

LINGUAGEM EM (RE)VISTA



(Ano 12, nº 24, jul./dez. 2017)

Niterói
2017

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	(UNIDERP))
	Antônio Carlos da Silva	(UNIDERP))
	Beatriz dos Santos Feres	(UFF)
	Iran Nascimento Pitthan	(UCAM)
	Lúcia Melo de Sousa	(UNESA)
	Maria Isaura Rodrigues Pinto	(UERJ)
	Maria Luiza de Castro da Silva	(UNIDERP)
Regina Souza Gomes	(UFRJ)	

Organização
e editoração: Maria Isaura Rodrigues Pinto

Diagramação,
editoração e edição: José Pereira da Silva

Editoriação
Eletrônica: Silvia Avelar Silva

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

SUMÁRIO

0. **Apresentação** 4
Maria Isaura Rodrigues Pinto
1. **Caperucita Roja: odeia para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)** 6
Higor Miranda Cavalcante e Greice da Silva Castela
2. **A identidade feminina a partir de letras da música popular brasileira** 32
Vera Lúcia Teixeira Kauss e Caroline Delfino dos Santos
3. **Indo-europeu: o caso das raízes iniciadas por ‘d’** 54
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
4. **Estrutura profunda e sua importância na teoria formal da gramática** 79
José Pereira da Silva
5. **Sequência didática: uma proposta para gêneros da ordem do relatar** 106
Andreza de Oliveira e Maria Isaura Rodrigues Pinto
6. **Navegando nas ondas - virtuais ou não - da leitura** 129
Simone Maria Bacellar Moreira
7. **Multimodalidade no ensino de literatura e língua portuguesa como l2 para surdos** 149
Danielle Cristina Mendes Pereira e Valéria Campos Muniz
8. **A estética da frase ou fonossintaxe**..... 158
Wandercy de Carvalho

APRESENTAÇÃO

Mais uma vez, trazemos a público esta revista com textos que abarcam diferentes estudos sobre a linguagem.

No primeiro artigo, intitulado “Caperucita Roja: odea para o ensino de espanhol como língua estrangeira”, Higor Miranda Cavalcante e Greice da Silva Castela refletem sobre a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino de Espanhol.

No artigo seguinte, “A identidade feminina a partir de letras da música popular brasileira”, Vera Lúcia Teixeira Kauss e Caroline Delfino dos Santos escrevem sobre a representação da mulher e de seu papel social no ideário da música popular brasileira.

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, em “Indo-europeu: o caso das raízes iniciadas por ‘d’”, dedica-se à apresentação das principais palavras portuguesas derivadas das raízes indo-europeias que se iniciam pela letra ‘d’.

Em seu artigo “Estrutura profunda e sua importância na teoria formal da gramática”, José Pereira da Silva expõe a conceituação de estrutura profunda em oposição a de estrutura superficial, estabelecendo o relacionamento entre a estrutura profunda e a estrutura superficial com o objetivo de evidenciar a importância da estrutura profunda numa análise formal de linguagem.

Andreza de Oliveira e Maria Isaura Rodrigues Pinto, em “Sequência didática: uma proposta para gêneros da ordem do relatar”, compartilham com os leitores uma sugestão de se-

quência didática (SD), direcionada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, que tem por objetivo o reconhecimento das especificidades dos gêneros da ordem do relatar e a articulação entre as categorias de gênero, texto e gramática.

No artigo “Navegando nas ondas – virtuais ou não – da leitura”, Simone Maria Bacellar Moreira se propõe a refletir sobre a leitura num contexto, em que a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, presente em todos os campos da vida social, leva a questionamentos sobre novas maneiras de interagir e de nos relacionarmos com o mundo.

No artigo “Multimodalidade no ensino de literatura e língua portuguesa como L2 para surdos”, Danielle Danielle Cristina Mendes Pereira e Valéria Campos Muniza analisam os efeitos de um ambiente de educação sob a perspectiva multimodal no ensino de literatura e de língua portuguesa como L2 para alunos surdos no ensino superior e investigam os materiais nele utilizados.

Por fim, Wandercy de Carvalho, em “A estética da frase ou fonossintaxe”, ressalta a importância da estética da frase, com base em pressupostos formulados por Ricardo Cavaliere, Álvaro Ferdinando de Souza da Silveira, Evanildo Bechara, entre outros.

Com esse artigo, fechamos a revista, agradecendo a todos que contribuíram, de alguma maneira, para sua realização.

Boa leitura!

Niterói (RJ), dezembro de 2017

Maria Isaura Rodrigues Pinto

**CAPERUCITA ROJA:
ODEA PARA O ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)¹**

Higor Miranda Cavalcante (UNIOESTE)²

Greice da Silva Castela (UNIOESTE)³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Para isso, refletimos sobre objetos digitais de ensino/aprendizagem (ODEA) no ensino e apresentamos um PowerPoint hipertextual, *Capercita Roja*, que foi produzido a partir da teoria estudada. Tal objeto foi elaborado para auxiliar o ensino de léxico de objetos da casa e móveis, cores e membros da família em espanhol como língua estrangeira para alunos do 6º ano do ensino fundamental II. Como fundamentação teórica, baseamos o estudo nas obras de Luana Rodrigues de Souza Oliveira e Greice da Silva Castela (2015) e de outros autores. Almejamos que essas reflexões contribuam para os estudos da

¹ Trabalho realizado com apoio financeiro da Fundação Araucária aos Projetos de Pesquisa “Elaboração e Análise de Objetos Digitais de Ensino/Aprendizagem” e “Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem de Espanhol”. Versão preliminar apresentada na 19ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 2017.

² Acadêmico do 4º ano do curso de letras português/espanhol e suas respectivas literaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* Cascavel, contato.hmc@live.com. Bolsista da Fundação Araucária.

³ Doutora em letras neolatinas (língua espanhola), professora dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado e doutorado acadêmicos (PPGL) e nível de mestrado profissional (PROFLETRAS) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, greicecastela@yahoo.com.br. Coordenadora dos projetos de pesquisa em que se inere este artigo. Orientadora do bolsista.

área e incentivem os docentes a utilizarem a tecnologia na sala de aula de modo eficaz, potencializando o ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave:

Odea. Espanhol língua estrangeira. Elaboração de material pedagógico.

1. Introdução

A necessidade de criar objetos digitais de ensino/aprendizagem (ODEA), parte dos pressupostos de que a presença do letramento digital na escola é cada vez mais urgente devido ao fato de a tecnologia estar em constante expansão e mudança e de os alunos, por sua vez, estarem integrados a esse ambiente fora da sala de aula. Entretanto, entende-se que, mesmo com a evolução tecnológica constante, há ainda obstáculos para que a tecnologia seja integrada ao ensino, sem fazer com que ela seja apenas pretexto de utilização de equipamentos eletrônicos.

Nesse artigo, pretendemos descrever um objeto digital de ensino/aprendizagem, que elaboramos a fim de integrar os recursos disponíveis na *Internet* e que, ao mesmo tempo, fosse uma ferramenta para o ensino de língua espanhola para alunos do 6º ano do ensino fundamental. Dessa forma, criamos um *PowerPoint hipertextual* intitulado *Caperucita Roja*. Tal objeto foi elaborado para auxiliar o ensino de vocabulário com o léxico de objetos da casa e móveis, cores e membros da família em espanhol como língua estrangeira.

A trajetória de parceria que conduziu aos resultados apresentados nesse artigo começou no início de 2014 com a participação como bolsista no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), subprojeto de espanhol, coordenado pela Profa. Dra. Greice da Silva Castela. O subprojeto, financiado pela CAPES, tem como um de seus objetivos elaborar materiais, aplicá-los em sala de aula e refletir a utilização das novas tecnologias no ensino. Por meio desse projeto, e imerso à teoria e prática das novas tecnologias em

sala de aula, constatamos que, ainda, apesar de estarmos findando a segunda década do século XXI, há grande resistência e dificuldade por parte dos docentes em utilizar as novas ferramentas disponíveis *online* como artifício que contribua para o ensino de língua estrangeira na escola, além de alguns métodos tradicionais estarem presentes no cotidiano escolar.

Buscando explorar a temática, de 2015 a 2016, Higor Miranda Cavalcante participou como voluntário do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PICV) *Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem de Espanhol*, orientado pela mesma professora, financiada pela Fundação Araucária, que teve como finalidade analisar os objetos disponíveis na *Internet* e catalogá-los para que os professores pudessem ter um guia de referência desses objetos com o propósito de utilizá-los para o ensino de língua espanhola para estudantes brasileiros.

