realizadas com os bolsistas egressos para verificar se o PIBID contribuiu e quais foram as contribuições para a sua formação inicial.

Das mais de quarenta questões que compõem a entrevista, uma foi escolhida para este artigo: “O que você avalia como potencialidades do PIBID?”

Na sequência, serão abordados alguns trechos das entrevistas de quatro licenciandos ex-bolsistas do PIBID, identificados por B1, B2, B3 e B4, a respeito das questões escolhidas.

## **6. Potencialidades do PIBID**

Uma das questões mais relevantes da pesquisa mostra qual é a percepção que os bolsistas egressos têm sobre o PIBID. Tendo em vista o número de intervenções didáticas realizadas nas escolas vinculadas ao programa pelos licenciandos bolsistas, não poderia ser diferente que estes definissem a prática na sala de aula como uma das potencialidades do subprojeto. Ao ser interrogado sobre “O que você avalia como potencialidades do PIBID?”, B1 respondeu:

**B1:** Eu vejo duas: *permitir com que o aluno tenha a possibilidade de só estudar*, que foi o meu caso, e *permitir que ele anteceda a prática profissional* antes, por exemplo, do estágio, que também foi o meu caso. Eu consegui entrar em sala de aula e ter contato com os alunos, vivenciar uma aula em que eu era a professora, no caso, antes do estágio. Então, no meu momento de estágio, por exemplo, eu acho que eu me senti menos melindrosa, neste sentido... todas as coisas: ai, eu tenho que ir pra sala, eu tenho que dominar a turma, então acho que todos esses medos já tinham se diluído por causa do PIBID. Claro que fica numa situação nervosa, porque tem um professor orientador te observando.

Como observado por B1, a prática em sala de aula proporcionada pelo PIBID pode acontecer antes do estágio supervisionado que é obrigatório e que, no curso de letras da Universidade *campus* de Marechal Cândido Rondon, acontece no terceiro (ensino fundamental, língua portuguesa) e no quarto ano (ensino médio, língua portuguesa e língua estrangeira moderna), como foi o caso desta bolsista que era aluna do primeiro ano da graduação quando entrou para o subprojeto. Conforme sua fala, esta “prática antecipada” beneficiou o desenvolvimento do estágio, tendo em vista que o primeiro contato frente a uma turma fora realizado antecipadamente.

Partilhando da mesma ideia de B1, sobre a contribuição do PIBID no estágio, B3 afirma ainda que a principal potencialidade do projeto é a oportunidade de estar presente na escola:

**B3:** Por ter ingressado no projeto já no meu primeiro ano, nos meus primeiros seis meses de graduação, acho que isso me abriu várias portas, desde outros cursos de extensão que foram surgindo em decorrência do PIBID, outros projetos que eu pude entrar, outros momentos que a faculdade me propicia e que eu pude participar, *a contribuição dele no estágio, isso é gritante assim [...]* eu acho que essa ampliação de leques, de possibilidade pra mim, enquanto acadêmico, de conhecer novas pessoas, novas áreas em eventos diferenciados e, principalmente, *integrar a escola, estar dentro de sala de aula... eu acho que é uma das principais potencialidades.*

Assim como o depoimento de B1, este também deixa clara a possibilidade que o licenciando tem em “apenas estudar”, ou seja, por ser bolsista, o aluno pode aproveitar outros cursos de extensão e projetos diversos promovidos pela universidade, além de participar de eventos fora do *campus*, o que possibilita uma formação mais ampla e mais completa ao graduando.

B2, além de citar a importância das leituras que complementam as realizadas na graduação, destaca que a possibilidade de aproximar a universidade da escola é o ponto mais relevante do PIBID, já que, a partir desta aproximação, várias outras melhorias passam a ocorrer. Outra questão levantada pelo bolsista, ligada a esta, é o encontro dos professores da universidade com os professores das escolas e os professores em formação:

**B2:** *Eu vejo que a grande cartada do PIBID é unir a universidade e a escola, é proporcionar o encontro de três “níveis” de professores: os professores em formação, os professores da rede de ensino da educação básica e os professores universitários. Também o fato de nós, pibidianos, conhecermos a escola e os alunos, desenvolver atividades práticas, tudo isso é essencial, aliado aos textos e discussões em grupo.*

Diferente de B1, B2 e B3, o bolsista 4 (B4) já cursava o terceiro ano da graduação quando entrou para o PIBID, portanto, já havia estagiado e também já atuava como professor desde 2010 – um ano antes de ingressar no subprojeto – na rede particular de ensino, o que mostra que a prática propiciada pelo subprojeto não foi a primeira experiência do acadêmico com a sala de aula. Estes dados servem para apontar outra visão do PIBID, outras potencialidades. De acordo com este bolsista, o programa tem uma importância significativa, pois permite “falar de educação”, o que, na opinião dele, parece ser praticamente impossível na atualidade.

**B4:** *O PIBID é um projeto que te faz pensar sobre educação. Ele paga pra você ficar lá falando sobre educação, sem segmen-*

tar os outros professores envolvidos, porque tem muito da academia de que o graduando ou pós-graduando, enfim, a pessoa da faculdade chega lá [na escola] com toda soberba do mundo, sem nunca ter pisado numa sala de aula, algumas vezes, pra ensinar como que os professores vão dar aula, o que afastou todo mundo de continuar, de aceitar, inclusive, pessoas na universidade. O PIBID é diferente, porque ele recrutava a pessoa de dentro da escola pra sair, por algum tempo, pra discutir a educação junto com os outros profissionais e fazer com que a gente tivesse *experiências compartilhadas* ali. Era um momento de *discutir a educação*, era o momento em que você, ao contrário de toda minha carreira, ficava pensando como que você vai construir uma aula, como que você pode fazer com que aquilo dê certo, como você pode buscar lá na teoria o que ela pode te ajudar sem tirar o pé da sala de aula, pensando: isso vai dar certo? E se não der, como a gente pode melhorar? Deu certo? Por que deu certo? Isso é muito raro na nossa carreira, porque quando a gente tem quarenta horas, por exemplo, em sala de aula, a gente tem que pegar o material e ir. Basicamente é isso, os momentos de pensar são raros. No decorrer é quase impossível... O PIBID era o contrário. No PIBID você tem, imagina, um ano pra pensar sobre, pra ir lá nesse outro meio ano e aplicar. Isso é muito enriquecedor. Essa é uma experiência que eu nunca tive em outro lugar.

É perceptível, na fala do bolsista, a importância que ele dá aos momentos de leitura, discussões pedagógicas e preparação das aulas, bem como à reflexão sobre a prática – o que deu certo, por que foi assim, o que não deu certo, como fazer para reelaborar da melhor maneira possível. O bolsista também comenta sobre a importância de partilhar das experiências das professoras supervisoras “recrutadas da escola”, convidadas a discutir sobre a educação, o que gera uma aproximação rara da escola com a própria universidade e, por assim dizer, dos futuros professores com os professores experientes.

Como bem exposto por B4, a relação entre os professores da educação básica e as “pessoas da faculdade” não é sempre muito amistosa, ao contrário do que foi proporcionado pelo PIBID. Kenneth M. Zeichner (1998) afirma que há uma necessidade de eliminar a separação que existe entre professor-pesquisador e pesquisador-aca-dêmico. Para o autor, é comum

que nas pesquisas realizadas pelos acadêmicos, os professores se veem descritos de forma negativa, sentindo-se explorados por eles. E mais: na maioria das pesquisas, professores são deixados de lado na hora de escolher as questões que serão investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, na coleta de dados, na sua análise e não são convidados a partilhar dos resultados, que por sua vez, são apresentados como certos e que devem ser seguidos pelos professores, ignorando seus conhecimentos. (ZEICNHER, 1998)

Neste sentido, o PIBID deu (e continua dando) um grande passo na superação da ruptura entre a universidade e a escola, já que todas as atividades elaboradas pelos acadêmicos foram realizadas sob o aval das professoras supervisoras, que sempre partilhavam com o grande grupo suas experiências (positivas e negativas). As professoras puderam ainda participar de todas as discussões pré e pós sala de aula dos acadêmicos bolsistas, além de receber os projetos de ensino, os planos de aula e todo material que fora utilizado pelos licenciandos.

Portanto, frente ao recorte realizado, é possível identificar algumas das grandes potencialidades do PIBID que estão diretamente interligadas aos objetivos do programa, principalmente ao quarto objetivo: “Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2009). Em suma, as potencialidades do subprojeto apontadas pelos quatro bolsistas, foco deste artigo, são: a) antecipar a entrada do licenciando na sala de aula; b) permitir que o acadêmico apenas estude; c) possibilitar a participação dos bolsistas em vários eventos e projetos de extensão; d) permitir que o licenciando se integre à escola de maneira assídua; e) dar subsídios para a construção de projetos de ensino e planos de aula, através de diversas leituras e discussões (aliar a teoria à prática); f) oferecer espaço para reflexões antes e depois da prática pedagógica; g) abertura de espaço para discutir a educação; h)

promover a interação entre licenciandos e alunos da educação básica e, assim, i) fortalecer (ou até mesmo criar) um elo entre universidade e escola.

### **7. Considerações finais**

A formação inicial de professores é um tema sério, estreitamente ligado à qualidade de ensino na educação básica e que, por isso, necessita de ser repensada. É preciso criar espaços, sejam projetos de extensão, sejam programas (como o PIBID) ou até mesmo mais disciplinas didático-pedagógicas para garantir um ensino de qualidade aos futuros professores, pois “Sem formar bem os professores não há como formar bem as novas gerações”. (SEVERINO, 2012, p. 9)

Conforme pode ser percebido diante da revisão de literatura apresentada neste artigo, uma das apostas na melhoria do processo formativo dos professores (que não deixaria de melhorar também o ensino na educação básica) é o estreitamento entre teoria e prática, ou seja, seria ideal fortificar (ou em alguns casos construir) um elo entre a universidade e a escola, possibilitando uma formação docente mais real e concreta, na qual o licenciando pudesse aliar a teoria à prática com mais facilidade.

Além disso, é dever dos cursos de licenciatura promover a aproximação do futuro professor com seu campo de atuação – a escola – não apenas durante os estágios, mas através de outras atividades que permitam ao acadêmico vivenciar experiências que o façam refletir sobre sua própria prática para que, quando formado, possa agir com responsabilidade diante das variáveis que intervêm na situação de ensino/aprendizagem. Também é papel da universidade relacionar os conteúdos específicos com o ensino deste mesmo conteúdo para alunos da educação básica, o que significa “ensinar a ensinar”, sendo que

cabe ao professor em formação “aprender a ensinar”, refletindo sempre sua prática.

Diante do depoimento de quatro bolsistas egressos do PIBID, daquilo que apontaram como potencialidades e da breve análise apresentada neste trabalho, pode-se perceber que propostas como as deste programa permitem que o futuro professor tenha uma formação que lhe capacite articular a teoria e a prática, além de lhe possibilitar pensar os conteúdos visando atividades e os objetivos a serem alcançados com os alunos.

Conforme a coordenadora do subprojeto em análise, apesar de a formação do licenciando em letras ser contemplada por diversas atividades como projetos de pesquisas, de extensão, monitorias etc., não há um projeto ou programa que propicie um contato efetivo entre os futuros professores e as escolas por um maior tempo, a não ser o tempo delimitado pelas atividades da prática como componente curricular e do estágio supervisionado curricular obrigatório. Portanto, nas palavras da coordenadora,

A proposta do PIBID vem ao encontro de uma formação mais profícua para o estudante de letras, pois lhe propicia o contato direto e continuado com as escolas, participando do cotidiano que envolve o ensinar e o aprender língua portuguesa nas séries finais do nível fundamental, foco do subprojeto. (BOTTEGA, 2014, p. 100)

Posto desta forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se apresenta como uma medida eficaz na busca da almejada melhoria dos cursos de licenciatura. Além disso, ressaltamos que o estudo apresentado pela dissertação *Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: Retratos e Reflexos do PIBID* (GEHRING, 2016) revela que a proposta do programa realmente se efetiva e apresenta algumas das contribuições do PIBID no processo formativo docente, além do recorte apresentado neste artigo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. *Diário Oficial da União*, 2009.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Caderno pedagógico de língua portuguesa: as múltiplas linguagens na escola: propostas e reflexões*. Curitiba: CRV, 2013, p. 5-7.

\_\_\_\_\_. Configuração do PIBID de Letras-Língua Portuguesa da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. (Orgs.). *A formação docente do PIBID no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas: Pontes, 2014, p. 95-113.

CASTELA, Greice da Silva; MARTELLI, Andrea Cristina. O Projeto institucional do PIBID na Unioeste: ações e impactos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vivências e experiências nas escolas*. Curitiba: CRV, 2013, p. 12-19.

FLORES, Maria Assunção. As reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, vol. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. *Educere et Educare*, Cascavel, vol. 7, n. 13, p. 82-102, 2012.

GATTI, Bernadete. Prefácio. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. (Orgs.). *A formação docente do PIBID no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas: Pontes, 2014, p. 9-13.

GEHRING, Fernanda Maria Müller. *Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID*.

2016. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 115-125.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. (Orgs.). *Ensino de língua portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012, p. 9-14.

UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*. Marechal Cândido Rondon, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, ABL, 1998, p. 207-236.

**LEITURA NA ESCOLA:  
CONJUGANDO LINGUAGENS  
COM OS SENTIDOS DO CORPO HUMANO**

*Ivana Quintão de Andrade* (UFF)  
[ivanaquintao@yahoo.com.br](mailto:ivanaquintao@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Uma das imagens que a escola construiu para a leitura é aquela como prática realizada quase exclusivamente com textos verbais escritos, o que acaba priorizando o uso da visão em detrimento dos demais sentidos do corpo humano. Este artigo pretende mostrar, com atividades feitas numa escola pública, que não se deve reduzir a leitura à interação visual. Como referenciais teóricos, elegemos a semiótica, no que ela tangue à (re)construção do sentido de textos em que se conjugam diversas linguagens; e a abordagem global – uma das vertentes da linguística textual – pois ela procura valorizar o conhecimento prévio dos alunos no ensino de leitura. Os resultados mostraram que é possível atingir, a partir do cruzamento de signos de naturezas distintas, conjugados com os sentidos do corpo, um nível de compreensão do objeto lido que extrapolou os limites do verbal e do visual.

**Palavras-chave:** Leitura escolar. Linguagem verbal.  
Linguagem não verbal. Sentidos do corpo.

**1. Introdução**

É possível pensar a leitura na escola como uma prática de soletração, decodificação<sup>7</sup> do código escrito, e até como

---

<sup>7</sup> Decodificação, aqui, corresponde ao sentido referindo-se à língua: “ele disse isso” é inteligível para quem sabe português. (ORLANDI, 2005, p. 26)

fruição. Mas esses pontos de vista, contudo, não correspondem àquele que norteia a atividade que propomos, neste artigo, para essa importante atividade escolar.