Em seguida, de 2016 até agora, participa como bolsista do projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado *Elaboração e Análise de Objetos Digitais de Ensino/Aprendizagem*, também com orientação da professora Greice da Silva Castela e financiamento da Fundação Araucária. A professora Greice da Silva Castela também coordena o projeto de pesquisa básica e aplicada *Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem de Espanhol*, com financiamento desta mesma agência de fomento.

Esse artigo é fruto das pesquisas desenvolvidas, por nós, nesses dois últimos projetos de pesquisa mencionados. Nele discutiremos sobre como os documentos oficiais abordam o ensino de língua espanhola, a elaboração de materiais pedagógicos, o conceito de objetos digitais de ensino-aprendizagem e, por fim, descreveremos o objeto digital de ensino/aprendizagem por nós elaborado.

2. Documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira

Quando iniciarmos a discussão sobre a elaboração de objetos voltados para o ensino de língua estrangeira no Brasil, é fundamental que os pesquisadores tenham como base as orientações contidas nos documentos oficiais norteadores para esse ensino que, neste caso, a nível de estado, são as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna* (PARANÁ, 2008) e, a nível de país, são os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998) e as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2006).

Segundo Liani Fernandes de Moraes (2006), a importância do aprendizado da língua estrangeira é essencial para as pessoas que pertencem ao grupo em que ela está sendo ensinada, pois, ela deve ser desfrutada pelo aluno na vida escolar e após ela, no meio pessoal, profissional e acadêmico. Para a autora, quando o aluno possui o conhecimento de uma língua estrangeira, ele também se apropria dos bens culturais que ela engloba e, por isso, a prática de ensino deve ser baseada na função comunicativa.

De acordo com as diretrizes curriculares de educação (PARANÁ, 2008), a teoria do discurso como processo de interação entre duas vozes, proposta por Mikhail Bakhtin (1988), é a base para o ensino de língua estrangeira, já que, é através dessa interação entre alunos e professores que o conhecimento a respeito da cultura de uma língua é ampliado, pois, a língua, é um constructo e não um código decifrado. Dessa forma,

No ensino de língua estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da língua estrangeira na educação básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir

sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. (PARANÁ, 2008, p. 55)

A partir da proposta das diretrizes, é possível verificar que o ensino de língua estrangeira não pode ser fechado em si próprio: deve ter um engajamento social na tentativa de formar alunos com conhecimentos além dos que concernem ao ensino estrutural. A construção desse conhecimento de mundo se dará através do processo dialógico, discutindo os aspectos do dia a dia, com textos de contextos reais e atividades que permitam explorar as quatro destrezas, e relacionando-os com os conteúdos a serem estudados em sala de aula com a finalidade de “desenvolver uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 55, adaptado).

Não obstante, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 54) afirmam que “o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” e, para Liani Fernandes de Moraes (2006), a abordagem sociocultural é essencial no processo de ensino da língua estrangeira, pois, o estudante desconstrói visões estereotipadas da cultura e o estudo da ética e da cidadania dos povos faz com que ele desenvolva a sua análise crítica dos contextos sociais e culturais.

O desenvolvimento dessa consciência crítica é defendido por Jordão (2004) quando ele afirma que o desenvolvimento está associado ao conhecimento de novas línguas, pois,

[...] (ao) aprender uma língua estrangeira [...] eu adquiro procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quantas mais [...] línguas estrangeiras eu souber, potencialmente mai-

ores serão minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo. (JORDÃO, 2004, p. 164 apud PARANÁ, 2008, p. 60)

Além disso, a disciplina de "língua estrangeira moderna", segundo as diretrizes, devem proporcionar espaços de estudos da língua que sejam significativos, e não apenas criados de forma descontextualizada.

Em relação às práticas discursivas, as diretrizes curriculares de educação (PARANÁ, 2008) estabelecem que é necessário que o trabalho com a "língua estrangeira moderna" se baseie na diversidade de gêneros textuais e, para tanto, utiliza-se da teoria de Mikhail Bakhtin (1992) na qual o autor afirma que "o texto, entendido como uma unidade de sentido, pode ser verbal ou não-verbal" (PARANÁ, 2008, p. 58). Dessa forma, a proposta de trabalhar com objetos digitais de ensino/aprendizagem no ensino de língua estrangeira é aprovada por esse documento norteador, pois que, desde que seja possível admitir sentido, o objeto digital de ensino/aprendizagem também é visto como uma forma de texto semiótico.

Para Liani Fernandes de Moraes (2006, p. 112), como critério para a seleção de competências a serem desenvolvidas nos ensinos, três níveis do ensino de língua estrangeira devem ser considerados: leitura e interpretação de texto, aquisição de repertório vocabular e estruturas linguísticas. O primeiro critério seria o texto como ponto de partida, onde haveria a exploração do texto (entendimento dos alunos, e decodificação do texto) e as técnicas para a interpretação dos textos (identificação das ideias principais, palavras-chave, tema etc.).

O segundo critério seria mais específico na decodificação do texto, com a análise dos verbos, substantivos, conjunções etc. E, por último, as funções comunicativas e a ampliação do vocabulário que, na medida em que o aluno entra em contato com mais textos, a sua visão de mundo se expande, e

concomitantemente o seu vocabulário também se altera, agregando mais palavras.

Ainda que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* privilegiem o ensino de língua estrangeira através do engajamento discursivo, há uma grande resistência e o foco permanece nas práticas estruturais. Porém, nas diretrizes, o conteúdo estruturante das aulas de língua estrangeira deve ser essencialmente pautado no trabalho com textos de diversos gêneros através de práticas discursivas e não apenas nas práticas estruturais. Trabalhar dessa forma permitirá que os alunos atribuam sentidos e sejam membros ativos no processo de aprendizagem. Contudo, selecionar textos de forma aleatória fará com que o processo de aprendizagem fique comprometido e, por isso,

No ato da seleção de textos, o docente precisa se preocupar com a qualidade do conteúdo dos textos escolhidos no que se refere às informações, e verificar se estes instigam o aluno à pesquisa e à discussão. As características do gênero a que o texto pertence serão evidenciadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os elementos linguístico-discursivos, neles presentes, serão analisados na medida em que colaborem para a compreensão dos mesmos. É importante, ainda, trabalhar com diversos gêneros discursivos – apresentando, também, diferentes graus de complexidade da estrutura linguística. (PARANÁ, 2008, p. 62)

Quando se trabalha com diversos gêneros discursivos, as propostas de atividades podem se dar de diversas formas. Pesquisas, discussões e produção de textos são algumas das alternativas citadas pelas diretrizes que podem ser adaptadas para contextos de interações físicas ou virtuais, especialmente na infinidade de interações que podem acontecer através dos objetos digitais de ensino/aprendizagem. A respeito disso, as diretrizes (PARANÁ, 2008) relatam que

Entende-se que muitos professores preferam o trabalho com o livro didático em função da previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras etc. Suas vantagens também são percebidas em relação aos alunos, que

podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim, acompanhar melhor as atividades. Além de descortinar os valores subjacentes no livro didático, recomenda-se que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola: livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, Internet, TV multimídia, etc. A elaboração de materiais pedagógicos pautada nestas diretrizes permite flexibilidade para incorporar especificidades e interesses dos alunos, bem como para contemplar a diversidade regional. (PARANÁ, 2008, p. 69)

Para finalizar, a respeito da avaliação, as diretrizes curriculares estaduais e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam que ela tem como foco dar um diagnóstico para o professor de como está o andamento da aprendizagem na sala de aula. Serve de reflexão da prática pedagógica que está sendo aplicada e principalmente para acompanhar o desempenho dos alunos. Segundo as diretrizes curriculares de educação (PARANÁ),

A avaliação, enquanto relação dialógica, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como um processo de ação-reflexão-ação, que se passa na sala de aula através da interação professor/aluno, carregado de significados e de compreensão. Assim, tanto o professor quanto os alunos poderão acompanhar o percurso desenvolvido até então, e identificar dificuldades, planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las (2008, p. 71).

A partir das avaliações, é possível localizar as partes que estão ficando evasivas no ensino, compreendendo as dificuldades dos alunos. Ela deve ser sempre objetiva, de modo que o aluno consiga expressar e responder às questões coerentemente.

3. *Elaboração de materiais didáticos*

Quando idealizamos criar materiais didáticos que facilitassem ou que contribuíssem significativamente com o ensino de língua estrangeira em sala de aula, foi preciso verificar quais as orientações contidas nos documentos norteadores de

modo que eles fossem elaborados em consonância com tais orientações.