Sabemos que, na escola, somos muito mais estimulados a ler textos verbais escritos em detrimento de textos não verbais. Muitas vezes, as fotografias, os gráficos, as charges, etc., que acompanham os textos verbais, passam despercebidos durante a leitura. Isso nos é revelador, uma vez que esse tipo de texto, o não verbal, parece não ser reconhecido, nem pelo professor, muito menos pelo aluno, como componente importante para a produção de sentidos do texto.

Essa observação nos leva a inferir que, ao privilegiar a leitura de textos verbais escritos, a escola estaria privilegiando, também, o uso quase exclusivo de apenas um dos sentidos do corpo humano: a visão.

No entanto, todos os dias, o tempo inteiro, vários órgãos do nosso corpo têm que ler uma infinidade de informações. São frases orais e escritas, além de mensagens sob a forma de fotografia, pintura, aroma, melodia, textura, gesto, paladar etc., que, ao se cruzarem, produzem inúmeras significações.

Desse modo, assim como é necessário usar a visão para ler textos escritos verbais, entendemos que é igualmente necessário usar os demais sentidos do corpo para ler os demais tipos de texto – que dão acesso a outros campos do conhecimento que circula dentro e fora da escola.

Assim, compreender o que os textos verbais e não verbais dizem, onde dizem, por que dizem, para quem dizem, e o que pretendem quando dizem – e, a partir desse entendimento, saber (inter)agir com o mundo, nos parece ser uma das mais importantes habilidades humanas – que a escola pode ajudar a desenvolver no aluno.

É nessa possibilidade que ancoramos nosso objetivo, o de elaborar aulas de leitura que tenham, como preconiza Eni

Puccineli Orlandi (1996, p. 24), “função de trabalho intelectual, valorizando todos os tipos de linguagem, e não apenas a verbal, como faz a escola”.

Para isso, mais do que sermos capazes de decodificar o conjunto das linguagens verbais e/ou não verbais, entendemos que é preciso, principalmente, compreender a relação semiótico-semiótica existente entre elas.

A palavra “semiótica”, aqui, será tomada com base em Eni Puccineli Orlandi (2013, p. 10), segundo a qual “os signos, em geral, tanto os das linguagens não verbais quanto os da linguagem verbal, são objetos de uma ciência geral dos signos: a semiótica”.

Cientes disso, procuraremos demonstrar a eficácia e aplicabilidade da teoria semiótica para a (re)construção do sentido de textos em que se conjugam diversas linguagens. A escolha dessa teoria se justifica, pois ela se propõe a ser uma teoria geral da significação, abrangendo, em seus estudos, outras linguagens além da verbal.

Partindo dessa perspectiva, e com base nos pressupostos da linguística textual – que tem, entre suas metodologias, a abordagem global –, a leitura será tomada, neste artigo, como disciplina escolar que considera o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho com textos de diferentes linguagens.

A metodologia, chamada muitas vezes de “abordagem global”, propõe respostas concretas a pergunta feita por muitos professores: como reinvestir na aprendizagem da leitura e da escrita competência de várias ordens, já à disposição dos alunos? (COSTE, p. 7)

*Abordagem global*, que procura evitar certos reducionismos, típicos das práticas tradicionais, é a denominação dada para o referencial teórico desenvolvido por um grupo de linguistas franceses (Charolles, Combettes, Vigner, Adam, Portine, Daniel Coste, Moirand e outros) que se dedica ao estudo

dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de línguas. (KOCH, 1988)

Por isso, neste artigo, o texto não será visto como um conjunto de xerocópias que precisa ser lido de uma aula para outra para o cumprimento do tarefairo escolar, mas, ao contrário, texto entendido conforme Daniel Coste (2002, p. 27), isto é, como “tempo a *se desenrolar, assim como espaço a explorar; processo, assim como arcabouço*”.

Se observarmos atentamente, podemos constatar que a visão processual de texto fornecida por Daniel Coste joga num diálogo de concordância com a visão de leitura preconizada por Eni Puccineli Orlandi, ou seja, leitura como trabalho intelectual, que valoriza vários tipos de linguagem, e não apenas a verbal. Dessa forma, tratar a leitura na escola e o texto escolar sob esses ângulos pode nos ajudar a estabelecer objetivos bem claros para cada trabalho de leitura que se deseje fazer.

Embora a expressão “leitura de mundo” (FREIRE, 1984) suscite somente aquilo que nos entra pelos olhos, queremos, aqui, nos referir à leitura que fazemos com o recurso de todos os sentidos humanos, que não apenas a visão. Afinal, para existir no mundo, é preciso compreender os signos linguísticos e não linguísticos presentes nos contextos sociais. E acreditamos que o trabalho com os sentidos poderá nos levar a uma percepção diferenciada e singular do texto-mundo.

Sob esse ponto de vista, e considerando que é na escola que os indivíduos aprendem a ler, este artigo pretende problematizar a questão do redutivismo linguístico bem como do reducionismo do recurso da visão nas aulas de leitura escolar. Isso significa dar espaço para a conjugação de outras linguagens que, por sua vez, suscitarão a participação dos outros sentidos do corpo. Afinal, há um universo de signos – que não apenas os verbais – que precisa ser apreendido também pelo olfato, pelo paladar, pela audição e pelo tato. A importante atuação

desses sentidos do corpo, embora colabore para a produção dos significados do texto, tem sido menosprezada pela escola.

Dessa forma, ensinar o aluno a usar o próprio corpo para dar sentido ao texto e a se (re)significar diante dele é, ao nosso ver, uma das formas de torná-lo um leitor proficiente: aquele que, além de mobilizar muitos saberes quando lê, aplica esses saberes na (re)construção de sua identidade social. Esses saberes são o resultado da aprendizagem de conteúdos advindos de casa, da escola, e de experiências interpessoais múltiplas.

Portanto, entendemos que, para ler – um *texto-escritura*, um *texto-pintura*, um *texto-melodia*, um *texto-artesanato*, um *texto-olhar*, um *texto-aroma*, um *texto-dança*, um *texto-chegada*, um *texto-partida* etc. –, é preciso dar aos signos um papel no mundo. Em outras palavras, nossa proposta está em expandir a noção que se construiu para a leitura na escola, interferindo na atuação tanto do professor quanto do aluno. Num primeiro momento, ao primeiro, caberia apresentar o material sígnico retirado do mundo. Ao segundo, caberia colocar o seu próprio corpo como ferramenta para atender a uma necessidade humana: acessar, compreender e interagir com o mundo.

Assim, entendemos que esse tipo de prática de leitura escolar pode contribuir para: a) deixar o aluno mais ligado ao mundo semiótico; b) conscientizá-lo sobre as possibilidades de participação de seu corpo<sup>8</sup>; c) desenvolver no aluno vários dos recursos que estão à sua disposição para ler o mundo; d) enriquecer seus níveis de compreensão pela expansão do aspecto

---

<sup>8</sup> Para aprofundar essa questão, sugerimos a leitura dos textos: “Posturas de Leitura”, de Ezequiel Theodoro da Silva, que defende a ideia de que a leitura se faz concreta através de atos e gestos dos leitores, disponível em: <<http://www.lercritica.com>> (acesso em: 02-06-2015) e “Levanta SENTA, ou melhor, senta LEVANTA”, de Maurício da Silva, no qual o autor reflete sobre a posição inibidora da subjetividade. Disponível em: <[http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/Para\\_refletir\\_sobre\\_o\\_SE\\_DENTARISMO.pdf](http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/Para_refletir_sobre_o_SE_DENTARISMO.pdf)>. Acesso em: 29-05-2015)

quantitativo-qualitativo do seu repertório, bem como dos seus sentidos.

Portanto, diante da constatação de que o único signo trabalhado na leitura escolar é o linguístico; diante da constatação de que só a visão é capaz de decodificar e compreender os signos verbais, fez-se necessário realizar uma primeira atividade para chamar a atenção da escola para os outros sentidos do corpo humano.

## **2. Método**

O ensino assistemático que se faz hoje é, predominantemente, o da decodificação de textos verbais escritos, em que a leitura desses textos, muitas vezes, é feita pelo aluno, primeiramente em casa e, depois, na sala de aula. Ou então, é feita pelo professor, que lê o texto em voz alta na aula e é acompanhado (ou não) pelos alunos. Em ambos os casos, não se pode garantir que os alunos estejam compreendendo o que estão lendo, nem que estejam “acertando” as respostas das perguntas de compreensão e interpretação que se seguem ao texto lido. A leitura assume, assim, o *status* de mera tarefa escolar. E é dentro desse contexto de possível não leitura de textos não verbais em sala de aula que aparece o primeiro estágio do trabalho que realizamos e que agora passamos a descrever.

Portanto, o primeiro diferencial da proposta foi não passar a leitura como tarefa de casa, e, sim, ler em sala de aula com os alunos. Em seguida, fizemos um exercício de previsão sobre os conhecimentos prévios desses alunos que evocassem várias linguagens e que explorassem todos os sentidos do corpo humano. A esse exercício, os teóricos da abordagem global chamam de pré-semantização.

No entanto, embora a abordagem global preconize que é o conhecimento prévio que ajuda ao aluno a atribuir sentidos aos textos, sabemos que nem sempre esse aluno tem o conhe-



cimento prévio necessário para instaurar sentidos. Por isso tivemos que investir na construção de um repertório de conhecimentos variados para que esses conhecimentos pudessem estar disponíveis nos momentos necessários.

Foi assim que o trabalho com as variadas linguagens e a exploração dos cinco sentidos visou se situar nessa demanda: a do aproveitamento e construção de conhecimentos prévios. A novidade desse trabalho é que ele vai além do que os olhos podem captar: buscamos ampliar a percepção sensitiva dos alunos mostrando que os cinco sentidos trazem percepções diferenciadas que, se desenvolvidas, podem ajudar na compreensão multifacetada do mundo.

Os sujeitos envolvidos na atividade foram treze alunos da turma GII, do 7º ano do ensino fundamental II da *Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes*, situada no bairro de Jardim Catarina, São Gonçalo (RJ)<sup>9</sup>. Essa turma é formada por alunos com idade entre 15-18 anos. Por essa característica da idade e do seu contexto de vida, houve uma maior flexibilidade de trabalho em relação aos conteúdos em geral. Foi essa flexibilidade que nos levou a trabalhar uma maior variedade de textos, enriquecendo, assim, a experiência semiótica.

O material de leitura usado se constituiu de embalagens contendo vários tipos de tempero culinário: erva doce, cravo da Índia em grãos, canela em casca, alecrim, pimenta do reino em pó, orégano, pimenta calabresa, manjericão, louro em folhas, *curry*, coentro moído, salsa desidratada. Para a atividade de colagem dos temperos foram usados papel A4, cola e durex. Para a atividade de identificação dos temperos, pelo olfato, usou-se uma venda de tecido na cor preta.

---

<sup>9</sup> Jardim Catarina é a maior favela plana da América Latina. Essa informação pode ser encontrada em Pinho (2006).

Os alunos foram informados de que eles iriam participar de uma experiência cujo objetivo era levá-los a compreender que para ler textos verbais e não verbais é necessário o uso de todos os sentidos do corpo humano. Os alunos foram livres para participar ou não. A eles foi assegurado que seu desempenho não iria influenciar suas notas bimestrais, já que o projeto não teria caráter avaliativo. Praticamente todos concordaram em participar.

Essa atividade foi realizada em seis horas/aulas, uma por semana. Na primeira aula, os alunos foram levados a refletir sobre a relação entre leitura e linguagens, por meio das seguintes perguntas orais: a) quando e onde você leu pela primeira vez? b) qual linguagem você mais usa quando lê: verbal ou não verbal? c) que parte do corpo você mais usa quando lê: olhos, mãos, ouvido, boca ou nariz? As respostas foram, respectivamente: a) na escola; b) verbal c) olhos.

Na segunda aula, sentados em suas respectivas carteiras, os alunos receberam um pacotinho contendo um tipo de tempero culinário. Depois disso, eles foram orientados a fazer aquilo que a abordagem global chama de leitura onomasiológica, isto é, uma varredura das adjacências do texto, feita com base nos seus conhecimentos prévios – linguísticos e não linguísticos –, a fim de instaurar alguns graus de compreensão acerca do objeto a ser lido – uma primeira visão global do texto.

Eles, então, foram solicitados a executar algumas tarefas, identificando quais sentidos do corpo lhes ajudavam, de forma mais latente, a realizá-las. Eis as tarefas: a) – manusear o pacotinho, e ler todas as informações contidas nas embalagens ainda lacradas – nome do tempero, tamanho da fonte usada, cores, ilustrações, informações nutricionais, etc. –; b) levantar hipóteses sobre a textura, a forma e a cor do tempero; c) constatar se era possível sentir o cheiro do tempero, mesmo que ainda dentro da embalagem lacrada. Após informarem o

nome dos sentidos que precisaram acessar para ler as embalagens, os alunos as trocavam entre si, até que todas tivessem sido lidas.

Na terceira aula, objetivando-se ampliar o repertório dos alunos sobre temperos culinários, foram-lhes transmitidas pequenas narrativas orais que explicavam a origem dos seus aromas e sabores, e os pratos brasileiros em que alguns temperos são mais usados<sup>10</sup>. Em seguida, os alunos copiaram, da lousa para seus cadernos, uma receita de como substituir o sal de cozinha, usando apenas temperos culinários.

A quarta aula serviu para levar os alunos a compreender melhor a conjugação de signos verbais (o texto escrito presente nas embalagens) com os signos não verbais (a cor, a textura, o sabor, o odor, a forma dos temperos<sup>11</sup>). Assim, cada embalagem foi aberta e, cada uma, colocada em cima de uma carteira escolar – carteiras organizadas em semicírculo. Em seguida, foi pedido que os alunos se movimentassem pela sala, escolhessem uma embalagem e colocassem um pouco do tempero nas mãos. Cada aluno deveria demorar-se o tempo suficiente para identificar o tempero, com base nos seus conhecimentos prévios sobre temperos que trazia da vida, e naqueles que adquiriu durante as atividades realizadas em sala. Mais uma vez, eles teriam que notar como seus corpos liam o sabor, o odor, a textura e a cor de cada tempero. Ao final dessa etapa, cada aluno se dirigia até outra carteira e repetia o processo de leitura/compreensão do objeto de leitura.

Essa atividade de conjugação teve continuidade na aula seguinte, na qual os alunos foram levados a apresentar o objeto da leitura sob outra forma de texto. Para isso, cada aluno recebeu uma folha branca sem pauta, tamanho A4, cola e/ou durex.

---

<sup>10</sup>Informações retiradas do site “Cesta de temperos”. Disponível em: <[http://www.cesfadetemperos.com.br/historia\\_dos\\_temperos.html](http://www.cesfadetemperos.com.br/historia_dos_temperos.html)>. Acesso em: 02-06-2015.

<sup>11</sup> Um dos alunos comentou que o cravo o fez lembrar-se do arroz doce de sua mãe.