Nas diretrizes curriculares de educação (2008), há, vagamente, a citação da elaboração de materiais didáticos na qual o documento admite que a criação de materiais específicos é uma ferramenta essencial para incorporar especificados e interesses dos alunos, mas não há nenhuma recomendação de como eles devem ser elaborados. Porém, na obra de Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa (2010), há um capítulo em que os autores discorrem sobre o conceito e a forma de criar materiais didáticos que possam ser utilizados nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

Segundo Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa (2010), os materiais didáticos são ferramentas essenciais para o professor de espanhol como língua estrangeira e, sem a utilização deles, a metodologia e a possibilidade de desenvolver atividades que contribuam com o processo ensino-aprendizagem fica comprometida. No momento de sua elaboração, deve-se levar em conta o público alvo, a instituição na qual ele será utilizado, a necessidade e objetivos dos alunos etc.

Infelizmente, ainda há profissionais da área da educação que, à materiais didáticos, atribuem somente as ferramentas livro didático e manuais impressos elaborados com a finalidade de serem utilizados em sala de aula. Mas, segundo os autores, o conceito de material didático está além e, por isso,

[...] considera-se material didático qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo. Sendo assim, enquadram-se nessa definição não só os manuais mencionados acima, ou apostilas, folhas de exercícios, testes, provas, mas também livros em geral, dicionários, áudios, vídeos, jornais, revistas, textos diversos, músicas, jogos etc. (BARROS & COSTA, 2010, p. 88)

O conceito de materiais didáticos explorado por Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa (2010) está intrinsicamente ligado com o conceito de objetos digitais de ensino/aprendizagem, haja vista que este é definido como qualquer objeto digital que possa ser utilizado com finalidades educacionais (LEFFA, 2006). Se buscarmos ainda mais, material didático, segundo Tomnilson (2004c *apud* VILAÇA, 2010, p. 4), é “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendiz de línguas”. Tomando como base a definição desse último autor, podemos inferir que “[a definição de] material didático depende, portanto, de um professor, uma vez que cabe primordialmente, na maioria dos contextos, ao professor a tarefa de ensinar línguas”. (VILAÇA, 2010, p. 4)

Cabe ao professor definir o que é ou não material didático, elaborado com finalidades educacionais, e também definir os objetivos a serem almejados com a utilização deles. Assim como o objetivo do ensino de língua estrangeira é formar alunos com consciência crítica e senso de cidadania, os materiais didáticos devem ser criados, dentro dos vários propósitos peculiares, na perspectiva “que permita ao aluno o desenvolvimento do letramento, da consciência crítica, do senso de cidadania, da autonomia etc.”. (BARROS & COSTA, 2010, p. 90)

Entretanto, talvez alguns professores questionem o motivo de serem elaborados materiais didáticos levando em consideração as vastas opções já disponíveis (sejam impressas ou na *Internet*) que podem ser utilizadas em sala de aula. Muitas vezes, materiais prontos podem e devem ser usados no cotidiano escolar, mas não podemos desconsiderar o fato de que algumas especificidades nem sempre são contempladas nos materiais já disponíveis. Dentre as vantagens de se elaborar materiais didáticos, os autores escrevem que há a

[...] possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público ao que se destina; mais coerência entre a perspectiva me-

tolológica do professor e as atividades propostas; liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos; maior densidade no tratamento dos temas; inclusão de conteúdos e aspectos do idioma e de suas culturas que os manuais geralmente não trazem (variação linguística, diversidade cultural, relação/contraste com o português etc.); maior dinamismo e possibilidade de mudanças, reformulações e atualizações, já que podem ser concebidos de modo a possibilitar a constante reconstrução. (BARROS & COSTA, 2010, p. 91)

Diante das várias vantagens, Vilson José Leffa (2003) discorre que o processo de criação de materiais didáticos envolve quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A primeira etapa tem por objetivo analisar os objetivos que o professor que contemplar na hora de elaborar o material em consonância com as necessidades dos seus alunos e as competências a serem desenvolvidas com a aplicação desse material. (LEFFA, 2003, p. 15)

Na segunda etapa, a do desenvolvimento, o professor deverá definir os objetivos, tipo de abordagem, conteúdos a serem trabalhados, atividades (e, neste caso, as habilidades que elas irão explorar) e os recursos a serem utilizados (BARROS; COSTA, 2010, p. 92). A quarta etapa, implementação, subdivide-se em três situações: “se o material vai ser aplicado pelo próprio professor, por outro professor ou vai ser usado diretamente pelo aluno, sem a presença do docente” (*op. cit.*). No primeiro caso, segundo os autores, a explicação poderá ser feita oralmente; no segundo, orientações deverão ser elaboradas para direcionar a forma com que os materiais devem ser utilizados e, no terceiro, há dois desafios:

o primeiro é estabelecer contato com o aluno, idealmente oferecendo nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser aprendido. O segundo desafio, é tentar prever o que pode acontecer. Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma ideia das possíveis dúvidas do aluno (LEFFA, 2003, p. 32).

A última etapa é a avaliação do material, ou seja, verificar quais os possíveis aprimoramentos que podem ser feitos no material elaborado a partir dos problemas encontrados no momento da implementação.

Diante das considerações realizadas sobre os objetivos do ensino de língua estrangeira e de espanhol como língua estrangeira e da importância da criação de materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula, no capítulo de análise buscaremos evidenciar os critérios que foram criados para a elaboração dos objetos digitais de ensino/aprendizagem, de modo que a proposta esteja consonante com os objetivos da língua estrangeira e dos materiais didáticos.

4. ODEAS: o que são?

Para iniciarmos a discussão, Maria da Graça Moreira da Silva (2004) esclarece que

[...] os objetos de aprendizagem podem ser entendidos como “segmentos” de informação autônoma que se destinam à utilização em situações de aprendizagem tanto na modalidade a distância como na presencial (SILVA, 2004)

Dentro da área, há variação do conceito, mas, substancialmente, um objeto digital de ensino/aprendizagem é todo objeto que apresenta um escopo pedagógico (LEFFA, 2006 *apud* COSTA & FIALHO, 2013, p. 107). Um objeto digital de ensino/aprendizagem pode ser “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 7 *apud* COSTA & FIALHO, 2013, p. 109). Segundo Mary Lúcia Pedroso Konrath, Mara Lúcia Fernandes Carneiro e Liane Margarida Rockenbach Tarouco (2009), objeto digital de ensino/aprendizagem é “qualquer material ou recurso digital com fins educacionais, ou seja, recursos que podem ser utilizados no contexto educacional de

maneiras variadas e por diferentes sujeitos”. (KONRATH, CARNEIRO & TAROUÇO, 2009)

Arice Cardoso Tavares (2007), baseada em David Wiley (2000), apresenta seis características de um objeto digital de ensino/aprendizagem:

a) reusabilidade: devido ao fato que um objeto de aprendizagem pretende cumprir um objetivo específico, ele poderá ser utilizado por diversos educadores, inúmeras vezes e em diferentes ambientes de aprendizagem;

b) interoperabilidade: o objeto de aprendizagem deve possuir uma estrutura baseada em linguagem de programação XLM, que garanta sua utilização em plataformas com diferentes ambientes de programação. A interoperabilidade é habilidade de operar através de uma variedade de hardware (componentes físicos de um sistema), sistemas operacionais e browsers, intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas;

c) adaptabilidade: deve ser adaptável a qualquer ambiente de ensino;

d) acessibilidade (recuperabilidade): um objeto de aprendizagem deve ser de fácil acesso para os alunos, ou seja, objeto de aprendizagem acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais;

e) durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia. Para isso os objetos de aprendizagem devem estar em um Repositório que permita, a todo o momento, incorporar novos conteúdos e/ou modificações aos existentes. Desta forma um objeto deve evitar a obsolescência;

f) interatividade: requer que o estudante interaja com o conteúdo de alguma forma, podendo ver, ouvir ou responder algo. (TAVARES, 2007, p. 19-20)

Além das características de um objeto digital de ensino/aprendizagem, segundo APROA (2005), ainda é possível subdividir em três tipos diferentes de objetos: objeto de aprendizagem global (OAg), objeto de aprendizagem temática (OAt) e objeto de aprendizagem específico (OAe). O primeiro,

objeto de aprendizagem global, é “aquele que apresenta um objetivo geral, que pode ser a base para o desenvolvimento de objeto de aprendizagem com objetivos mais específicos. Ex.: um objeto de aprendizagem que tenha o seguinte objetivo ‘aprender a língua espanhola’” (APROA, 2005, *apud* TAVARES, 2007, p. 21). Dentro do objeto de aprendizagem global, surge o objeto de aprendizagem temática, que, didaticamente, seria um subtema a ser trabalhado dentro de um tema global. Ex.: saber as horas em língua espanhola. Estreitando o objetivo do objeto digital de ensino/aprendizagem, o objeto de aprendizagem específico será o objetivo específico de um tema. Ex.: saber como perguntar e responder que horas são em espanhol. Para ilustrar como se dá a organização dos objetivos de um objeto digital de ensino/aprendizagem, Arice Cardoso Tavares (2007) utiliza as seguintes imagens:

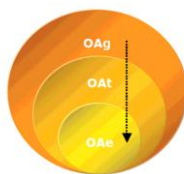


Fig. 1 – Nível de globalidade de objetos de aprendizagem.