A seguir, com as próprias mãos, eles tiveram que capturar o objeto lido, colando-o, em pequenas porções, na folha.

Na última aula, foi solicitado que os alunos organizassem as carteiras em semicírculo e, depois, ficassem de pé em frente à sua respectiva carteira. Em seguida, foi colocada uma venda escura sobre os olhos de cada aluno. Nesse momento, o objetivo era o de obstruir a visão e potencializar os outros sentidos, a fim possibilitar a identificação do objeto de leitura. Sendo assim, pelo tato, pelo olfato e/ou pelo paladar<sup>12</sup>, cada tempero ia sendo lido, e identificado. Ao final dessa etapa, cada aluno repetia o processo com um novo pacotinho de tempero. Para não confundir o aroma dos temperos, os alunos cheiraram café em pó.

Vale ressaltar que, ao término de cada uma das aulas de leitura semiótica, os alunos eram incentivados a “ler” os temperos culinários encontrados na cozinha de suas casas.

### **3. Resultados e discussão**

Conforme Regina Souza Gomes (2004), a questão da leitura e de seu ensino continua a ser um desafio e, apesar das contribuições que vêm sendo feitas, ainda há espaço para novas abordagens para esse velho problema, especialmente no tocante à leitura de textos não-verbais.

Os resultados extraídos da experiência em leitura semiótica evidenciaram a possibilidade de se atingir, a partir do cruzamento de signos de naturezas distintas, e conjugados com a participação de todos os sentidos do corpo, um nível de compreensão do objeto lido que extrapolou os limites do verbal e do visual.

---

<sup>12</sup> Nem todos os alunos optaram por fazer a identificação do tempero usando esse sentido.

Ter explorado todos os sentidos humanos na leitura das embalagens e dos temperos – realizada não apenas com a visão – significou não correr o risco de a leitura se liquifazer, já que, muitas vezes, o signo linguístico escrito não faz sentido para o aluno. Dito de outra forma: sabemos que a escola vem, há décadas, privilegiando o aluno-enciclopédia – muitas vezes, ele é uma biblioteca sólida com leitura líquida, porque embora responda corretamente às perguntas sobre o texto, às vezes, no seu dia a dia não sabe o que fazer com o que leu.

A experiência que fizemos com a turma GII procurou descobrir o que aconteceria se o aluno tivesse que conjugar textos e sentidos do corpo para ler na sala de aula. E o que vimos foram alunos muito interessados em ler e apreender aquele inusitado objeto de leitura: o *texto-tempero*.

As atividades que realizamos nos permitiram perceber também que alunos e móveis (carteira e cadeira) podem se mover dentro da sala durante uma prática de leitura. Contrariando a posição sedentária em que sempre foram colocados nas salas de aula, os alunos passaram para uma posição mais dinâmica. Quanto às carteiras, elas foram organizadas de forma a dar, ao espaço físico da sala, uma configuração diferente da habitual – ajudando a aguçar, assim, o sentido da visão.

Desse modo, o movimento produzido – o de alunos e móveis – em nada se assemelhou ao caos de uma sala com alunos andando sem direção e com carteiras fora do lugar. Ao contrário, notamos que os alunos se deslocavam tranquilamente e, ainda, colaboravam no deslocamento e organização das carteiras. Assim, as aulas de leitura – aulas com cheiro de vida cotidiana – fizeram com que uma série de aspectos, inclusive físicos, mudasse.

Outra mudança significativa se refere à concepção que os alunos passaram a ter do ato de ler, diferente daquele com o qual estavam acostumados. Antes da experiência em leitura

semiótica, entendiam que a leitura pressupunha ler apenas textos verbais escritos. Depois, alguns depoimentos comprovaram que os alunos começaram a compreender a importância de saber ler os variados signos – linguísticos ou não.

É preciso registrar, ainda, o fato de que os alunos começaram a ver o próprio corpo como ferramenta de leitura do texto-mundo. Durante as atividades, alguns ficaram surpresos como mãos, bocas e narizes conseguiram produzir mais significados do que seus olhos. Afinal, a textura, o sabor e o cheiro dos temperos não apenas os ajudaram a identificar e conhecer melhor o texto-tempero, como também os levaram a significações que extrapolaram a mera identificação: eles foram levados à cozinha de suas avós, ao sabor do prato preferido do pai, ao almoço de domingo e também ao cheiro do alimento que não gostam de comer. Foi assim que níveis diferentes de saberes foram apreendidos pelos alunos: o saber pelo olhar, o saber pelo sabor, o saber pelo odor, o saber pelo toque.

Faz-se importante, aqui, mencionar um dos mandamentos da leitura na escola, de Maurício da Silva (2010, p. 41):

Não acreditar que as linguagens não verbais com que o aluno tem contato fora da escola não têm importância, por serem em si menos claras que a verbal. A articulação da linguagem verbal e das não verbais é o que compõe o universo simbólico do aluno e isso é fundamental para a compreensão.

Se expandirmos esse mandamento, poderíamos dizer que a conjugação da linguagem verbal com a não verbal é fundamental, também, para a sobrevivência do indivíduo.

A visão, de fato, é muito importante, mas não é suficiente. A visão implica foco, implica estar no lugar para testemunhar, e isso é limitante. Já os ouvidos podem ouvir sem ter que estar no lugar; eles podem transpor paredes. O mesmo ocorre com o olfato: o cheirinho do assado do vizinho do outro lado da parede, por exemplo. As mãos, por sua vez, noticiam,

procuram, acham. Enfim, é o conjunto dos sentidos e sua (inter)ação que dão sentidos aos sentidos.

Por isso, acreditamos ser necessário romper com a leitura-descoberta, como se o aluno não tivesse nada a oferecer; é preciso ensinar o aluno a acessar seu repertório, mostrando-lhe que ele tem capacidades que podem ser reinvestidas no ato de ler.

A experiência em leitura semiótica dos temperos nos fez refletir sobre outros signos não verbais que precisam ser lidos como textos. Foi assim que percebemos como alunos e professores, sujeitos, enfim, desconhecemos os códigos semióticos. Por exemplo, muitas vezes, conhecemos o código verbal, mas não sabemos ler os códigos inscritos na etiqueta anexa à roupa que usamos diariamente; ou então não sabemos ler as fases da Lua quando olhamos para o céu. Esses são dois dos muitos saberes que, acreditamos, possam ser conjugados com os saberes linguísticos. Por isso, acreditamos que a escola deveria passar a considerar, de forma sistemática, a leitura de signos não linguísticos paralelamente à leitura de signos linguísticos, a fim de que do homem alfabetizado, e do homem letrado surgisse o homem semiotizado.

Ainda falando sobre esse homem semiotizado, que seria aquele que ultrapassaria a letra, uma espécie de homem-além-letra, Maurício da Silva (2010, p. 75) nos faz lembrar que ainda há muitos professores de leitura que “pulam” as ilustrações [dos textos dos livros didáticos] por acharem que elas só estão ali para enfeitar o texto. É provável que essa atitude seja um dos reflexos do desinteresse das universidades que, preocupadas com a pesquisa pura, muitas vezes relega a pesquisa aplicada ao ensino a segundo plano. Talvez seja por isso que falte, ao currículo dos cursos de letras, uma disciplina que ensine o futuro professor a ensinar seu futuro aluno a ler.

Uma das consequências dessa lacuna na grade curricular talvez esteja no fato de que, por não ter sido ensinado a ensinar a ler, o futuro professor ensina da forma como aprendeu, na época em que ainda estava na escola; ou então, ensina da forma como acha que deve ensinar, sem o respaldo de teorias e métodos. E assim caminha o ensino de leitura nas escolas: de forma assistemática e, na maioria das vezes, sem considerar os fatores que, segundo a abordagem global, são os componentes que permitem a comunicação em sentido global<sup>13</sup>: linguístico, textual, referencial, relacional e situacional.

Se existe, ainda não foi divulgado um estudo extenso e profundo sobre o ensino de leitura semiótica nas escolas. Isso significa que, provavelmente, não existe uma tradição semiótica de leitura escolar no Brasil. Para a escola, a forma mais contundente de se mostrar que se está lendo é ter um texto escrito na mão. Ledo engano: é possível que o aluno esteja olhando para um livro e, ao mesmo, tempo, esteja sentindo o perfume, desejando o toque, ouvindo a voz de quem lhe interessa. Ler com os olhos é só mais uma possibilidade. Ouvidos, narizes, mãos e bocas podem fazer leituras inimagináveis. Por isso, semiotizar o ensino de leitura é não reduzir o ato de ler ao texto escrito nem ao sentido da visão. É, também, trabalhar o texto-sabor, o texto-odor, o texto-tato, o texto-paladar.

Por fim, pensando na soberania do texto verbal escrito nas aulas de leitura na escola, fomos buscar a etimologia da palavra “leitura”<sup>14</sup>. Como tantas palavras derivadas do latim, seu significado provém da agricultura. Assim, *legere* quer dizer “colher”, “escolher”, “recolher”, numa referência à colheita dos melhores frutos, dos melhores cachos.

---

<sup>13</sup> A ideia de globalidade, aqui, se refere à conjugação, não à universalidade.

<sup>14</sup> Além disso, a palavra *leitura* também pode se referir à colheita de utilidades e prazeres que acompanham a vida afora. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/artigo/vamos-ler>>. Acesso em: 13 jun. 2015.



Com o tempo, formou-se o sintagma verbal *legere oculis*, que significa “obter informações através da percepção das letras e palavras; e que também equivale a “colher com os olhos”. Conclui-se, então, que a palavra *leitura*, na sua gênese, aponta para uma ação que depende dos órgãos da visão.

Talvez seja por isso que a escola sempre tenha dado tanta importância à leitura de textos verbais escritos, reafirmando, ao longo de tantos séculos, a hegemonia da palavra escrita como principal veículo de conhecimento. Isso contribuiu para a consolidação da ideia de que ler é, necessariamente, ler textos verbais. E, para ser considerado leitor, o sujeito tem que ler unicamente textos verbais escritos. É a leitura através do olhar, apenas.

Também nós sempre achamos que escola é lugar de texto escrito. Mas depois da primeira experiência de leitura semiótica, feita com nossos alunos, foi possível chegar-se a duas conclusões iniciais: a) não se lê apenas com os olhos e b) vale a pena ensinar a ler com foco na otimização dos demais sentidos em nome de uma compreensão mais holística dos textos-mundo.

De acordo com Maurício da Silva<sup>15</sup>, o conceito de leitura precisa ser alargado para abarcar outros gestos humanos que produzem sentido em determinadas situações sociais. Aliás, tendo em mente a tese de Lev Semenovich Vygostky (1989, p. 44), a de que somos seres sociais e, por isso, precisamos interagir com outros seres, a leitura pode ser tomada como um modo de comunicação bidirecional entre o leitor e o texto (escrito, imagético, sonoro, escultural, gestual etc.), visando à produção de sentidos.

---

<sup>15</sup> Reflexão sobre o conceito de leitura. Disponível em: <[www.leituracritica.com.br/aula](http://www.leituracritica.com.br/aula)>. Acesso em: 22-03-2015.

É provável que o trabalho com textos de natureza verbal e não verbal, conjugados com os sentidos do corpo, tenha oferecido ao nosso aluno uma experiência mais flexível em leitura escolar. Um dos aspectos que explicam essa flexibilidade é que esses dois tipos de texto possuem ângulos de entrada que favorecem a interpretação. O ângulo de entrada interpretativo que, segundo Maurício da Silva (2010, p. 53), é sempre polisêmico em qualquer texto, seja ele verbal ou não verbal. Por isso, pode-se entrar no texto com maior independência, principalmente se se considerar que o conhecimento prévio do aluno é ingrediente importante para a construção de sentidos.

Nosso papel, como professores de língua portuguesa deve ser o de – sem negligenciar o mundo linguístico – apresentar nosso aluno ao mundo não linguístico, mostrando que, para se chegar aos sentidos do texto é preciso, primeiramente, passar pelos sentidos do corpo. Por isso, é preciso levar o mundo para dentro da escola e ajudar o aluno a lidar com os inúmeros cruzamentos sógnicos que o desafiam diariamente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.

GOMES, Regina Souza. O ensino de leitura: uma abordagem semiótica. *Revista Linguagem em (Re)vista*, 2004. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/1/09.pdf>>.

KOCH, Ingedore Gunfeld Villaça. Estado atual da linguística de texto e suas tarefas no Brasil. *Anais do III ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL*, Recife, PE, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. *O que é linguística*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PINHO, Osmundo. O mundo dos gêneros no Jardim Catarina: raça, gênero e sexualidade entre jovens da periferia. *30º Encontro Anual da ANPOCS*, 24 a 28 de outubro de 2006 Caxambu, MG. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=3430&Itemid=232](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3430&Itemid=232)>. Acesso em: 24-05-2015.

SILVA, Murício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. 4. ed. Niterói: Eduff, 2010.

\_\_\_\_\_. *Prof. Dr. Maurício da Silva*. Página pessoal, com textos e vídeos sobre gramática, leitura, redação, linguística cognitiva e pedagogia, além de fotos de trabalhos discentes. Disponível em: <<http://www.profmauriciodasilva.pro.br>>. Acesso em: 29-05-2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Página pessoal, com textos que refletem sobre o ensino de leitura. Disponível em: <<http://www.leituracritica.com>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>.

**NACIONALISMO EN GARDE:  
A POSTURA CRÍTICA DE ARARIPE JR.**

*Sarah Diva da Silva Ipiranga* (UECE)  
[sarah.diva@uece.br](mailto:sarah.diva@uece.br)

**RESUMO**

As questões do nacional marcaram a história da literatura brasileira no século XIX. A crítica literária teve papel de destaque neste contexto, sobretudo com a chamada Geração de 1870, cujos integrantes (Sílvio Romero, José Veríssimo e Tristão de Alencar Araripe Jr.) estiveram à frente das discussões, com o nacionalismo sendo a "pedra preciosa" dos debates. Destaca-se, pela singularidade, a produção crítica de Tristão de Alencar Araripe Jr. O crítico cearense imprimiu à discussão critérios climáticos e cunhou conceitos essenciais hoje à brasilidade, como o "estilo tropical". Este artigo busca investigar a linha teórica desenvolvida por Tristão de Alencar Araripe Jr. e analisar a sua contribuição para os estudos comparados e a superação das noções de fonte e influência, tão em voga no século XIX.

**Palavras-chave:** Nacionalismo. Crítica literária. História da literatura.

“Incorreção do estilo brasileiro ligada à textura do espírito da terra”. Essa afirmativa, que nos lembra o ímpeto da desconstrução do modernismo brasileiro, tem, no entanto, origens mais remotas: é do crítico cearense Tristão de Alencar Araripe Jr., nascido no século XIX (Fortaleza – 1848/ Rio de Janeiro – 1911). Filiado dentro da crítica literária à chamada Geração de 1870, da qual faziam parte Sílvio Romero e José Veríssimo, ele propugnou uma série de ideias que em muito anteciparam as postulações da Semana de Arte Moderna acer-

ca da formação de caráter nacional. Seus conceitos sobre nação e literatura puseram em destaque a noção de entre-lugar como essencial a qualquer reflexão que se quisesse fazer sobre a identidade do País.

A ligação da crítica literária com a formação do pensamento nacional é uma constante dentro da nossa realidade. Num período como o do século XIX, em que a questão das identidades nacionais acionava o pêndulo das discussões, contava-se com uma base teórica legitimadora desse tipo de reflexão, pois a insurgência dos estudos sociológicos estimulava uma visão comprometida politicamente com os fatos sociais e culturais. As leituras apaixonadas de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha<sup>16</sup>, dão bem a medida do envolvimento dos críticos com outros fatores para a avaliação dos textos que não somente os estéticos. O caso Machado de Assis, no sentido inverso, é outro exemplo de como a avaliação de uma obra pode estar sujeita às intempéries teóricas de uma época<sup>17</sup>.

Neste contexto marcado pelo diapasão apaixonante da nacionalidade, percebe-se que a crítica brasileira se afasta de seu lugar tradicional de avaliação e delimita modelos de produção que poderiam fazer frente à colonização cultural de que

---

<sup>16</sup> Tristão de Alencar Araripe Jr. produz um texto acalorado sobre a obra de Euclides da Cunha e reporta a ele a qualidade máxima de "nacional por excelência": "Terminada, porém, a primeira parte [de *Os Sertões*], e lidas as páginas iniciais da segunda, uma revolução havia se operado em minha alma. O autor a conquistara de modo violento e irretroatável. Daí por diante, não li mais, desfilei pelo livro afora..." (ARARIPE JR., 1978, p. 219). Silvio Romero tem posição da mesma ordem e consagra a obra euclidiana como a representante autêntica da literatura brasileira, pois sua visão de literatura estava alinhada com uma proposta de comprometimento social. (ROMERO, 1980)

<sup>17</sup> . É importante frisar que Tristão de Alencar Araripe Jr. e Silvio Romero não conseguiram apreciar a obra machadiana na sua proposta diferenciada dentro do realismo brasileiro. Ambos distorcem o estilo do autor, obnubilados pela própria teoria que defendem. Cabe a José Veríssimo uma leitura mais madura do Bruxo do Cosme Velho.

éramos vítimas, questão crucial para a afirmação literária dos trópicos. O que mais chama atenção nos modelos propostos é a descentralização dos critérios de valor e o enfrentamento socioeconômico que tal postura representa. No século XIX, a Literatura Comparada, que tinha na França seus grandes expoentes, sustentava seus pressupostos nos conceitos de fonte e influência. Com essa mediação, buscava-se saber quem influenciava quem e em que medida se podia verificar a incidência dessa influência. Por trás dessa atitude aparentemente estética, havia uma relação bem mais subliminar: quem deve a quem. O sentido da dívida, do saldo devedor, do empréstimo, do pagamento impregnava as teorias literárias da época e, portanto, estabelecia relações de poder que transitavam do econômico para o cultural, do político para o artístico, do comercial para as mentalidades, acionando uma rede que colocava os países da América, antigas colônias, numa posição a menos no cânone literário. Se viemos depois, estamos devendo indefinidamente. Como pagar? Ora, lembrando sempre que somos devedores e exaltando o Pai, a Fonte, deixando claro que sem eles nossa tradição, ainda insipiente, não existiria. Um eterno conflito entre pai e filho, quase edípico, sem resolução, a não ser que matemos o Pai (ou a Mãe, o que é ainda pior).

Tais questões envolviam escritores e críticos de forma apaixonada. Entre o sentimento da dívida e, portanto, de gratidão que devíamos ter com nossos fundadores e a revolta pela imposição de modelos culturais, equilibrava-se a grande barca brasileira, "gigante por natureza". O que talvez mais incomodasse era sermos avaliados a partir dos critérios da Grande Mãe Europa. É nesse aspecto que entra a intervenção de Tristão de Alencar Araripe Jr. e a grande contribuição que dá aos estudos culturais e à literatura comparada pelo embate aos conceitos de fonte e influência.

Com uma formação sólida e de trato refinado com os colegas (ao contrário do sempre inquieto Sílvio Romero sobre

quem escreve um artigo clássico – “Sílvio Romero polemista”), Tristão de Alencar Araripe Jr. erigiu uma obra particular no Brasil e que ainda é desconhecida de boa parte da intelectualidade<sup>18</sup>. Mais propenso aos ensaios do que à historiografia, ao estudo investigativo do que aos panorâmicos, bateu-se em vários artigos publicados em jornais e revistas de circulação na época pela autenticidade de nossa produção literária e pela necessidade de criação de novos critérios de valoração estética.

Sabendo que na perspectiva europeia que vigorava sempre estaríamos em desvantagem e que brigar também não nos tiraria da menos valia, o crítico cearense, muito antes da *Semana de Arte Moderna*, propõe um outro lugar para o nacional. Uma *transformação metodológica e teórica*, já que se apropriou dos conceitos europeus próprios à crítica e à teoria literárias e os redimensionou à realidade brasileira, enfatizando sua autenticidade. Nesse contexto, ele opera duas desterritorializações: enfatiza o nosso estilo e as incorreções e cobra ao estrangeiro uma transformação ao pisar o solo nacional. Assim, entre o literário e o antropológico, modula uma crítica literária que também se quer nacional, autêntica.

Ao afirmar em 1888 que “O tropical não pode ser correto”, Tristão de Alencar Araripe Jr. (1978, p. 126) opta por encarar o nosso “a menos” como “a mais”. Isto é, “fazer do desvio o caminho”. Aceitar os desvios estilísticos de nossos escritores e dar a eles um sentido autônomo, de corte em rela-

---

<sup>18</sup> Sua obra completa foi organizada por Afrânio Coutinho em cinco volumes, publicados entre 1958 e 1966 (*Obra crítica de Araripe Júnior*), que hoje se encontra esgotada. Uma coletânea menor, capitaneada por Alfredo Bosi, apresenta os textos mais importantes do autor (1978). É importante mencionar que, a despeito do desconhecimento da sua obra e da falta de edições, um artigo seu, “Estilo tropical”, foi incluído pelo Professor Roberto Acízelo de Souza no livro *Uma ideia moderna de literatura: textos seminais para os estudos literários – 1688-1922* (2011), onde figura ao lado de autores como Baudelaire, Kant, Schlegel, entre outros. Para ter acesso às edições antigas de alguns livros de Tristão de Alencar Araripe Jr., incluindo os ficcionais, pode-se entrar no site da Biblioteca Brasileira de Guita e José Mindlin.

ção à pátria-mãe, foi a luta de vida toda do crítico. Neste texto clássico, ele analisa a produção naturalista brasileira que, segundo ele, se constituiria com elementos próprios. A atitude, portanto, rompe com a ideia de dívida e libera a literatura nacional de qualquer forma de comparação em que ela não seja o modelo de si mesma.

Incorreção do estilo brasileiro ligada à textura da *terra!* A asserção parece, à primeira vista, um dislate da ordem dos que a crítica vem vulgarizando por aí. Contudo, eu penso que o fato é perfeitamente verdadeiro, e que a incorreção, nestas condições, converte-se numa eminente qualidade. (ARARIPE JR., 1978, p. 124)

Em ensaio anterior, de 1869, “Carta sobre a literatura brasileira”, ele já aponta a superação do par influência-fonte como a única possibilidade de identidade:

Com efeito, não será desprezando o que mais de belo e inspirador que existe em nossos climas que havemos de sacudir com o jugo das impressões importadas do velho continente. Trilhando vereda tão diversa daquela que deveríamos seguir, nunca chegaremos a proclamar a nossa emancipação. (ARARIPE JR., 1978, p. 9)

Assumir o caráter desviante das nossas letras, do povo e do país antes da ideia da carnavalização, que só passará a se constituir futuramente, é o *modus operandi*, o passo metodológico da teoria de Tristão de Alencar Araripe Jr. para refletir sobre as formas do nacional. Aí está: ele só aceita pensar o Brasil a partir do Brasil. Método, objeto e pensamento precisavam fundir-se para gerar uma reflexão.

Assim, se só pode pensar o país a partir dele mesmo, de quais elementos se deve valer para construir uma identidade? A opção de Tristão de Alencar Araripe Jr. é a *natureza*, não só pela ênfase romântica, mas por ser ela o que o Brasil tinha de mais autêntico, produtivo e capaz de alterar a relação de dominação estabelecida pela Europa. Contra a cultura e a civilização – a selva.



O deslocamento operado parece hoje pequeno aos nossos olhos, mas foi de uma coragem intelectual suprema. Para ele, a civilização tem a função racional de “pôr peias à expressão nativa e regular o ritmo da palavra pelo diapasão estreito da retórica civilizatória” (ARARIPE JR., 1978, p. 176). Segundo Tristão de Alencar Araripe Jr., a tradição, conceito caro às formações literárias do século XIX, tinha no Brasil uma vertente menos racional, ou seja, com menor investimento de poder, uma “tradição de instinto” (ARARIPE JR., 1978, p. 130). Nessa oposição, aparentemente ingênua, está depositado um revés operatório e político singular. O Brasil, aluno de primeira ordem (lembramos dos cadernos de poesia de Oswald de Andrade), precisava passar por um processo de aprendizagem que deslegitimasse o professor original. Uma formação feita por si e tendo como referência elementos autóctones, ou seja, uma sublevação.

A civilização já contém em si o peso da dominância, do valor, da propriedade. A natureza, na visão de boa parte dos evolucionistas da época, é o aquém da cultura, o espaço propício da barbárie, da selvageria, com o qual estávamos continuamente confundidos. Valorizar positivamente estes elementos é o empreendimento teórico do crítico. A civilização é apresentada como decadente, fria e incolor. Falando sobre Zola e o naturalismo, assim se posiciona:

Zola, neste clima, diante desta natureza, teria de quebrar muitos de seus aparelhos para adaptar-se ao *sentimento do real*, aqui. O fato é intuitivo, e eu direi porque (sic). A concepção do mestre, os seus métodos de expectação, os seus processos experimentalistas, tiveram em vista uma sociedade decadente, de natural tristonha, que decresce, míngua dentro das próprias riquezas, perante sua antiguidade, cansada, exausta, senão condenada a perecer. (ARARIPE JR., 1978, p. 126-127 – Grifo nosso)

A felicidade, então, operador conceitual desconhecido pela ciência, passa, em contraposição à tristeza europeia, a ser ativada pelo meio natural, constituindo-se como um ideário e

uma imagem. A ela funde-se um vocabulário indexado do ambiente nativo, perfazendo um estilo igualmente imagético e sensorial. Ou seja, a natureza é objeto e apresentação, forma e voz, imagem e palavra, e aciona um discurso já tomado pelo "sentimento do real":

embriaguez de luz, de azul, de crepúsculos rubros, de felicidade tropical, que é, na frase engenhosa de Capistrano de Abreu, a dos lagartos verdes, dos camaleões, nos dias claros, de sol límpido, subsequentes às grandes trovoadas. (ARARIPE JR., 1978, p. 127)

O Brasil então seria esse lagarto verde, ou melhor, o camaleão, o que já atesta a sua "informidade" e inconformidade, sua transformação constante, o que o faz diferente e não possível e passível de comparação com a estaticidade dos climas frios.

Essa opção pelo clima é responsável, entretanto, até hoje por várias farpas que são atiradas contra o discurso crítico de Araripe. Ele é visto como influenciado ou pior, determinado, por Taine e por outras teorias da época, como o darwinismo. Em vários textos, defende-se de tais acusações e observa que soube filtrar as influências e delas ficar independente. Além disso, as teorias dominantes na Europa acerca da natureza dos trópicos apontavam para a representação do lugar como palco de endemias e devassidão. Na crítica de Araripe, os lugares de poder que habitam essa concepção são invertidos, assumindo a natureza e o clima uma outra função. Ele, na verdade, referenda o nosso habitat como a "moeda de troca" do comércio artístico: "O realismo, aclimatando-se aqui, como se aclimou o europeu, tem de pagar o seu tributo às endemias dos países quentes...". (ARARIPE JR., 1978, p. 127)

Assim, Tristão de Alencar Araripe Jr. cria o chamado *Estilo Tropical* (no que também se antecipa ao tropicalismo da década de 70 do século XX). Primeiramente, a afirmação geográfica, sim, nós moramos nos trópicos, para depois a compo-

sição dos elementos constitutivos: o sol, a luz, as frutas, as plantas, os homens. É com esse tipo de comparação que Tristão de Alencar Araripe Jr. invade a crítica literária e tenta avaliar a produção dos escritores nacionais.

No entanto, antes de chegar a nós, ele caça os estrangeiros. O que quer dizer isso? Se no pensamento oswaldiano, antropofagia é o revide contra a moral cristã, a catequese portuguesa, o moralismo francês, o racionalismo europeu, a força do dinheiro e, ao mesmo tempo, o delírio com o progresso, a máquina, uma fascinação pela mistura, pelo desequilíbrio dos opostos, ela tem em Tristão de Alencar Araripe Jr. uma origem menos orgiástica.

O conceito que elabora para capturar o estrangeiro é o da *obnubilação tropical*. A partir dessa ideia, ele vai nos falar de um estrangeiro absorvido e transformado pela natureza. Não importa para ele absorvermos os valores europeus e transformá-los antropofagicamente. O engolido é o europeu em terras nacionais. Através da teoria da obnubilação, ele diz do colono que quando chega aqui se torna brasileiro. Mesmo levando em conta o que isso tem de romântico e fantasioso, o que está implícita é a imposição dos ditames do meio e não da civilização. Não é ir a Europa, mas a Europa que vem a nós e é obrigada a se transformar. Poderíamos ver aí a tese climática com todo o seu vigor e sua visão preconceituosa dos trópicos. Mas não é bem assim que se configura:

[...] a reação do meio físico, a influência catalítica da terra, as depressões do clima tropical, a solidariedade imposta pelas condições da vida crioula com a flora, com a fauna, com a meteorologia da região, são tantas outras influências que estão a invadir estrangeiros e brasileiros, sem que estes disso se apercebam, certos, como estão, do triunfo das suas qualidades étnicas e da propulsão civilizadora de origem. (ARARIPE JR, 1978, p. 124)

Ou seja, a influência agora é gerada por nós e de forma às vezes não perceptível, pois o conquistador sempre chega certo da vitória. Essa outra vitória, pela *contaminação*, termo

contemporâneo da literatura comparada usado para entender de forma mais interna e sob outro prisma as relações entre os textos, mostra uma dominação atípica, tropical, que seduz e obnubila mais do que agride.