Fonte: TAVARES (2007, p. 22).

A autora ressalta que os objetivos de um objeto digital de ensino/aprendizagem podem se dar de forma hierárquica crescente ou decrescente. Na imagem a seguir, Arice Cardoso Tavares (2007) explicita uma forma diferente de organização: o objeto de aprendizagem global origina objetos de aprendizagem temática que, conseqüentemente, originam objetos de aprendizagem específicos. No caso do objeto digital de ensino/aprendizagem *Caperucita Roja*, o objetivo geral é aprender a língua espanhola e, para tanto, objeto de aprendizagem temática e objeto de aprendizagem específico são elaborados para conseguir alcançar o foco principal.

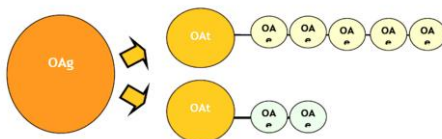


Fig. 2 – Objetos temáticos e específicos derivados de um objeto global
Fonte: TAVARES (2007, p. 22).

Pode ser que dentro de um objeto de aprendizagem global tenha vários objetos de aprendizagem temáticos, mas, como veremos na **Fig. 3**, o objetivo pode se dar através de uma forma diferente: através de Objetos de aprendizagem específicos (como o ensino de léxico de cores), aplicado a um Objeto de aprendizagem temático (a partir do trabalho com o conto *Caperucita Roja*) o objetivo global é alcançado: ensinar a língua espanhola. No caso deste trabalho, essa última figura é a que melhor representa a forma como construímos os objetos.

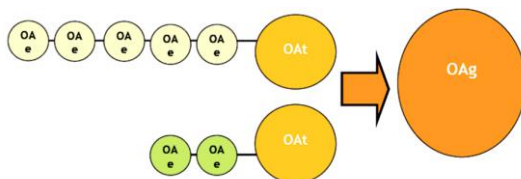


Fig. 03 – Objetos específicos precursores de objetos temáticos e de um objeto global. Fonte: TAVARES (2007, p. 22).

É importante que o professor saiba identificar um objeto que tenha fins pedagógicos, pois, dentre os milhões de objetos digitais disponíveis *online*, há aqueles que têm cunho pedagógico e aqueles que não foram formulados com esse objetivo (OLIVEIRA & CASTELA, 2015). Além disso, é necessário ter clareza do porquê, quando e como utilizá-lo nas aulas:

[...] embora o hipertexto eletrônico amplie e potencialize as características do hipertexto impresso e sirva de fator de motivação para os aprendizes, sua utilização no âmbito escolar requer não somente o domínio do manuseio do computador, da Internet e dos gêneros digitais por parte do docente, mas, sobretudo, o co-

nhcimento de como e quando empregá-lo com fins pedagógicos. (CASTELA, 2007, p. 10)

A utilização de objetos digitais de ensino/aprendizagem em sala de aula motiva os alunos a quererem aprender a língua espanhola, pois a interação com recursos diversos são formas que fogem do ensino tradicional e que, de certa maneira, são vistas como formas mais atrativas para os estudantes.

Para Maria da Graça Moreira da Silva (2004 *apud* TAVARES, 2007, p. 23), a utilização desses objetos auxilia os alunos “nas várias etapas do processo de aprendizagem (relacionar novos conhecimentos com os que já sabe, pensar onde aplicar o que está aprendendo, expressar-se por meio de várias linguagens, aprender novos métodos[...]) e, para o professor, auxilia a forma de fazer com que os interesses dos alunos sejam contemplados (*op. cit.*).

5. O ODEA *Caperucita Roja*

O programa *PowerPoint* 2016, da *Microsoft*, tem por objetivos a elaboração de apresentações. Para produzir o objeto digital de ensino/aprendizagem *Caperucita Roja*, utilizamos esse programa que, atualmente⁴, possui 145 slides que interagem entre si e permite uma interação não-linear por meio dos vários *links* que formam o *hipertexto*.

Como já foi dito, objeto digital de ensino/aprendizagem é qualquer objeto que tenha por objetivo ser utilizado pedagogicamente. O objeto digital de ensino/aprendizagem criado visa a isso através da utilização de hipertextos que permitem com que o aluno gerencie o seu aprendizado. O usuário poderá escolher o conteúdo que quer estudar, caso não esteja sendo orientado por um professor, e poderá acessar o conteúdo quantas vezes necessárias.

⁴ O objeto digital de ensino-aprendizagem (ODEA) ainda está em desenvolvimento.

Como objeto de aprendizagem global (OAg), buscamos proporcionar ao aluno o aprendizado da língua espanhola e criamos um objeto de aprendizagem temática que é a utilização da temática do conto *Caperucita Roja*. Para explorar o assunto, vários objetos de aprendizagem específicos foram criados e, através de atividades, buscamos, ao mesmo tempo, ensinar e divertir os alunos. Os seguintes conteúdos de vocabulário foram trabalhados: *partes de la casa y muebles, los colores, la familia, los personajes y sus características*.

Para a elaboração das atividades, buscamos integrar o *portal de actividades educativas multimedia – Educaplay*. Esse portal é um *site* que permite a criação de 17 tipos de atividades para serem disponibilizadas *online* e no acervo interno dele. O uso é livre e o *site* conta com tutoriais para ensinar os usuários a criar atividades. A variedade faz com que o proponente utilize a criatividade para elaborar atividades que estejam o mais próximo possível da realidade na qual ele deseja aplicá-las.

No menu inicial do objeto digital de ensino/aprendizagem estão dispostos os principais *hiperlinks* (como botões) que o gerenciam. Ao todo, 9 botões fazer parte do menu inicial da aplicação. Como submenu, encontramos o “*Actividades*” (Fig. 4) que concentra os *hiperlinks* para acesso aos slides de atividades que têm um outro *link* para que o aluno acesse e realize a atividade.



Fig. 4 – Menu inicial do ODEA



Fig. 5 – Menu de atividades

No menu principal encontramos os seguintes botões:

- Historia: clicando neste item, o aluno será direcionado para os slides que exibem na íntegra o conto *Caperucita Roja* de Jakob y Wilhelm Grimm. Dezoito slides compõem esta seção. Além disso, o aluno pode acessar por meio de um *hiperlink* informações sobre o autor e o *site* o qual o texto foi extraído. Ainda, nessa seção, há um botão específico para o usuário acessar a questão número 8 das perguntas de interpretação do texto. Optamos em colocar esse *hiperlink* para facilitar o acesso;



Fig. 6 – Menu da história



Fig. 7 – Site com as informações sobre autor

- **Personajes:** nesta seção há a descrição das características de cada um dos personagens encontrados na história. Através do clique na imagem, o usuário será direcionado para o personagem correspondente e poderá acessar na íntegra o *site* o qual foi retirado o texto. Seis slides compõem essa seção.



Fig. 8 – Seção Personajes



Fig. 9 – Descrição dos personagens

A seção *Personajes* serve, também, para introduzir alguns aspectos do trabalho seguinte, léxico dos membros da família.

- **La familia:** nesta seção, considerando alguns aspectos familiares que aparecem na seção de personagens, trabalharemos com o léxico de família. Para tanto, criamos uma árvore genealógica fictícia e, em seguida, o léxico de família com a tradução ao lado. Como atividade de fixação, elaboramos três propostas, a saber: de completar os espaços de um texto com o vocabulário aprendido, ditado e cruzadinha, o usuário completa a frase com o vocabulário pertinente que falta. Cinco slides compõem essa seção.

completarão em uma atividade de *rellena los huecos*. Além disso, há uma cruzadinha sobre a temática e uma atividade de ligar a imagem da cor com a sua tradução. Três slides compõem essa seção.