Para ele, o estrangeiro não vai ser comido pelos índios, mas tem que pagar para entrar aqui. Ao refletir sobre a chegada do estilo naturalista ao Brasil, afirma: “O naturalismo, ou se subordina a esse estado de coisa, ou se torna uma planta exótica – de mera curiosidade” (ARARIPE JR., 1978, p. 127). Na visão mais tradicional, exóticos somos nós; para Araripe, exótico é o estrangeiro que chega sem aclimatar. Assim, temos “o americano embriagado pelo real”.

Com essa transformação teórica e metodológica, Tristão de Alencar Araripe Jr. recruta os conceitos de fonte, influência e estilo, expõe-nos ao sol dos trópicos para que adquiram cor e sabor nacionais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARARIPE JR, Tristão de Alencar. *Teoria, crítica e história literária*. Seleção e apresentação de Alfredo Bosi. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*, vol. 5. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1980.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, Roberto Acízelo de (Org.). *Uma ideia moderna de literatura: textos seminais para os estudos literários (1688-1922)*. Chapecó: Argos, 2011.

VERÍSSIMO, José. *Teoria, crítica e história literária*. Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.

**O CORTE SAUSSURIANO:  
REFLEXÕES SOBRE O PONTO DE VISTA  
DO FUNDADOR DA LINGUÍSTICA MODERNA**

*Francisco Eduardo Vieira* (UEPB)  
[feduardovieira@gmail.com](mailto:feduardovieira@gmail.com)

**RESUMO**

Este texto pretende refletir sobre o ponto de vista saussuriano em torno do conceito de língua e sobre as implicações dele resultantes. Espera-se minimamente evidenciar o instigante percurso do *Curso de Linguística Geral*, obra póstuma de Fernand de Saussure, no que tange à constituição e apresentação de seus conceitos-chave inter-relacionados e interdependentes, a fim de mapear a reflexão prospectiva que é feita para a linguística a partir de tal obra. O intento também é creditar a devida importância ao secular corte saussuriano, por vezes tão criticado pela linguística que é atenta a outros aspectos deste objeto científico, os quais emergem quando são considerados outros pontos de vista para além da imanência linguística.

**Palavras-chave:**

Saussure. *Curso de Linguística Geral. Escritos de Linguística Geral.*

**1. Considerações iniciais**

Primordialmente, existem pontos de vista; senão, é simplesmente impossível perceber um fato de linguagem. (Ferdinand de Saussure, *Escritos de Linguística Geral*)

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o

**ponto de vista que cria o objeto. (Ferdinand de Saussure, *Curso de Linguística Geral*)**

**Primordialmente, existem pontos de vista; senão, é simplesmente impossível perceber um fato de linguagem. (Ferdinand de Saussure, *Escritos de Linguística Geral*)**

As epígrafes acima, extraídas, respectivamente, da parte introdutória do *Curso de Linguística Geral* e dos *Escritos de Linguística Geral*, trazem, em essência, uma das primeiras lições da obra daquele que é considerado o fundador da linguística moderna: a de que *o ponto de vista cria o objeto*. Lugar comum em qualquer reflexão epistemológica contemporânea, tal afirmação revela-se norte imprescindível para o pensamento saussuriano acerca dos estudos da linguagem. De modo semelhante à parábola dos cegos que procuravam conhecer o elefante<sup>19</sup>, o linguista, ao procurar conhecer seu objeto de estudo, deve considerar que tal objeto não se dá *a priori*, como se portasse uma existência natural e independente do seu olhar. Na linguística, não haveria objetos dados, que continuem a existir quando se passa de uma ordem de ideias a outras. Em outras palavras, se as reflexões que Ferdinand de Saussure opera no *Curso de Linguística Geral*, marco dos estudos linguísticos do século XX, partem da afirmação de que a linguística é a “ciência que se constituiu em torno dos fatos da lín-

---

<sup>19</sup> Eis um resumo da parábola: Certo dia, um grupo de cegos de nascença foi conduzido até um elefante para que o apalpassem. Um apalpava a barriga, outro a cauda, outro a orelha etc. Então, o que tinha apalpado a barriga disse que o elefante era como uma enorme panela. O que tinha apalpado a cauda disse que o elefante se parecia mais com uma vassoura. O que tinha apalpado a orelha afirmou que o paquiderme se parecia com um grande leque aberto, e assim por diante. Os cegos se envolveram numa discussão sem fim, cada um querendo provar que os outros estavam errados, e que o certo era o que ele dizia. Evidentemente cada um se apoiava na sua própria experiência (ponto de vista) e não conseguia entender como os demais podiam afirmar o que afirmavam.

gua” (SAUSSURE, 2006, p. 7), parece ser absolutamente necessária uma definição subsequente para o estabelecimento dos princípios gerais dessa ciência, a saber, a definição de *língua*. Então, ao definir “língua”, algo nada fácil, não só pela própria complexidade inerente ao construto teórico, como também pelo uso corrente do termo dentro e fora dos estudos linguísticos, Ferdinand de Saussure, ao mesmo tempo, tenta delimitar e criar o objeto da nascente ciência, então positivista, denominada “linguística”.

O alcance dos princípios teórico-metodológicos saussurianos certamente ultrapassou os propósitos do *Curso de Linguística Geral* e as fronteiras da linguística, que viria a se tornar “ciência-piloto” entre as ciências humanas. Posteriormente, o caráter imanente e sistemático do objeto língua, “considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2006, p. 271), motivou a construção de outros objetos teóricos voltados para si, em diferentes áreas do saber, como a teoria da literatura, a antropologia, a sociologia, a psicologia etc., que acabariam por se inscrever no paradigma científico denominado *estruturalismo*. Nesse sentido, não podemos falar de um conceito único para o termo “estruturalismo”, mesmo nos restringindo ao uso do termo na linguística. Entretanto, as escolas estruturalistas apresentam concepções e métodos que implicam o reconhecimento de que a língua é uma estrutura, um sistema, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente, e que é tarefa do linguista descrever a organização dos elementos constituintes do sistema. Desse modo, Ferdinand de Saussure, linguista genebrino de formação histórico-comparativa e herdeiro dos neogramáticos, é considerado o precursor do estruturalismo, justamente por ter enfatizado a noção de sistema nos estudos linguísticos. A esse respeito, esclarece Ferdinand de Saussure, nos *Escritos de Linguística Geral*, que o sistema de uma língua não consiste na coexistência nem de formas, nem de ideias, nem ainda de relações entre formas e ideias (como se cos-

tumava entender na tradição linguística daquele tempo), mas sim “em uma diferença confusa de ideias que se movem sobre a superfície de uma diferença de formas”. (SAUSSURE, 2002, p. 75)

Curiosamente, diferentemente dos *Escritos de Linguística Geral*, as ideias que Ferdinand de Saussure desenvolve no *Curso de Linguística Geral* não foram, a rigor, escritas por ele. O *Curso de Linguística Geral* é um livro póstumo, publicado em 1916 a partir de notas redigidas por alguns dos alunos de Ferdinand de Saussure em três cursos de linguística geral que o mestre genebrino lecionou em 1906-1907, 1908-1909 e 1910-1911, na Universidade de Genebra. O real impacto do livro só começou a ocorrer no fim da década de 1920, quando apareceram algumas teses de inspiração saussuriana, em especial pelas mãos dos funcionalistas Roman Jakobson e Nikolai Trubetzkoy. Ou seja, pelo menos até a Segunda Guerra Mundial, a linguística continuou a ser, no espaço universitário, uma disciplina fundamentalmente histórica, ponto de vista que não é o cerne das possibilidades teórico-analíticas que Ferdinand de Saussure defende.

O percurso explanatório do *Curso de Linguística Geral* possui coerência interna e cumpre os propósitos a que a obra se destina, os quais, em linhas gerais, seriam: a) definir o objeto da linguística; b) refletir teoricamente sobre sua natureza; c) e traçar considerações metodológicas a sua análise. Desse modo, o livro se divide em cinco partes, além de uma "Introdução" e um "Apêndice". A "Introdução", composta de sete capítulos, ultrapassa os propósitos do que o nome sugere; entre outras ações, apresenta uma visão geral dos ancestrais da linguística moderna (a gramática tradicional, a filologia e os estudos histórico-comparativos), define a tarefa da disciplina e delimita o objeto da linguística, a língua (*langue*), em detrimento à fala (*parole*), sua concretização individual, e à escrita, sua representação gráfica. À "Introdução" segue o "Apêndice", que



consiste em reflexões sobre fonologia, incluindo também aspectos que hoje certamente estariam sob o domínio da fonética<sup>20</sup>. A "Primeira Parte (Princípios Gerais)" discorre sobre a natureza do signo linguístico, focando a relação arbitrária entre o significado e o significante e o caráter linear deste último, além da (i)mutabilidade do signo, o que autorizou Ferdinand de Saussure a propor dois tipos de linguística, a estática e a evolutiva. À linguística estática, Ferdinand de Saussure nomeia linguística sincrônica, e à evolutiva, linguística diacrônica. Àquela, o mestre genebrino dedica a Segunda Parte do *Curso de Linguística Geral*, momento em que é elaborada a noção de valor linguístico, essencial para a compreensão do corte saussuriano, e desenvolvido o par dicotômico "relações sintagmáticas versus relações associativas", fundamental para o sucesso do empreendimento estruturalista de descrição, sobretudo fonológica e morfológica, de várias línguas naturais, inclusive a língua portuguesa. A "Terceira Parte" da obra corresponde a capítulos sobre "Linguística Diacrônica". A esse respeito, vale salientar que, ao contrário do que se possa entender a partir de sínteses didáticas de seu pensamento, a rigor Ferdinand de Saussure não negou a possibilidade de se fazer linguística histórica, diacrônica. Linguista histórico-comparativo de formação (defendeu dissertação sobre a reconstrução do sistema de vogais indo-europeu e tese sobre o uso do caso genitivo em sânscrito), o pai da linguística apenas defendeu o ponto de vista sincrônico como central, até porque, dentro de sua teoria, uma diacronia nada mais seria do que uma sucessão de sincronias. A "Quarta Parte" do *Curso de Linguística Geral* consiste em capítulos sobre variação diató-

---

<sup>20</sup> Sabe-se que somente anos mais tarde a Escola de Praga, mais precisamente a partir de Nicolai Trubetzkoy (1890-1938), foi a responsável pelo desenvolvimento da Fonologia como a entendemos hoje, e pela constituição e delimitação de conceitos essenciais à área, como *fonética* e *fonologia*, *fonema*, *fone* e *alofone*, *traços distintivos* etc. O trabalho de Trubetzkoy e seus seguidores foi crucial para que a fonologia e a fonética passassem a ser vistas como duas ciências distintas.

pica, língua literária, dialetos etc., o que Ferdinand de Saussure nomeia “Linguística Geográfica”. E, por fim, a “Quinta Parte”, denominada “Conclusão”, assim como a “Introdução”, vai além de seus propósitos mais óbvios: apresenta outras considerações sobre a linguística diacrônica, tais como o processo de reconstrução linguística e a relação entre língua, “raça” e mentalidade do grupo social.

Este texto que ora propomos pretende sumariar a “aventura” teórica saussuriana em torno do conceito de língua e das implicações dele resultantes. Trata-se, em essência, de uma leitura do *Curso de Linguística Geral*, articulada a leituras outras, como, por exemplo, o conjunto de manuscritos descobertos em 1996 na estufa do hotel da família de Ferdinand de Saussure, em Genebra, reunidos na publicação *Escritos de Linguística Geral*, originalmente datada de 2002. Com isso, esperamos minimamente evidenciar o instigante percurso do *Curso de Linguística Geral* no que tange à constituição e apresentação de seus conceitos-chave inter-relacionados e interdependentes, a fim de mapearmos a reflexão prospectiva que é feita para a linguística a partir de tal obra, ou seja, a epistemologia programática saussuriana. Nosso intento também é creditar a devida importância ao secular corte saussuriano, em geral tão criticado (e por vezes mal compreendido) pela linguística que é atenta a outros aspectos deste objeto científico, os quais emergem a partir da consideração de outros pontos de vista em torno desse “elefante-língua” que ainda tentamos, por diferentes ângulos, apalpar.

## **2. O ponto de vista saussuriano**

Como dissemos, a definição do objeto da linguística é um dos propósitos primeiros do *Curso de Linguística Geral*. Inicialmente, ao contrário do reducionismo operado pela gramática tradicional, pela filologia ou pelos estudos histórico-

comparativos, Ferdinand de Saussure defende que a linguística deve se preocupar com

todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. (SAUSSURE, 2006, p. 13)

Entretanto, considerar como matéria da linguística todas as manifestações da linguagem humana não delimita por si só o objeto da disciplina nem lhe confere caráter científico. A linguagem, em toda sua amplitude conceitual, por envolver uma complexidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências e a consideração da sociedade, da história, dos sujeitos etc., não se presta para objeto de estudo científico, argumenta Ferdinand de Saussure. A solução para tal dificuldade seria "*colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem*. De fato, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível duma definição autônoma". (SAUSSURE, 2006, p. 16-17)

Desse modo, para definir o objeto “língua”, o mestre genebrino instaura uma série de dicotomias, sendo uma delas fundante e decisiva: a distinção entre *língua (langue)* e *fala (parole)*, as duas faces da *linguagem*. Numa conferência em 1881, na Universidade de Genebra<sup>21</sup>, Ferdinand de Saussure (2002, p. 128-129) defendeu que a linguagem era a generalização da língua, sendo impossível tanto estudar a linguagem sem levar em conta suas diversas manifestações, ou seja, as línguas, quanto estudar as línguas esquecendo que elas são regidas por princípios reunidos na ideia de linguagem. No *Curso de Linguística Geral*, no entanto, Ferdinand de Saussure

---

<sup>21</sup> Tal conferência, assim como outras que Ferdinand de Saussure proferiu na Universidade de Genebra, ainda no século XIX, estão disponibilizadas nos *Escritos de Linguística Geral*.

(2006) separa uma parte da linguagem, a língua, sistema supra-individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade, objeto unificado e suscetível de classificação. A existência da língua decorre de uma espécie de contrato implícito que é estabelecido entre os membros dessa comunidade, daí ela ser “fato social” (SAUSSURE, 2002, p. 154). A fala, por sua vez, constitui o uso individual do sistema que caracteriza a língua. Trata-se da utilização prática e concreta da língua por um determinado falante, daí seu caráter individual e executivo. Nas palavras de Ferdinand de Saussure (2006, p. 21),

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em 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.

Diante disso, Ferdinand de Saussure estabelece a língua como objeto da linguística, pois seria na língua, conhecimento comum a todos, que se encontra a essência da linguagem, e não naquilo que é específico de cada um. Assim, toda a preocupação extralinguística é abandonada, e a estrutura da língua é descrita apenas a partir de suas relações internas, de seu conjunto de regularidades. Ferdinand de Saussure não nega que as línguas variam, como atestam passagens do *Curso de Linguística Geral*: “numa massa unilíngue, a coesão varia de acordo com os fenômenos” (SAUSSURE, 2006, p. 242). Porém, a língua sob o aspecto da variação não seria o objeto científico como tal, por não poder ser objeto de uma análise controlada. Em suma, a definição do objeto-língua de Ferdinand de Saussure supõe eliminar tudo o que lhe seja estranho ao seu sistema, ou seja, “tudo quanto se designa pelo termo linguística ex-

terna” (SAUSSURE, 2006, p. 29). Como metáfora para esse ponto de vista, a imagem do jogo de xadrez<sup>22</sup> é evocada no *Curso de Linguística Geral* pela primeira vez:

Nesse jogo [de xadrez], é relativamente fácil distinguir o externo do interno; o fato de ele ter passado da Pérsia para a Europa é de ordem externa; interno, ao contrário, é tudo quanto concerne ao sistema e às regras. Se eu substituir as peças de madeira por peças de marfim, a troca será indiferente para o sistema; mas se eu reduzir ou aumentar o número de peças, essa mudança atingirá profundamente a “gramática do jogo. [...] Assim, [...] é interno tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau”. (SAUSSURE, 2006, p. 32)

Vale salientar que Ferdinand de Saussure não descarta em absoluto o estudo do componente individual da linguagem, isto é, o estudo da *fala*<sup>23</sup>. Apenas advoga a impossibilidade de reunir, sob o mesmo ponto de vista, a coletividade social da língua e a individualidade psicofísica da fala, optando, portanto, por aquela em detrimento desta. Assim, sua teoria da linguagem estabelece, logo de saída, uma bifurcação cujos caminhos (o da língua e o da fala) devem ser trilhados separadamente.

Escolhido, pois, o “caminho da língua”, Ferdinand de Saussure passa a operar com as consequências epistemológicas

---

<sup>22</sup> Metáfora recorrente na obra saussuriana, a partida de xadrez é evocada, também por diversas vezes, nos *Escritos de Linguística Geral*, mormente na reflexão sobre a noção de valor linguístico: “Assim como, no jogo de xadrez, seria absurdo perguntar o que seria uma dama, um peão, um bispo ou um cavalo, considerados fora do jogo de xadrez, assim também não tem sentido, quando se considera verdadeiramente a língua, buscar o que é cada elemento por si mesmo. Ele nada é além de uma peça que vale por oposição às outras, segundo certas convenções” (SAUSSURE, 2002, p. 63). Essa metáfora também aparece nas páginas 178 e 186 dos *Escritos de Linguística Geral*.

<sup>23</sup> A esse respeito, ver, por exemplo, o capítulo IV, na Introdução do *Curso*, intitulado *Linguística da língua e linguística da fala* (p. 26-28).

e analíticas de seu recorte. Compreendido que o objeto da linguística é o sistema linguístico, Ferdinand de Saussure trata de apresentar a natureza desse sistema. Afirma, assim, que a língua é um *sistema de signos*. Parte da crítica à ideia de língua como nomenclatura ou lista de termos. Segundo o autor, essa visão, além de supor ideias preexistentes às palavras, confunde a natureza vocal e psíquica da palavra e simplifica o processo de união entre o nome e a coisa. Também nos *Escritos de Linguística Geral* esse ponto de vista vem à baila, quando, por exemplo, se afirma que que “é errado (e impraticável) opor a *forma* e o *sentido*. O que é certo, em troca, é opor a *figura vocal*, de um lado, e a *forma-senti-do* de outro” (SAUSSURE, 2002, p. 21), sendo de natureza psíquica este último par.

Assim, o signo linguístico não seria constituído a partir da relação “palavra-coisa”, uma vez que sua natureza é psíquica, isto é, une um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som físico, material, mas a impressão psíquica que temos desse som, a representação que dele nos dá nossos sentidos. Para uniformizar a nomenclatura em torno da noção de “signo” e evitar possíveis ambiguidades provenientes do uso do termo “conceito” e “imagem acústica”, Ferdinand de Saussure, no *Curso de Linguística Geral*, propõe conservar o termo signo e substituir os outros dois, respectivamente, por “significado” e “significante”.

Interessante notarmos que, nos *Escritos de Linguística Geral*, Ferdinand de Saussure parece não mencionar o par *significante-significado*, mas sim *signo-significado*, utilizando, inclusive, a metáfora da folha de papel para indicar o caráter indissociável desses dois elementos:

É, portanto, inteiramente ilusório, opor, em qualquer instante, o *signo* à *significação*. São duas formas do mesmo conceito do espírito, visto que a *significação* não existiria sem um signo, e que ela é apenas a experiência às avessas do signo, assim como não se pode cortar uma folha de papel sem cortar

o avesso e o direito desse papel com a mesma tesourada. (SAUSSURE, 2002, p. 88, grifos nossos)

Por sua vez, no *Curso de Linguística Geral*, o avesso e o direito do papel, isto é, as duas partes absolutamente inseparáveis seriam o *significante* (imagem acústica) e o *significado* (conceito), elementos constitutivos do signo linguístico. Como duas faces de uma moeda, um não existe sem o outro, um sempre evoca o outro. O signo linguístico assim definido porta dois princípios primordiais, segundo Ferdinand de Saussure, bem delineados no *Curso de Linguística Geral*: a arbitrariedade do signo e o caráter linear do significante.

O princípio da *arbitrariedade do signo linguístico* é, assim, sinteticamente explicitado: “o laço que une o significante ao significado é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Para prová-lo, Ferdinand de Saussure elenca uma série de argumentos, entre os quais alguns bem evidentes, como as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes. Além disso, refuta argumentos historicamente contrários a esse princípio, como a ideia de que a natureza primeira da língua é onomatopáica. Nesse sentido, Ferdinand de Saussure atenta para o fato de as onomatopeias, em todas as línguas, serem em número reduzidos, escolhidas arbitrariamente e incorporadas à evolução fonética e morfológica de cada língua. Portanto, não existe uma relação necessária entre o significante e seu significado. O signo não é motivado, mas cultural, convencional. Alguns possuem arbitrariedade absoluta (*dez e nove*); outros, arbitrariedade relativa (*dezenove*); todos eles, portanto, são arbitrários. Vale salientar que o princípio da arbitrariedade do signo não acarreta na liberdade absoluta do significante. A comunidade linguística não é livre para associar qualquer significante a qualquer significado, pois, embora o signo seja arbitrário, ele é imposto. Esse é um dos fatores que contribui para a imutabilidade (ou *continuidade*, no dizer dos *Escritos de Linguística Geral*, p. 137) do signo linguístico ao longo do tempo,

ainda que, nesse sentido, também se possa falar em mutabilidade<sup>24</sup>.

Ao postular a arbitrariedade do signo linguístico, Ferdinand de Saussure põe fim a então milenar controvérsia não muito frutífera entre os partidários da *phýsis* (natureza) e os defensores do *nómos* (convenção). Afinal, perguntavam-se os antigos, desde Platão (séc. V-IV a.C.): as palavras e os seus significados estão fundados numa afinidade de qualquer natureza ou são resultados de mera convenção ou acordo? Além disso, a postulação desse princípio é fundamental para o desenvolvimento de outros conceitos basilares da teoria saussuriana, como a noção de “valor linguístico”.

O segundo princípio, o do *caráter linear do significante*, embora pareça evidente, é fundamental e tem consequências incalculáveis, pois é o ponto de partida para a compreensão das relações elementares e internas constitutivas do sistema linguístico, nos níveis fonológico, morfológico e sintático: as relações sintagmáticas e as relações associativas. Assim Ferdinand de Saussure enuncia o princípio: "O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha". (SAUSSURE, 2006, p. 84)

Se o que vale são as relações internas, na tentativa de isolar o estudo da língua de tudo o que lhe é exterior, o linguista genebrino rompe com a tradição histórico-comparativa e assume a possibilidade de se fazer uma investigação da língua sem atentar para fatos históricos, algo que ia de encontro ao paradigma dominante dos estudos linguísticos de então e se aproximava dos programas gramaticais de Port-Royal (séc. XVIII), os quais tentavam descrever o estado da língua france-

---

<sup>24</sup> Sobre o princípio da mutabilidade e da imutabilidade do signo linguístico, convém conferir Ferdinand de Saussure (2006, p. 85-93).



sa no tempo de Luís XIV<sup>25</sup>. Abria-se, assim, uma segunda bifurcação, desta vez com um caminho conduzindo à diacronia e um outro, preferido por Ferdinand de Saussure, à sincronia.

Nas palavras do autor,

a primeira coisa que surpreende quando se estudam os fatos da língua é que, para o indivíduo falante, a sucessão deles no tempo não existe: ele se acha diante de um estado. Também o linguista que queira compreender esse estado deve fazer tábula rasa de tudo quanto produziu e ignorar a diacronia. (SAUSSURE, 2006, p. 97)

Diante disso, o autor do *Curso de Linguística Geral* estabelece a distinção entre *linguística estática ou sincrônica* e *linguística evolutiva ou diacrônica*. Enquanto o estudo sincrônico tem como finalidade a descrição de um determinado estado de língua em um determinado momento no tempo, o estudo diacrônico busca estabelecer uma comparação entre dois momentos da evolução histórica de uma determinada língua. Utilizando mais uma vez a metáfora da partida de xadrez (uma posição da partida corresponde a um estado de língua; o sistema nunca é mais que momentâneo, pois varia de uma posição a outra; para passar de um estado a outro, o deslocamento de uma peça é suficiente etc.), Ferdinand de Saussure afirma que o estudo sincrônico tem prioridade sobre o estudo diacrônico, até porque para a massa falante ele constitui a verdadeira realidade. Os elementos linguísticos podem ser estudados não mais em suas mudanças históricas, mas nas relações que eles contraem, ao mesmo tempo, uns com os outros. Nesse sentido, “a língua é um sistema do qual todas as partes podem e devem

---

<sup>25</sup> Essa aproximação da linguística sincrônica com a gramática racionalista de Port-Royal no que tange à investigação de um estado de língua é explicitamente assumida no próprio *Curso*, onde se lê: “Após ter concedido um lugar bastante grande à História, a Linguística voltará ao ponto de vista estático da gramática tradicional, mas com um espírito novo e com outros processos” (p. 98).

ser consideradas em sua solidariedade sincrônica” (SAUSSURE, 2006, p. 102), sendo a diacronia uma sucessão de sincronias.

É interessante observar a distância entre o ponto de vista sincrônico, defendido no *Curso de Linguística Geral*, e a afirmação proferida pelo mestre em sua primeira conferência na Universidade de Genebra, em 1891. Neste último documento, com o intuito de afastar a linguística do escopo das ciências naturais, lê-se que “a ciência da linguagem é uma ciência histórica e nada além de uma ciência histórica” (SAUSSURE, 2002, p. 130), o que vai de encontro ao corte sincrônico estabelecido no *Curso de Linguística Geral*. Todavia, em escritos posteriores, como as “Notas para um livro sobre linguística geral” (SAUSSURE, 2002, p. 174), Ferdinand de Saussure passa a considerar a possibilidade do estudo sincrônico, ainda que defenda que a linguagem seja um produto histórico.

Ainda que em alguns trechos do *Curso de Linguística Geral* haja a preocupação em relativizar a imutabilidade de um estado de língua<sup>26</sup>, vale frisar, na esteira de Roman Jakobson (1971), um equívoco de Ferdinand de Saussure com relação a essa dicotomia: igualar sincrônico a estático e diacrônico a dinâmico, uma vez que há também fatos simultaneamente *sincrônicos* e *dinâmicos* (nisso reside a natureza de qualquer processo de mudança linguística – por exemplo, o pronome “nós” gradativamente sendo substituído por “a gente” na fala coloquial dos diversos segmentos da sociedade brasileira) e fatos simultaneamente *diacrônicos* e *estáticos* (por exemplo, sempre houve três conjugações verbais no português).

---

<sup>26</sup> A esse respeito, citemos a seguinte passagem: “Um estado absoluto se define pela ausência de transformações e como, apesar de tudo, a língua se transforma, por pouco que seja, estudar um estado de língua vem a ser, praticamente, desdenhar as transformações pouco importantes”. (SAUSSURE, 2006, p. 118)

Como podemos perceber, alguns grupos de conceitos e princípios, como linguagem/língua/fala, signo/significante/significado, sincronia/diacronia e arbitrariedade do signo/linearidade do significante, são centrais no percurso teórico saussuriano. Costurando-os, encontra-se a noção de *valor linguístico*, cuja compreensão se dá necessariamente à luz dessas dicotomias e disposições teóricas. Pela terceira vez, Ferdinand de Saussure utiliza a metáfora da partida de xadrez: o valor de cada peça não é determinado por sua materialidade, mas sim instituído no interior do jogo, em relação às outras peças e às regras que as governam. De modo análogo, na língua não há senão diferenças, ou seja, cada elemento linguístico deve ser diferente dos outros elementos com os quais se relacionam. Em outras palavras, um signo é o que os outros não são; menos importa o que existe de conceito e matéria no signo do que o que está a seu redor. Exemplificando, num grupo de palavras/expressões de ideias próximas, como *recear*, *temer* e *ter medo*, se uma delas não existisse, todo seu conteúdo seria distribuído com os outros elementos do grupo. O mesmo pode ser dito da parte fônica, material da língua: o fundamental na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir uma palavra de outra – ideia posteriormente desenvolvida pelo funcionalista Nicolai Trubetzkoy, da Escola de Praga, para propor a noção de *fonema*.

A relevância dada à noção de língua como sistema de valores incorpóreos e ao caráter negativo da língua também pode ser percebida em várias partes dos *Escritos de Linguística Geral*. Por exemplo, Ferdinand de Saussure (2002, p. 27) afirma que:

a presença de um som, numa língua, [...] só tem valor por oposição com outros sons presentes; e é essa a primeira aplicação rudimentar, mas já incontestável, do princípio das OPOSIÇÕES, ou dos VALORES RECÍPROCOS, ou das QUANTIDADES NEGATIVAS e RELATIVAS que criam um estado de língua.

Desenvolvendo esse pensamento nos *Escritos de Linguística Geral*, Ferdinand de Saussure conclui que a essência da língua reside na noção de valor, uma vez que uma forma linguística não significa, mas vale; conseqüentemente, tal forma implica a existência de outros valores. Destarte, uma forma linguística não é uma entidade positiva de uma ordem simples ou qualquer, mas uma entidade simultaneamente *negativa* e *complexa*, que resulta, sem nenhuma espécie de base material, da diferença com outras formas. Nesse sentido, defende Ferdinand de Saussure (2002) que “todo objeto sobre o qual incide a ciência da linguagem é precipitado numa esfera de relatividade” (p. 62), pois “se uma palavra não evoca a ideia de um objeto material, não há absolutamente nada que possa precisar seu sentido, a não ser por via negativa” (p. 69).