Fig. 14 – Seção Los colores

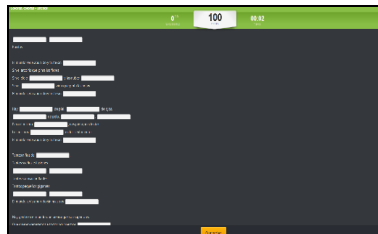


Fig. 15 – Atividade de Rellenar los huecos

- *Partes de la casa y muebles*: nesta seção buscamos trabalhar com o léxico de partes da casa e móveis, transpondo o panorama apresentado na história da *Caperucita Roja* e explorando a imaginação dos usuários para eles perceberem que a temática pode apontar para várias intertextualidades que não são exploradas, comumente, no enredo. Há a imagem dos objetos e o seu nome em espanhol, juntamente com a tradução. Como atividades, criamos uma cruzadinha, um ditado cujo conteúdo é as palavras que pertencem à seção estudada e um jogo da memória (nome em português x nome em espanhol):



Fig. 16 – Seção Partes de la casa y muebles

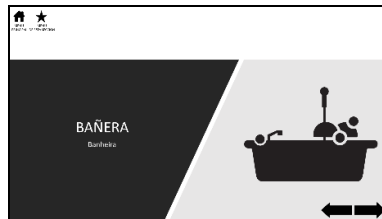


Fig. 17 – Léxico da seção

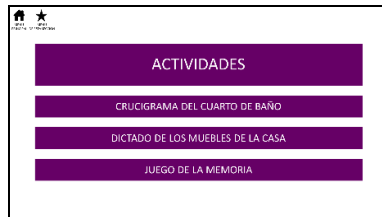


Fig. 18 – Menu de Atividades da seção

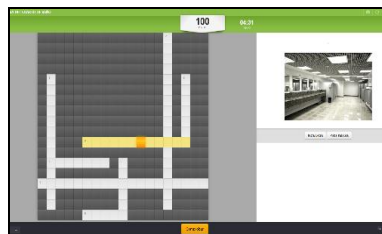


Fig. 19 – Seção Partes de la casa y muebles

- *Actividades*: clicando neste botão, os usuários são direcionados para a tela em que estão os *links* para acesso a todas as atividades do objeto digital de ensino/aprendizagem;

- *Referencias*: direciona o aluno para as referências do objeto digital de ensino/aprendizagem;
- *Ayuda*: botão que direciona o usuário para um slide em que são explicados os ícones encontrados no objeto digital de ensino/aprendizagem;
- *Salir*: botão que encerra a apresentação.

Buscamos apresentar de forma sucinta os principais slides do objeto digital de ensino/aprendizagem para que o leitor tenha ideia de como é possível criar várias atividades a partir de uma única história, explorando todas as ‘brechas’ encontradas no enredo do texto. Nesse caso, utilizamos o *PowerPoint* e o *Educaplay*, mas há outras ferramentas que podem ser utilizadas para o ensino de língua estrangeira.

No que diz respeito às características de um ODEA, mencionadas por Arice Cardoso Tavares, (2007), todas foram atendidas com exceção da acessibilidade, haja vista que o objeto digital de ensino/aprendizagem ainda não está disponível na *Internet* para acesso. Quanto à reusabilidade, como utilizamos o *PowerPoint*, o Objeto poderá ser alterado e adaptado conforme a necessidade de cada um dos usuários. Apenas em relação à interoperabilidade é que, provavelmente, com o uso de *softwares open source*⁵ o objeto digital de ensino/aprendizagem sofra algumas modificações em virtude de não estar rodando no *software* em que foi produzido.

6. Considerações finais

Infelizmente, quando a temática *tecnologia em sala de aula* é posta em discussão, há professores que a criticam e re-

⁵ *Softwares open source* são aqueles que têm o código aberto, ou seja, o seu desenvolvimento é colaborativo e, por isso, são gratuitos e estão disponíveis *on-line* para o usuário fazer o *download* e utilizá-lo. Exemplo de *software open source*: LibreOffice.

lutam em inseri-la em suas aulas. Há a necessidade de os docentes buscarem se aprimorar e se especializar em novas formas de utilizar os aparatos e ferramentas que estão disponíveis para uso na *Internet*, de modo que agreguem distintas formas na metodologia que estava sendo utilizada até então. Marcos Cesar Cantini et al. (2006), escrevem que

É necessário unir esforços entre professores, pedagogos e especialistas em tecnologias, a fim de potencializar o seu uso de maneira a contribuir para efetivação do aprendizado, por meio de programas de formação continuada, investindo na formação de equipes multidisciplinares que tenham o comprometimento de disseminação do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. (CANTINI et al., 2006, p. 882)

A elaboração de materiais didáticos e a elaboração de objetos digitais de ensino/aprendizagem, como o apresentado neste artigo, contribuem de forma efetiva para o ensino de língua estrangeira. Apenas é necessário que os docentes transponham as barreiras estabelecidas pelos manuais. Futuramente, disponibilizaremos o objeto digital de ensino/aprendizagem no Banco de Objetos, para que mais pessoas possam ter acesso a ele e o utilizem em suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-118.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTINI, Marcos Cesar et. al. O desafio do professor frente as novas tecnologias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2006. p. 875-883.

CASTELA, Greice da Silva. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. *Travessias*, Cascavel: UNIOESTE, vol. 1, n. 1, 2007. Disponível em:

http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/linguagem/o%20hipertexto%20visto%20de%20m%20daltiplas%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 10-08-2014.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas. A recuperabilidade em Objetos de Aprendizagem de Línguas: descritores em repositórios digitais. *Domínios de Linguagem*, vol. 7, n. 1, p. 106-126, 2013. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/21775>>. Acesso em: 26-12-2016.

LEFFA, Wilson José. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

_____. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, vol. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/255668029_nem_tudo_o_que_balanca_cai_objetos_de_aprendizagem_no_ensino_de_linguas>.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; CARNEIRO, Mara Lúcia Fernandes; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Estratégias pedagógicas, planejamento e construção de objetos de aprendizagem para uso pedagógico. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, vol. 7, n. 1, jul.2009.

LIMA, Edna Ribeiro Ferreira de; MACEDO, Cléa Lopes Aranha de. *Didática visual: o uso da imagem no ensino de língua estrangeira infantil*. s.d. Disponível em:

<www.prac.ufpb.br/enex/xvenid/prolicen/cchla/20.doc>.

Acesso em: 4-05-2017.

MORAES, Liani Fernandes de. Língua Estrangeira Moderna. In: BRASIL. *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006, p. 93-138.

OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza; CASTELA, Greice da Silva. Powerpoint hipertextual: objeto digital de ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Temática*, NAMID/UFPB, ano XI, n. 05, maio/2015. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/download/24348/13339>>. Acesso em: 04-04-2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica língua estrangeira moderna*. Paraná: SEED, 2008.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. Novas aprendizagens. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 11, 7-10 set. 2004. *Anais...* Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/146-TC-D2.htm>>. Acesso em: 21-02-2006.

TAVARES, Arice Cardoso. *O papel dos objetos de aprendizagem no ensino de línguas: uma análise em cursos on-line de espanhol como língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de curso. – UCPEL, Pelotas, 2007.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades*. Duque de Caxias, vol. 8, n. 30, 2009. p. 1-14. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>>. Acesso em: 08-06-2016.

**A IDENTIDADE FEMININA
A PARTIR DE LETRAS
DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA**

*Vera Lúcia Teixeira Kauss (UFRJ)*⁶

*Caroline Delfino dos Santos (UNIGRANRIO)*⁷

RESUMO

O referido artigo busca analisar a representação da mulher, bem como a construção do seu papel social no ideário presente na música popular brasileira. Considerando que o conceito de gênero se refere a uma construção social distinta da ideia de sexo, nos apoiaremos nas contribuições de Raquel Soihet e Joan Wallach Scott para elucidar tal conceito. As assimetrias presentes na relação entre feminino e masculino, bem como os processos de subalternização do primeiro sobre o “segundo sexo” (BEAUVOIR, 1970) justificam a necessidade de maiores reflexões em torno dos discursos (re)produzidos socialmente. Assim, teceremos algumas considerações a partir da análise das letras das músicas “Emília”, “Ai, que saudade da Amélia” e “Folhetim” e “Desconstruindo a Amélia”. Para a análise dos discursos, recorreremos às proposições de Michel Foucault. A pesquisa apresenta características do tipo documental com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Discursos sociais. Gênero. Música.

⁶Doutora e Mestre em Letras (UFRJ). Possui graduação em Letras (Fundação Técnico Educacional Souza Marques). verakauss@gmail.com

⁷ Mestre em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica (UERJ). Graduada em Pedagogia (UNIGRANRIO). carol.delfino.santos@gmail.com

1. Introdução

Desde as escrituras sagradas à mitologia grega a mulher é responsabilizada pelo mal da humanidade. Eva e Pandora carregam consigo o estigma de quem disseminaria instintivamente a imprudência, conduzindo o mundo a padecer por seus atos. Eva levaria Adão à perdição por meio da desobediência, induzindo-o a comer do fruto proibido. Um preço alto pagaria cada menina simplesmente por nascer mulher. A insensatez de Eva nos tornaria merecedoras de toda má sorte, da privação do prazer à dor do parto:

E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela. (...) À mulher, Ele (Deus) declarou: Multiplicarei grandemente o seu sofrimento na gravidez; com sofrimento você dará à luz filhos. Seu desejo será para o seu marido, e ele a dominará. (GÊNESIS, 3:6-14)

A subalternização da mulher em relação ao homem vem sendo alvo de contínuas reflexões e estudos. Embora as legislações vigentes apresentem avanços quanto ao direito feminino, nas relações cotidianas ainda encontramos vestígios de uma sociedade patriarcal, cuja história fundamenta-se em relações de opressão e machismo. Assim, o referido artigo se inicia com alguns fragmentos da construção histórica e social sobre o conceito de gênero, buscando evidenciar a hierarquia de gênero a favor do masculino, colocando o ser feminino em posição de inferioridade. Posteriormente, nos reportamos ao feminismo como um movimento social e político que reivindica a igualdade de direitos entre homens e mulheres, subvertendo, assim, a lógica de dominação entre os sexos.

Embora o texto se reporte à condição de subalternidade da mulher é importante e urgente evidenciar os movimentos de superação dessa condição de inferioridade que lhe foi posta, tal como nos afirma Lia Faria:

Hoje, algumas mulheres do nosso país buscam conhecer, por diferentes caminhos, o processo de sua alienação e tudo aquilo que contribuiu para sua passividade, a fim de melhor entendê-las, superá-las e poder construir suas próprias vozes, numa pluralidade de sentidos que contemple de fato as diversas subjetividades femininas, negando, assim, um único modelo de modo de ser feminino. (FARIA, 1997, p. 12-13)

É nesse contexto que o presente trabalho se encontra inserido. Buscaremos tecer algumas considerações em torno dos discursos observados sobre gênero na música popular brasileira que imprimem à mulher posição de subalternidade em relação ao homem. Entretanto, no presente estudo, ainda pelo viés da música, objetivamos elucidar letras que empregam outras perspectivas de leitura sobre a identidade feminina e sua sexualidade, desconstruindo a mulher pensada pelo olhar machista e patriarcal.

2. Representação social da mulher

A hierarquia de gênero, tal como as demais hierarquias impostas a uma sociedade dual (branco/negro, ocidental/oriental, outros) vem historicamente se revelando como cruel e opressora. Para o entendimento do conceito de gênero é preciso compreendê-lo como uma construção social, elevando a reflexão para além da percepção do sexo anatômico. Ser homem e mulher é um reflexo de uma realidade social e não apenas biológica. De igual maneira, o exercício da soberania do homem em relação à mulher é uma construção cultural e, portanto, passível de sofrer mutações.

A palavra *gênero* refere-se à construção social do conceito de feminino e masculino. Embora o vocábulo seja aqui utilizado para expressar as hierarquias historicamente presentes entre o ser homem e o ser mulher, apenas na década de 70 tal termo foi utilizado com esse fim. Como precursora de tais reflexões, em 1949, por meio da escrita de *O Segundo Sexo*,

Simone Beauvoir trouxe à tona a ideia do ser social e não apenas do ser biológico. De acordo com Raquel Soihet, o gênero destaca a questão relacional entre o feminino e o masculino:

Gênero tem sido desde a década de 70, o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas com vistas a acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou diferença sexual. (SOIHET, 1997, p. 101)

Ainda nessa perspectiva, Joan Wallach Scott procura analisar o conceito de gênero:

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna aliás uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual, dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995, p. 75)

As assimetrias de gênero, bem como as assimetrias raciais, são bem colocadas por Eduardo Galeano, quando este, num movimento de denúncia das diferentes formas de opressão às categorias minoritárias, denuncia enfaticamente: “Os subordinados devem obediência eterna a seus superiores, assim como as mulheres devem obediência aos homens. Uns nascem para mandar, outros para obedecer”. (GALEANO, 2005, p. 45)

Em diferentes momentos da história a subserviência da mulher em relação aos diferentes segmentos da sociedade se

revelaram naturais. Esse ser tido como inferior até mesmo pela ciência sempre esteve à mercê dos comandos e das diretrizes ora do pai, enquanto provedor do lar, posteriormente do marido, como proprietário, da sociedade, da Igreja e também do Estado.

Em decorrência das relações de gênero, a mulher pura e casta deixa a casa dos seus pais e passa a servir ao seu senhor, o marido. Seu corpo passa a ser propriedade do mesmo e deve estar pronto para atendê-lo. Na literatura, facilmente nos deparamos com expectativas acerca das atribuições da mulher: “O corpo (...) não era diferente do de qualquer outra mulher. Era feito para ser subjugado à vontade de um homem”. (KAWABATA, 2004, p. 60)

Coventry Kersey Dighton Patmore (1823-1893), em 1854, em referência à sua primeira esposa Emily, escreve o poema “Anjo do lar” dando mostras do perfil ideal de mulher como aquela que tem sua vida dedicada aos afazeres domésticos, sendo sempre agradável a todos. Contrariando as expectativas da sociedade, Virginia Woolf, em 1931, ao falar à Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres, intenta descrever o “Anjo do lar” às novas gerações, à luz de Coventry Kersey Dighton Patmore, como um fantasma que a perseguiu no início de sua carreira como escritora. Afirmou, inclusive que toda mulher o carrega consigo e precisou matar o seu fantasma para seguir em seu firme propósito de escritora:

Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia se sentar – em suma, seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo – nem preciso dizer – ela era pura. Sua pureza era tida como sua maior beleza – enrubescer era seu grande encanto. (WOOLF, p. 12, 2012)

No Brasil, em 1942, por meio de “Emília”, o compositor Wilson Batista evidencia os valores tradicionais da família. Embora se comporte como um boêmio, por meio do samba citado, dá de deixar de um chefe de família responsável estabelecendo um modelo de mulher perfeita que se dedique ao labor doméstico e tenha, como principal atributo, atender às demandas do marido:

Emília

Wilson Batista e Haroldo Lobo

Quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar
Que de manhã cedo me acorde na hora de trabalhar
Só existe uma
E sem ela eu não vivo em paz
Emília, Emília, Emília
Não posso mais

Eu quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar...

Ninguém sabe igual a ela preparar o meu café
Não desfazendo das outras, Emília é mulher
Papai do Céu é quem sabe a falta que ela me fez
Emília, Emília, Emília
Não posso mais.

Ainda no início da década de 40, Mario Lago e Ataulfo Alves, através do samba “Ai que saudade da Amélia” dialogavam com Coventry Kersey Dighton Patmore, apresentando uma versão de “Anjo do Lar” traçando, na mesma canção, um paralelo entre a mulher vaidosa e a mulher ideal, exemplificada como “mulher de verdade”:

Ai que saudades da Amélia

Mario Lago e Ataulfo Alves

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Nem vê que eu sou um pobre rapaz
Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo que você vê você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado
Dizia: Meu filho, que se há de fazer
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade
Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade

Não é difícil entender o pensamento da época quando analisamos os discursos presentes também nas legislações brasileiras. As expectativas em torno da função social da mulher encontram respaldo nas leis que dissertam sobre como deve ser a educação da mulher desde menina.

A educação formal com acesso à escola nem sempre foi um direito feminino. A escolarização oferecida às mulheres, inicialmente, sofria diferenças em relação à educação recebida pelos meninos, refletindo desde sempre as desigualdades entre os gêneros. Assim, se aos homens era concedido o preparado para honrar a nação ou os negócios, a educação feminina tinha outro propósito, mais especificamente resumia-se a um manual de conduta de como se tornar o “anjo do lar”.

Quando inicialmente afirmamos que a mulher é subsergente não apenas ao marido como também ao Estado, o fazemos porque em toda a história ele se faz presente, legitimando a soberania do “primeiro sexo” em relação ao “segundo”. No Brasil, as leis previam e estimulavam a permanência da mulher no ambiente doméstico, sendo responsáveis pela conservação da família ou pela ruína desta.

Pensando na preservação da família, Gustavo Capanema (1900-1985) prevê um plano de educação específico para a educação das meninas de 12 a 18 anos de idade, tendo como princípio da grade curricular o ensino doméstico destinado às mulheres oriundas das camadas pobres. De acordo com o projeto do Plano de Educação de 1937 a oferta do ensino contemplaria questões de ordem doméstica geral, preparando as me-

ninas para a vida no lar e para a docência desse sistema. As alunas teriam aulas de português, moral familiar, noções de civildade, matemática elementar, ginástica e canto. O ensino doméstico se dividiria em três categorias: do lar, agrícola e industrial. Embora tal plano não entrasse em vigor, muitas escolas de caráter profissional o adotaram, configurando-se em verdadeiras fábricas de donas de casa.

A total ausência de estímulos para o trabalho remunerado da mulher é prevista na legislação. Ainda em 1939, por meio do Decreto-lei Nº 1.764 em seu artigo 3º inciso VII, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, estabelecia que, ao elaborar projetos de lei pertinentes à proteção da família, a comissão deveria: “Assegurar aos pais de família, sem prejuízo das condições de ordem geral, a preferência para o provimento nos empregos públicos e particulares”. Mais uma vez, vemos o gênero masculino sendo privilegiado em relação ao feminino.