A noção de valor linguístico leva Ferdinand de Saussure (2006) à afirmação de que “a língua é uma forma e não uma substância” (p. 141) e deve ser “considerada em si mesma e por si mesma” (p. 271). Trata-se do estudo imanente da língua. Ferdinand de Saussure descobre na língua uma construção legitimamente estrutural (ainda que não utilize a palavra “estrutura” no *Curso de Linguística Geral*), isto é, uma construção onde o sistema, em termos lógicos, é mais fundamental que os próprios objetos. Nos termos do mestre de Genebra,

a ideia de valor, assim determinada, nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (SAUSSURE, 2006, p. 132)

Há uma concepção de linguagem segundo a qual as palavras nomeiam seres cuja existência precede à língua (cf. FREGE, 2009). Foi precisamente a essa concepção tradicional e ingênua que Ferdinand de Saussure contrapôs as noções de

signo e valor linguísticos: os dois componentes do signo saussuriano não devem sua existência a nenhum fator externo à língua (são imanentes), mas tão somente ao fato de que estão em oposição a todos os demais significados e significantes previstos na língua. Nesse sentido, Claudine Haroche, Michel Pêcheux e Paul Henry (2007) apontam o princípio da subordinação do significado ao valor como centro da ruptura saussuriana. Esse princípio, ligado à ideia de língua como sistema, possibilitou uma teoria geral da língua e permitiu a descrição/interpretação de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Isso explica também o abandono da semântica. Uma vez que o valor domina a significação na imanência do sistema linguístico, tudo o que diz respeito à semântica, como a fala e o sujeito, foi posto em segundo plano.

Se a língua é um sistema de signos e se num estado de língua tudo se baseia em relações, cabe então a Ferdinand de Saussure dizer como as unidades constitutivas desse sistema sincrônico se relacionam umas às outras. O mestre genebrino retorna ao princípio do caráter linear do significante para afirmar que a distribuição dos signos na frase não ocorre de modo aleatório, mas sim pela exclusão de outros possíveis arranjos distribucionais. Desse modo, o sistema linguístico, nos níveis fonológico, morfológico e sintático, seria comandado por dois conjuntos de relações: as relações sintagmáticas (*in praesentia*) e as relações associativas (*in absentia*). As *relações sintagmáticas* ocorrem entre dois ou mais termos que estão presentes em um mesmo contexto fonológico (fonemas se combinam para formar sílabas e morfemas), morfológico (morfemas se combinam para formar palavras) ou sintático (palavras se combinam para formar frases). Por sua vez, as *relações associativas* (ou paradigmáticas) consistem na associação mnemônica virtual que se dá entre a unidade linguística que ocupa uma determinada posição no sistema e todas as outras unidades ausentes que poderiam substituí-la nesse mesmo contexto. Enquanto nas relações sintagmáticas há uma ordem de suces-

são e de um número determinado de elementos, nas relações associativas os elementos estão distribuídos aleatoriamente e em número não definido.

Ferdinand de Saussure dá enorme relevância às relações sintagmáticas e associativas na descrição de qualquer nível de uma língua. Chega a dizer que “tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria dos sintagmas e a uma teoria das associações” (SAUSSURE, 2006, p. 158). De fato, linguistas pós-saussurianos beberam nesses tipos de relação, quer para desenvolver conceitos teóricos que tentam explicar a natureza das línguas, quer para estabelecer procedimentos metodológicos de análise estrutural das línguas. A seguir, vejamos as linhas gerais de dois desses desdobramentos.

### ***3. Desdobramentos do corte e palavras finais***

Podemos dizer que Ferdinand de Saussure não deixou nenhum exemplo acabado de uma teoria linguística, mas apenas definiu uma espécie de “programa de investigação”, no dizer de Rodolfo Ilari (2004). Houve, dessa forma, o desenvolvimento de muitas linhas de investigação linguística que puderam ser consideradas saussurianas (estruturais), embora muito diferentes entre si. Reconhecem-se como tais, por exemplo, a Escola Linguística de Praga (principalmente na figura de Nicolai Trubetzkoy, conforme já comentado), a glossemática de Hjelmslev e o funcionalismo de André Martinet. Quanto a este último, ainda que sob o domínio do funcionalismo, Martinet compartilha com Ferdinand de Saussure sua concepção sistêmica de língua. Sua mais importante contribuição é o conceito de dupla articulação da linguagem (cf. MARTELOTTA, 2008, p. 37-41). As unidades linguísticas podem ser segmentadas em unidades menores e se articulam em dois planos. No primeiro plano, articulam-se as unidades dotadas de sentido. Essa é a primeira articulação da linguagem. Nela, as unidades

(morfemas, palavras, sintagmas) são compostas de significante e significado. Cada uma dessas unidades pode ser substituída por outra no eixo paradigmático ou pode combinar-se com outras no eixo sintagmático. Por sua vez, a menor unidade desse plano, o morfema, pode dividir-se em unidades menores desprovidas de sentido, os fonemas. Essa é a segunda articulação da linguagem. A grande “sacada” desse conceito de dupla articulação da linguagem é percebê-lo como fator de economia linguística: com poucas dezenas de fonemas, formam-se milhares de unidades da primeira articulação; com alguns milhares de unidades da primeira articulação forma-se um número ilimitado de enunciados.

O quadro epistemológico saussuriano também vigorou na América do Norte, onde se desenvolveu o *distribucionalismo* ou a *linguística distribucional*. Esse modelo se esvaziou no final do século XX, também devido à insuficiência explicativa e ao reducionismo decorrente do projeto formalista. De acordo com Marcos Antônio Costa (2008), o distribucionalismo é representado pelas ideias de Leonard Bloomfield, popularizadas a partir da década de 1930, e foi dominante nos Estados Unidos até a década de 1950. O objetivo da teoria é a elaboração de um sistema de conceitos aplicáveis à descrição sincrônica de qualquer língua, a partir da observação de um *corpus* dessa língua. Entre os interesses que marcaram o estruturalismo americano costuma-se incluir o projeto dos linguistas desse período de descrever exaustivamente as línguas indígenas do continente.

Apoiado na postura mecanicista da psicologia behaviorista, o distribucionalismo parte de alguns pressupostos: cada língua apresenta uma estrutura específica em três níveis, fonológico, morfológico e sintático; cada nível é constituído por unidades do nível inferior; a descrição de uma língua deve começar pelas unidades mais simples; na descrição, é necessária absoluta objetividade, o que exclui a semântica, assim co-

mo Ferdinand de Saussure, do escopo da linguística. Para decompor os elementos do *corpus*, os distribucionalistas utilizam um método chamado de “*análise em constituintes imediatos*”, que consiste em decompor a estrutura da sentença em estruturas sintagmáticas menores. Uma frase é o resultado de diversas camadas de constituintes, e cada um desses constituintes imediatos é formado por outros constituintes.

No Brasil, o estruturalismo teve sobre os estudos da linguagem um impacto enorme, típico de uma escola dominante. Seu advento aqui se deu somente a partir dos anos 1960 e coincidiu com o reconhecimento da linguística como disciplina autônoma. Muitos professores, como Joaquim Matoso Câmara Jr., que já tinham uma larga experiência de investigação, foram atraídos pela nova orientação e a utilizaram para sistematizar suas doutrinas, e a descrição linguística passou a ser encarada como um objetivo autônomo. Em *Estrutura da Língua Portuguesa*, por exemplo, Joaquim Matoso Câmara Jr. (1970) descreve, à luz de princípios estruturalistas (sobretudo a noção de dupla articulação de Martinet), a primeira e a segunda articulação do português, respectivamente a morfossintaxe e a fonologia.

Provavelmente, Ferdinand de Saussure não previu o alcance e a fecundidade de suas elucubrações, inclusive pelo fato de o *Curso de Linguística Geral* ser obra póstuma. Mesmo assim, o corte saussuriano promovido por este livro, embora tenha sido feito sobre o plano teórico, estabeleceu bases para programas de investigação linguística e transformou profundamente a prática da linguística sobre a linguagem.

Foi resistindo ao apelo das evidências empíricas, que Ferdinand de Saussure separou língua e linguagem e formulou os conceitos fundantes da ciência linguística moderna. Após o corte, os outros pontos de vista teórico-metodológicos a respeito da língua(gem), que surgiram ou foram retomados, operaram um deslizamento, em diferentes níveis, do que Ferdi-



mand de Saussure definiu como objeto e tarefa dos estudos linguísticos. E não estamos falando aqui dos estruturalistas herdeiros de Ferdinand de Saussure, como os apontados ainda a pouco. O que queremos dizer é que não há como não citar Ferdinand de Saussure, mesmo quando se quer instaurar um novo paradigma de investigação linguística, diferente do que ele propôs. Prova disso é o fato de teorias do texto, do discurso, da variação linguística recorrerem aos escritos do mestre de Genebra, muitas vezes para defender o oposto de sua ruptura e efetuarem uma mudança de terreno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 113-126.

FREGE, Friedrich Ludwig Gottlob. *Lógica e filosofia da linguagem*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussurianos: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007, p. 13-31.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-92.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Dupla articulação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37-41.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

\_\_\_\_\_. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

## **O USO DE FILMES EM FORMATO DVD NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Maurício Moreira Cardoso* (UECE)  
[mmcardoso@gmail.com](mailto:mmcardoso@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo discutir e mostrar as vantagens do uso de filmes em formato DVD como fonte de aprendizado de uma segunda língua. As bases teóricas usadas para dar suporte à discussão são, entre outras, Allan Paivio (1971), John L. Santa (1977) e Thomas S. Hyde e James J. Jenkins (1973). Como conclusão, pode-se afirmar que os filmes em DVD são uma fonte rica para elaboração de materiais que possibilitem o aprendizado de uma segunda língua.

#### **Palavra-chave:**

**Aprendizado de segunda língua. Filmes. Trabalho cognitivo.**

### ***1. Introdução***

É notório o fato de que os preços de materiais didáticos, no mais das vezes importados, destinados ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, são proibitivos para a maior parte da população, por exemplo, brasileira. Neste sentido, o uso de materiais didáticos alternativos, que apresentem baixo custo, pode viabilizar o acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira, já que a qualificação profissional em dias globalizados impõe o domínio de pelo menos uma língua estrangeira para quem pleiteia uma vaga no mercado de trabalho. O presente trabalho pretende apresentar as vantagens relativas ao o uso de

filmes em formato DVD como meio de facilitar o aprendizado no referido campo. Nos parágrafos seguintes, procuraremos esboçar o *modus operandi* relativo à utilização de filmes em formato DVD, considerando: a) as razões econômico-sociais; b) fatores motivacionais, c) a abrangência cognitiva que esse tipo de material pode propiciar; c) as implicações psicopedagógicas; e d) o papel do professor-facilitador no aprendizado.

## **2. O uso da tecnologia digital**

Consideramos relevante dizer que o desenvolvimento tecnológico tem não só ajudado a resolver problemas de alta complexidade, mas também aproximado diferentes povos e culturas, dada a uniformidade que as máquinas impõem tanto para o seu uso como para as possibilidades de aplicação delas. Aqui, um aspecto importante a ser considerado é o uso de *softwares*, cuja aplicação se dá nas mais diversas áreas da atuação humana. Em nossos dias, existem programas desenvolvidos tanto para propiciar lazer, quanto para a execução de trabalhos consideravelmente complexos para a mente humana. Neste sentido, podemos dizer que junto com o processo de globalização econômica que já conhecemos, existe outro processo de globalização que se dá pelo uso da tecnologia, que é muito semelhante em todo mundo. Em consequência disto, os *softwares* desenvolvidos em qualquer parte do Planeta podem ser utilizados por qualquer usuário em qualquer país do mundo, pois as interfaces dos programas são sempre muito semelhantes.

No caso do uso de softwares, por exemplo, podemos dizer que esse processo a que nos referimos acima é bastante eficiente, pois encontramos programas de computador que são usados em praticamente todos os países do mundo, como é o caso do sistema operacional *Windows*. A esse propósito, existem programas de computador destinados ao uso dos profissi-

onais da linguagem que são disponibilizados para *download*, alguns gratuitos, na Rede Mundial de Computadores.

No tratamento dos filmes em formato DVD, temos a nossa disposição uma gama de programas cuja importância dispensa comentários. Neste sentido, conforme destacamos acima, existem programas que nos possibilitam manipular cada aspecto do referido formato digital como o áudio, o texto, a imagem.

### **3. Característica do formato DVD**

DVD significa *Digital Video Disc* (disco de vídeo digital). Embora comumente associado a arquivos de vídeo, o formato DVD pode armazenar dados com características de som e imagem, ou quaisquer outras informações traduzidas para a linguagem de máquina. Os filmes em DVD trazem informações visuais, auditivas e escritas que podem ser tratadas separadamente. Assim, um filme em formato DVD pode trazer as interações verbais em diferentes idiomas, bem como o correspondente texto escrito (*subtitle*), também em diferentes idiomas. Essa possibilidade torna os filmes em formato DVD ricas fontes de estudos, sobretudo se a intenção é estudar o idioma original em que o filme foi criado. No caso dos países de língua portuguesa, os filmes estrangeiros destinados a esses países trazem comumente tanto o áudio como a legenda no idioma de destino, além do idioma original em que esses dois componentes foram gerados. Assim, pode-se escolher, por exemplo, o áudio no idioma original com a legenda no idioma de destino, ou vice-versa, sem mencionar a possibilidade da utilização de ambos em um dos idiomas escolhidos, ou até escolher a opção de unicamente utilizar o áudio no idioma preferido.

#### **4. A escolha de filmes como material de estudo**

Além do formato no qual os filmes chegam a nossas mãos, existem outras razões pelas quais recomendamos o uso de filmes como material de estudo, pois representam ricas fontes de aprendizagem, particularmente no tocante à aprendizagem de uma língua estrangeira. Importante é ressaltar que quando usamos o termo *filme*, o estamos fazendo no sentido do cinema, da indústria cinematográfica. Portanto o filme a que nos referimos é aquele que roda nas salas de cinema de centros comerciais e, em nossos dias, são disponibilizados no formato DVD para uso privado. A seguir, enumeraremos as razões pelas quais consideramos prodente o uso de filmes para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

##### **4.1. O filme como receptáculo da obra literária**

Os filmes a que temos acesso, oriundos da indústria cinematográfica, são no mais das vezes resultados da criação de roteiristas ou da adaptação de uma obra literária: romance, novela, conto. Por apresentar essas características, os filmes contam histórias, sejam nos moldes tradicionais ou modernos, da criação literária, que apresentam princípio meio e fim. São criações humanas destinadas, sobretudo, ao entretenimento de pessoas que pagam para assistir a eles. A fim de cumprir com esse objetivo, os filmes têm que se apresentar atraentes aos olhos e ouvidos dos consumidores, prendendo a atenção deles, à semelhança da obra literária. Quer dizer, o filme prende a atenção do expectador não só por motivos áudios-visuais, mas também por apresentar componentes oriundos da obra literária (como trama, estrutura narrativa, coerência de personagens). Assim, os filmes contam histórias que fazem emergir a identificação do expectador tanto por ampliar sua percepção do seu entorno, quanto por figurar situações de vida com as quais o expectador se identifica. A nosso ver o conceito de Thomas

Clark Pollock (1965, p. 96) apresenta pontos que aproximam ambos: “Literatura pode ser definida como o enunciado de uma série de símbolos capazes de evocar na mente do leitor uma experiência controlada”. Ora, o cinema também faz isso, utilizando-se, é claro, de instrumentos que ultrapassam o texto escrito, pois dispõe de sons e imagens que semiotizam de forma diferente os recursos aplicados no texto escrito. Mas esse não é o espaço destinado a essa discussão. Nosso objetivo aqui é apenas mostrar a referida proximidade no sentido daquilo que captura a mente do expectador em relação ao cinema.

O cinema, conforme dissemos, conta histórias que são traduzidas em termos de componentes visuais, sonoros e verbais (que são as falas e os diálogos entre os personagens). Essa multiplicidade de componentes, queremos crer, chega à mente do expectador de forma bem diferente da história contada somente com os recursos da escrita. O texto literário, estamos fortemente inclinados a pensar, exige do leitor uma elaboração que se dá de forma ainda mais consciente da elaboração que se dá quando a linguagem é cinematográfica. Quer dizer, a linguagem cinematográfica exige menor empenho cognitivo por parte do expectador, uma vez que a tarefa laborativa dos componentes imagéticos e sonoros já é dada gratuitamente através da linguagem cinematográfica. No texto literário o leitor é obrigado ou levado a reconstruir por esforço próprio esses componentes através de recursos descritivos que se dão no texto escrito. Então vejamos que implicações essas características do filme podem ter para o seu uso no aprendizado.

#### **4.2.O trabalho cognitivo sobre os filmes**

Allan Paivio (1971), psicólogo cognitivo, formulou a *teoria do código duplo*, de acordo com a qual existem representações separadas para informações verbais e visuais. Essa teoria se sustenta em evidências oriundas de pesquisas que

mostraram que a memória é qualitativamente melhor se a codificarmos verbal e visualmente. Quer dizer, a memória para o material verbal é muito melhorada se pudermos desenvolver imagens visuais correspondentes ao material. Assim, ao lermos a frase "O homem de capa vermelha atravessou a rua", lembraremos dela melhor se formarmos uma imagem correspondente a essa frase.

Além do mais, psicólogos cognitivos sustentam que há diferenças entre as representações verbais e visuais. A experiência de John L. Santa (1977) dá suporte a essa afirmação, tornando claro que as informações verbais e visuais são processadas por diferentes partes do cérebro, de diferentes maneiras, o que nos leva a crer que no cérebro há diferentes formas de estocar tais processamentos. O fato de os filmes possuírem as características de abrigar elementos imagéticos, sonoros e literários proporciona toda uma gama de possibilidades com as quais é possível trabalhar no contexto educativo.

Diante de tantas possibilidades de aprendizado, tornar-se necessário estabelecer uma meta sobre o que é mais importante e urgente a ser trabalhado como conteúdo a ser apreendido. A esse propósito, considero ser um dos pontos nevrálgicos na aprendizagem de uma língua estrangeira a aquisição de vocabulário, o domínio da habilidade auditiva, e a capacidade de pensar na língua estrangeira a ser assimilada. O agente mais habilitado a fazer esse recorte é o professor de línguas, uma vez que este pode tanto avaliar as necessidades dos alunos quanto criar estratégias pedagógico-cognitivas para proporcionar a aprendizagem da habilidade eleita como prioridade. No entanto, com base em pressupostos da psicologia cognitiva, cremos ser produtivo trabalhar mais de uma habilidade, visto que o processamento mais elaborado resultará em melhor memória, ainda que esse processamento não seja focalizado no significado do material (FRASE, 1975; AUSUBEL, 1968; ROTHKOPF, 1966). A esse propósito, deve-se considerar o



fato de que, conforme o experimento de Thomas L Hyde e James J. Jenkins (1973), não importa se uma pessoa deseja ou não aprender. O que importa de fato é como a pessoa processa o material durante a apresentação deste. Então é o nível de processamento, e não o desejo de aprender, que determina o montante que se memoriza.

Para finalizar as considerações sobre o filme como ponto de partida para a elaboração de material didático convém ainda mencionar duas descobertas da psicologia cognitiva. A primeira delas diz respeito ao fato de que as pessoas apresentam melhor memória se os contextos externos e suas condições internas se ajustam no estudo e no teste. Os pesquisadores Steven M. Smith; Arthur Glenberg; Robert A. Bjork (1978) realizaram um experimento que mostrou a importância do contexto físico, enquanto uma pesquisa empreendida por Gordon H. Bower, Kenneth P. Monteiro e Stephen G. Gilligan (1978) mostrou que o contexto emocional pode ter o mesmo papel que o contexto físico. Assim, como a obra cinematográfica procura capturar a atenção do espectador através do processo de identificação, é possível inferir que o estudante terá fartos motivos para a elaboração na proporção direta desse processo de identificação. No caso de filmes estrangeiros, somos levados a pensar que o contexto emocional (através de conflitos emocionais internos) terá um papel mais relevante que o contexto físico, uma vez que o tempo e o espaço em que a história se dá são, no mais das vezes, estranhos ao espectador. A segunda descoberta diz respeito ao fato de que os sujeitos apresentam melhor memória para palavras se estas forem testadas no mesmo contexto em que foram estudadas. Endel Turving e Donald M. Thompson (1973) fizeram uma série de experimentos que ilustra essa informação. Ora, os filmes abordam, sem importar o gênero, situações da vida cotidiana das pessoas que são do âmbito do universal. Assim, os conflitos de ordem emocional que envolvem o amor conjugal, o desejo de realização e a busca da felicidade estão em todos os povos. Essas ce-

nas de repetem na vida cotidiana das pessoas, muitas vezes com características discursivas muito semelhantes. Filmes que abordam esses conflitos trazem roteiros cujos vocabulários são do uso cotidiano das pessoas em qualquer parte do mundo. Neste sentido, somos inclinados a pensar que haverá uma facilidade de guardar o vocabulário usado nos referidos contextos, uma vez que o estudante, mais cedo ou mais tarde, irá usá-lo nas oportunidades de interação social reais que terá pela frente como falante da língua estrangeira em questão. Feitas as considerações sobre as vantagens do uso de filmes como meio de aprendizagem de uma segunda língua, procuraremos responder às questões relativas ao *o que* e *como* trabalhar sobre os filmes.

A primeira ação a ser feita é a escolha do filme a ser trabalhado. O professor-facilitador deverá fazer uma análise do gênero, da adequação ao público alvo, do vocabulário utilizado no roteiro e da qualidade do filme a ser utilizado. Quanto a esse último componente, o professor poderá usar de seus conhecimentos de análise literária e cinematográfica para essa avaliação, ou utilizar-se de avaliações de críticos da área. Obviamente, pressupõe-se que o professor tenha a formação necessária que o possibilite a fazer essa avaliação prévia.

No tocante ao vocabulário, pode-se dizer que os roteiristas, em geral, têm a preocupação de criar seus roteiros o mais adequado possível à realidade que pretendem retratar. Assim, o professor poderá observar o gênero (drama, ficção científica, suspense) e o vocabulário estará automaticamente selecionado. Porém, caso queira certificar-se da apropriação do vocabulário com o qual deseja trabalhar, poderá fazer uso das ferramentas da linguística de *corpus*, como o software *WordSmith Tools*, por exemplo, fazendo uma análise do vocabulário a ser utilizado e comparando-o com um *corpus* coletado do país de origem do filme. Essa técnica lhe dará segurança das características do vocabulário a ser utilizado.

Porém, para tanto, o professor deverá estar com o roteiro em mãos. Em geral, os roteiros dos filmes são disponibilizados na internet em sítios destinados a isso, como, por exemplo, <http://www.movie-page.com/main.htm>. Caso não encontre o roteiro desejado, será necessária a extração da legenda do filme, o que pode ser feito através do software *SubRip*, que é um *freeware*, podendo ser encontrado para download em <http://baixaki.ig.com.br/download/SubRip.htm>. Esse software é de fácil uso, com uma interface bastante intuitiva. Feita a extração da legenda, esta poderá ser salva em formato *\*\*.txt* para posterior impressão. Feito esse trabalho preliminar, o professor poderá passar para a aplicação em sala de aula.

Dependendo do objetivo do professor, a aplicação pode variar. Se o objetivo é desenvolver a habilidade de compreensão oral e a apreensão do vocabulário utilizado no filme, pode-se utilizar o modelo que segue: 1) assistir ao filme com o áudio em português e legenda em inglês; 2) estudo e compreensão da legenda, a fim de compreender o vocabulário; 3) assistir o filme com o áudio e legenda em inglês, a fim de checar o quanto do vocabulário foi entendido e estocado na memória; 4) assistir o filme com o áudio em Inglês, sem a legenda.

As etapas descritas demandam um lapso de tempo considerável e caberá ao professor avaliar o progresso dos alunos, tanto periodicamente quanto no final do curso. Por razões cognitivas, expostas em parágrafos anteriores, é produtora utilizar mais de um propósito, como a aquisição do vocabulário e domínio da habilidade de compreensão oral, por exemplo. No entanto, o professor pode resolver trabalhar a aquisição das quatro habilidades: compreensão oral e leitora, expressão oral e escrita. Para tanto, como é esperado, deverá criar estratégias que contemplem a aquisição de todas essas habilidades. No entanto queremos nos deter em torno dos seguintes objetivos: aquisição do vocabulário, domínio da capacidade de

compreensão oral. Então, vejamos mais detidamente as etapas enumeradas de 1 a 4.

A primeira etapa visa fazer com que o aluno tome conhecimento do filme. Aqui o uso do áudio em português com a legenda em inglês objetiva fazer com que o aluno perceba e avalie a necessidade de trabalho cognitivo sobre o vocabulário, ao mesmo tempo que ele toma ciência do filme enquanto história e desenrolar de conflitos humanos, que de algum modo têm a ver com a sua vida pessoal ou com a vida de alguém do seu círculo de interações sociais. Nesse plano, o aluno começa a formar significados em sua mente dos quais deverá utilizar-se para fazer a transposição para o idioma em que o filme foi gravado – o inglês, por exemplo. Aqui há também um componente motivador. Se o filme fosse visto já com áudio e legenda no idioma original, poderia desestimulá-lo a prosseguir, pois a primeira etapa visa prendê-lo emocionalmente à história, ao mesmo tempo que esboça o trabalho cognitivo a ser realizado nas etapas posteriores.

A segunda etapa – estudo e compreensão da legenda, a fim de compreender o vocabulário – é o momento destinado ao estudo textual propriamente dito. Se a legenda vier no interior de um roteiro, da forma mais conhecida, uma segunda atividade, concomitante à segunda etapa, tem lugar, que é a reconstituição do filme na mente do aluno no momento em que a legenda é estudada. Caso o texto seja constituído unicamente da legenda, essa reconstituição exigirá maior esforço do aluno. Na segunda etapa, é importante que o professor percorra junto com o aluno todo o vocabulário e que elabore atividades, considerando as bases cognitivas expostas, que visem à apreensão do vocabulário. No tocante a essa fase, quero crer que o uso do roteiro, em vez da legenda isolada, será mais produtora, por razões cognitivas. O roteiro tem as feições de um texto mais completo, pois busca recuperar o contexto da história, o que

não acontece com a legenda escrita, destituída dessa função contextualizante.

Embora o objetivo eleito seja a melhora da compreensão oral e aquisição de vocabulário, pode-se perceber que outras habilidades são indiretamente trabalhadas, como a habilidade de compreensão leitora, por exemplo. É interessante perceber que, quando se trata do domínio da linguagem humana, não se pode isolar completamente uma habilidade, a fim de cultivá-la, sem que outras habilidades, embora indiretamente, sejam trabalhadas. Assim, por exemplo, é possível inferir que a expressão oral também possa ser estimulada, pois toda compreensão oral pressupõe a atividade de pensar no idioma em que tentamos configurar significações.

## **5. Considerações finais**

Pelo exposto acima, podemos tecer algumas considerações que consideremos relevantes. A primeira é que qualquer estudante pode se beneficiar do uso de filmes em formato DVD, mesmo aqueles que frequentam cursos regulares de idiomas, pois, no que diz respeito à necessidade de exposição ao contato com a língua que deseja aprender, fora do contexto cultural dela, qualquer oportunidade de praticar é sempre bem-vinda.

O professor-facilitador deve exercer um papel importante no uso de filmes em formato DVD como recurso de aprendizagem de uma segunda língua, como conhecedor que deve ser dos princípios necessários, tanto à aprendizagem em si mesma, quanto à aprendizagem de uma segunda língua. Assim, cabe a ele selecionar material, elaborar atividades pertinentes a estimulantes de um alto rendimento por parte do aluno.

Os filmes em formato DVD são rica fonte de recursos para a aprendizagem de uma segunda língua, pois trazem de

modo integrado todos os elementos pertencentes a situações reais de comunicação, pois resultam do trabalho de profissionais especializados em fazer com que as trocas comunicativas, bem como o contexto, as informações visuais e auditivas, sejam tão próximas do real quanto possível. Essa compreensão permite dizer que os filmes, como recurso de aprendizagem, mobilizam o estudante em sua integridade, cobrindo aspectos emocionais, perceptivos e cognitivos, por exemplo.

Por fim, deve-se destacar que dependendo da habilidade do professor-facilitador no sentido de ser capaz de elaborar materiais didáticos, os filmes favorecem a criação de materiais didáticos de baixo custo, visto que não terão de ser importados de países do primeiro mundo, cujos custos materiais e de valor agregado são proibitivos para estudantes de países periféricos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald, HANESIAN, Helen. *Educational Psychology: A Cognitive View*. 2. ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BOWER, Gordon H.; MONTEIRO, Kenneth P.; GILLIGAN, Stephen G. Emotional mood as a context for learning and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 17, p. 573-585, 1978.

FRASE, Lawrence T. Prose processing. In: BOWER, Gordon H. (Ed.). *Psychology of learning and motivation*, vol. 9. New York: Academic Press, 1975.

HYDE, Thomas S.; JENKINS, James J. Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 12, p. 471-480, 1973.

PAIVIO, Allan. *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1971.

POLLOCK, Thomas Clark. *The Nature of Literature*. New York: Gordian Press, 1965.

ROTHKOPF, Ernest Z. *Learning from written instruction materials: An exploration of the control of inspectional behaviors by test-like events*, 1966.

SANTA, John L. Spatial transformations of words and pictures. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, n. 3, p. 418-427, 1977.

SMITH, Steven M.; GLENBERG, Arthur M.; BJORK, Robert A. Environmental context and human memory. *Memory & Cognition*, n. 6, p. 342-353, 1978. Disponível em: <http://people.tamu.edu/~stevesmith/SmithMemory/SmithGlenbergBjork1978.pdf>.

TURVING, Endel; THOMPSON, Donald M. Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, n. 80, p. 352-373, 1973.