Ainda sobre a letra da música que descreve práticas de uma mulher despida de um possível culto à aparência

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia é que era mulher de verdade”.

Na contramão desse padrão valorizado por Mario Lago, Clarice Lispector dedica-se a escrever sobre a mulher. A escritora representa uma importante referência na literatura brasileira, problematizando a figura da mulher ao trazer outras leituras sobre seu gênero. Ainda sobre o discurso presente na letra de “Ai que saudade da Amélia”, analisamos que, embora haja diferentes versões para a criação da música (1941), os autores são categóricos ao afirmar que não se trata de um hino à submissão da mulher. Segundo Ataulfo Alves, “Amélia é compreensão, é ternura, é vida. Ela simboliza a companheira ideal, que luta ao lado do marido, vivendo de acordo com suas possibilidades, sem exigir o que ele não pode dar”. Fato é que,

em 1942, a canção foi tocada nos maiores bailes cariocas, sendo premiada como melhor samba do carnaval do ano corrente.

As práticas discursivas presentes na referida letra, articuladas ao fato da música ter ganhado grande notoriedade, direcionam nossa atenção aos efeitos do enunciado sobre o imaginário das massas, corroborando para a ideia de que a mulher ideal é aquela que atende às expectativas do marido, o importunando o mínimo possível com questões de pouca relevância.

A prática da análise do discurso consiste em um importante exercício do campo da linguística. Ela nos possibilita refletir sobre as produções ideológicas impregnadas nos discursos construídos. Daí nossa opção por tal modalidade da linguística. Entendendo a não obviedade dos enunciados, é importante observar as práticas discursivas, construindo uma perspectiva crítica a respeito das mesmas e não perder de vista, tal como proposto por Michel Foucault (2012), que se referem a “(...) práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala (...)” e relacionam-se às questões de poder.

Por esse prisma, ao analisarmos o início da letra podemos observar um perfil de mulher sendo construído na sociedade e criticado pela mesma. O autor busca exaltar com ar saudosista a figura de uma outra mulher que se satisfaz com o mínimo necessário, sendo a companheira ideal capaz de ser solidária às dificuldades do marido. De fato, em nenhum momento podemos identificar, de forma direta, que Amélia era subjugada ao marido, mas sua resignação à condição submetida era evidente e incontestável, sendo inclusive exaltada por seu homem por apresentar tal atributo.

Outra crítica apresentada à letra de Mario Lago (1911-2002) refere-se à ditadura imposta sobre como a mulher deve ser ou se comportar, mais especificamente em como deve ser “a mulher de verdade”. Cumpre destacar que nem uma década separava as criações de “Amélia” (1941) e “Emília” (1942) da

liberação do voto feminino no país (1932), o que levava a crer que o Brasil vinha se reconfigurando em relação à percepção do papel da mulher na sociedade.

Enquanto cantávamos “Ai que Saudade da Amélia” na década de 40, a história da mulher, em escala universal, era marcada por três grandes momentos: Em 1945, por meio da Carta das Nações Unidas, foi estabelecida a igualdade de direitos entre homens e mulheres e em 1949, foram criados os Jogos da Primavera, ou ainda "Olimpíadas Femininas". Neste mesmo ano, Simone Beauvoir publicava o livro *O Segundo Sexo*, no qual analisava a condição feminina, promovendo reflexões sobre as desigualdades existentes entre o masculino e o feminino. Por meio da obra, Simone Beauvoir questiona as relações de poder que inferiorizavam a mulher.

3. *A mulher e a sexualidade*

Recentemente, no Brasil a violação do corpo, em forma de estupro ou outras formas de violência sexual contra a mulher, passou a ser vista como crime hediondo conforme Lei nº. 12.015 de 2009. Até o ano de 1995, o violador que casasse com a sua vítima seria isento de punição. De acordo com o exposto na Lei nº 2848 de 07 de dezembro de 1940, percebe-se nitidamente uma despreocupação com o bem-estar físico e emocional da vítima. De acordo com o artigo 107, a punição era extinta diante das seguintes circunstâncias:

- VII – pelo casamento do agente com a vítima, nos crimes contra os costumes;
- VIII – pelo casamento da vítima com terceiro, nos crimes referidos no inciso anterior, se cometidos sem violência real ou grave ameaça e desde que a ofendida não requeira o prosseguimento do inquérito policial ou da ação penal no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da celebração. (BRASIL, 1940)

Não se tratava, pois de uma penalização pela agressão praticada contra a mulher, mas sobretudo de uma tentativa de se reparar um mal que ia contra os costumes e moral da época em que o decreto foi criado, 1940. Tal período refere-se ao momento histórico em que a legislação e os legisladores se diziam a favor da família, estimulando o casamento entre homens e mulheres. Cumpre ressaltar que, no caso do estupro, a mulher não era consultada a respeito do casamento.

O direito sobre o próprio corpo configura-se como uma das principais bandeiras do movimento feminista, junto a outras grandes reivindicações tal como igualdade de direitos entre homens e mulheres. Muito embora a constituição atual já o sinalize, na prática tais igualdades se traduzem em reais assimetrias. Daí ser tão importante problematizarmos não apenas a questão da sexualidade feminina, mas investigarmos reflexivamente os valores embutidos na opressão praticada sobre a mulher.

Em *A Ordem do Discurso*, Michel Foucault (1999) chama-nos a atenção para a privação do direito à palavra, mais especificamente sobre temas ainda considerados tabu, a exemplo, a sexualidade. O autor relaciona ainda o discurso às relações de poder:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado, ou exclusivo do sujeito que fala. (...) Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política. (...) Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. (FOUCAULT, 1999, p. 9-10)

Embora o texto original de Michel Foucault tenha sido produzido no início da década de 1970 no contexto da aula

inaugural do Collège de France, ainda há névoas sobre o assunto, no esforço de manter as mulheres sob rédeas masculinas. A exemplo, temas como o aborto no Brasil e em várias partes do globo, seguem colocados a segundo plano negligenciando o fato de milhares de mulheres se submeterem a procedimentos clandestinos expondo suas vidas. As clínicas alternativas não apresentam métodos adequados para o procedimento e acabam por deixar graves sequelas no corpo da mulher ou mesmo levam-na a óbito. De acordo com os defensores da legalização, trata-se de um assunto pertinente a políticas públicas para mulheres, uma vez que as mesmas são submetidas à locais precários, que não oferecem condições ideais de higiene. A ausência de tais políticas voltadas para saúde e bem-estar da mulher, somada a interesses de outra ordem, lhe negam o direito de optar por uma laqueadura ou mesmo ter acesso a métodos contraceptivos. Importante pensar que o aborto envolve leituras ainda mais aprofundadas a fim de não incorreremos no erro de apresentarmos justificativas rasas e superficiais para sua legalização.

Diferente do que acontece no Senado, a discussão em torno da legalização do aborto tem sido recorrente assunto nas mídias e pauta do movimento feminista. Defendido por parte da sociedade com a justificativa de que a mulher deve ter o direito de decidir sobre seu próprio corpo, militantes do movimento esbarram em fortes argumentos de que tal procedimento depõe contra a vida humana.

O controle sobre o corpo e desejo femininos é de longa data. Historicamente, a guarda da virgindade feminina até o casamento, consistia numa das maiores ditaduras da sociedade e da Igreja sobre o corpo da mulher. Entretanto, não é a única forma de contenção de sua libido, uma vez que, mesmo casada, não poderia expressar prazer sob o risco de ser considerada endemoniada. Espasmos, gemidos, uivos ou orgasmos poderiam ser facilmente interpretados como intervenção do demo.

O prazer feminino foi perseguido e demonizado, não competindo às mulheres de bem o direito de senti-lo. As lésbicas são penalizadas por renegarem a principal atribuição da fêmea: a reprodução, a procriação da espécie humana. A esse respeito, o grande marco da luta da mulher pelo direito de decidir a hora de gerar filhos consiste na invenção da pílula anti-concepcional. O advento da pílula decretava que as pessoas poderiam fazer uso do sexo apenas pelo prazer e não meramente para fins reprodutivos. Embora a Igreja a condenasse, a pílula passou a ser um divisor de águas na história da liberdade sexual das mulheres.

Entre os anos de 1978 e 1979, Chico Buarque compõem a letra da música “Folhetim” que reflete a imagem de uma mulher liberta de censuras em busca dos prazeres do corpo.

Folhetim

Chico Buarque de Holanda

Se acaso me quiseres
Sou dessas mulheres
Que só dizem sim
Por uma coisa à toa
Uma noitada boa
Um cinema, um botequim

E eu te farei as vontades
Direi meias verdades
Sempre à meia luz
E te farei, vaidoso, supor
Que és o maior e que me possuis

E, se tiveres renda
Aceito uma prenda
Qualquer coisa assim
Como uma pedra falsa
Um sonho de valsa
Ou um corte de cetim

Mas na manhã seguinte
Não conta até vinte
Te afasta de mim
Pois já não vales nada
És página virada
Descartada do meu folhetim

A letra fora criada para a peça “Ópera do Malandro”, também de autoria de Chico Buarque, cuja história fora construída a partir do tripé jogatina-contrabando-prostituição. A música apresenta um contrato muito atraente, propondo ao homem “uma noitada boa, um cinema, um botequim”, garantindo-lhe total ausência de compromisso “na manhã seguinte (...) és página virada, descartada do meu folhetim”. O eu-lírico assume a postura assumida pelo “primeiro sexo” descartando-o após a noite de prazeres.

A canção na voz de Gal Costa ganha o apreço do grande público, tornando-se famosa também por ser tema de teledramatúrgias acessíveis à massa. Por vezes, o eu-lírico é visto como uma mulher liberta de censuras e privações “Sou dessas mulheres que só dizem sim” e das amarras que a sociedade impõe ao seu corpo e ao seu sexo, uma mulher comprometida em satisfazer-se em nome de um prazer historicamente autorizado aos homens. No trecho

E, se tiveres renda
Aceito uma prenda
Qualquer coisa assim
Como uma pedra falsa
Um sonho de valsa
Ou um corte de cetim

não observamos um pedido ou algo que condicione o sexo a uma forma de pagamento. Se por vezes a fala do eu-lírico remete à possibilidade de se tratar de uma prostituta, questionamo-nos por que não ser possível referir-se apenas a uma mulher, não profissional do sexo, que se deleita de forma descomprometida?

O objetivo da menção à letra de “Folhetim” não consiste em definir se o eu-lírico falava de uma prostituta ou não. Interessante-nos, nessa análise, o comportamento da mulher, independente da possibilidade de que esta se disponha à satisfação pessoal com tamanha destreza e liberdade a não ser que o faça enquanto “mulher da vida”.

Na contramão da histórica representação social feminina, a mulher pensada e subjugada pelo outro, a letra da música “Desconstruindo a Amélia” de autoria de Pitty e Martin Mendonça traça um perfil contemporâneo da mulher que consciente da sua autonomia e potência assume a autoria dos seus próprios passos:

Desconstruindo a Amélia

Pitty e Martin Mendonça

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)
Nem serve, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende porque
Tem talento de equilibrista
Ela é muita, se você quer saber
Hoje aos 30 é melhor que aos 18
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra *night* ferver

Em “Desconstruindo a Amélia” analisamos a busca pela desnaturalização das relações de poder entre os gêneros. Sem a licença da Zpalavra, a mulher vem anunciar ao mundo que deixa de ser plateia para ser ator social. Nem coadjuvante, nem papel principal. Nem Amélia, nem Emília. Nesse contexto, a música também se revelou como um importante veículo para a manifestação de discursos outros.

O compromisso com afazeres domésticos, tão bem descrito na letra, culturalmente faz parte da rotina feminina. São as mulheres que em sua maioria se dedicam aos trabalhos da casa, despendendo mais tempo do que os homens. De acordo com pesquisas realizadas pelo IPEA: “Cerca de 50% dos homens realizam afazeres domésticos, ao passo que entre as mulheres esse percentual fica em torno de 90%”. (BRASIL, 2012) Além de tudo, as atividades domésticas continuam como uma prática de desprestígio, pouco valorizada pela sociedade.

A ida dos homens para as I e II Guerras Mundiais fez com que muitas mulheres passassem a assumir os negócios da família, movimentando, assim, a economia local. As mudanças oriundas da Revolução Industrial e, posteriormente, a consolidação do capitalismo possibilitaram às mulheres entrarem nas fábricas e indústrias contribuindo com sua mão de obra. Tal mudança não necessariamente veio acompanhada de melhorias na qualidade de vida da mulher, uma vez que as mesmas eram submetidas a péssimas condições de trabalho, muitas horas de labor e salários mais baixos que o dos homens. Acrescenta-se

a esta situação o fato das mesmas exercerem dupla jornada: a de operária e dona do lar.

Dois dos fatores podem ser responsabilizados pela permanência e crescimento da mulher no mercado de trabalho. O primeiro deles, certamente, diz respeito ao advento e liberação do uso da pílula e com ele um maior controle da fecundidade, e ainda aumento da escolarização da mulher. Este, por sua vez, vem contribuindo para o aumento da renda das mulheres e, conseqüentemente, para sua independência financeira. Muito embora as mulheres apresentem maior escolaridade em relação aos homens, as disparidades salariais ainda se fazem atuantes, denunciando os processos desiguais presentes nas relações de gênero.

De acordo com os dados levantados pelo censo demográfico realizado pelo IBGE entre os anos 2000 e 2010, foi constatado que houve um considerável aumento da escolaridade das mulheres em relação a dos homens:

As estatísticas evidenciam que, no ensino médio, houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período considerado. A taxa feminina foi de 52,2%, para uma taxa masculina de 42,4%. (...) Constatou-se também um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos no nível superior, em 2010. Elas representavam 57,1% do total de estudantes na faixa etária. Conseqüentemente, o nível educacional das mulheres é maior do que o dos homens na faixa etária dos 25 anos ou mais. Outro fator importante para a elevação do nível de escolaridade das mulheres foi a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos. Este caiu na década, de 14,8% para 11,8%. (BRASIL, 2014)

Embora tenha havido melhoria no nível de instrução das mulheres em relação ao dos homens, o mesmo não pode se dizer em relação aos rendimentos. De acordo com o IBGE do ano de 2010, o “Salário médio de admissão está 5,29% maior, mas diferença entre homem e mulher ainda é grande. Enquanto os homens ganham R\$ 1.063,20, em média, as mulheres recebem R\$ 917,03” (BRASIL, 2012).

Ao analisarmos a cronologia do direito feminino, observamos que, em 1951, a Organização Internacional do Trabalho aprovou a igualdade de remuneração entre trabalho masculino e feminino para função igual. Mais de meio século se passou e tais disparidades ainda podem ser observadas tal como citado na canção “A despeito de tanto mestrado/ Ganha menos que o namorado/E não entende porque”.

Até o ano de 1962, a mulher casada precisava do aval do marido para o exercício da função remunerada. Conforme consta no Estatuto da Mulher Casada, Lei Nº 4.121, assinada pelo então presidente João Goulart, a mulher passou a dispor livremente do produto do seu trabalho.

Como se vê, a inserção da mulher no mercado de trabalho de forma legal esbarrou em muitos obstáculos. Cumpre lembrar que as mulheres das classes pobres e oprimidas sempre trabalharam fora. Desde o Brasil colonial, temos notícias das mulheres que trabalhavam nas casas dos donos de engenhos, prestando-lhes serviços domésticos não remunerados, engrossando as estatísticas da escravidão no país. Mesmo antes do amparo legal ao trabalho feminino, muitas mulheres pobres cosiam roupas ou as lavavam em troca de alguma remuneração.

4. Considerações finais

Os discursos, por assim dizer, são resultado do contexto político e social no qual o autor encontra-se inserido. Sua produção, seu texto refletem os ranços/avanços da sociedade, bem como suas mazelas. A análise dos discursos presentes nas letras de músicas revela a construção ideológica, conforme a temporalidade nas quais foram produzidas, sobre as mulheres, seu papel social e também sobre seu sexo e sexualidade.

Se é verdade que o modelo de sociedade industrial e capitalista gerou novas atribuições às mulheres, também é ver-

dade que esse mesmo modelo de sociedade vem interferindo na construção social da mulher por meio dos discursos impregnados nas letras de música, objeto das nossas análises, nas legislações e literatura. A sua ascensão no mercado de trabalho vem fazendo com que ela faça opções outras tais como casar e ter filhos (um, ou dois) mais tarde ou mesmo não casar e não ter filhos e ainda ter filhos sem casar.

Não abrir mão da maternidade e do casamento também faz parte do cotidiano de muitas mulheres. Conciliar essas múltiplas experiências como estudante, profissional, esposa, mãe, dona de casa tem sido o grande desafio da mulher contemporânea, uma verdadeira “equilibrista”.

O exercício da análise dos discursos realizada no presente estudo evidenciou que a música, como um importante veículo de comunicação às grandes massas, por vezes imprimiu à mulher um valor de subserviência ao homem. Pensando ainda na capacidade de comunicação assumida pela música, compositores mais contemporâneos também se utilizaram dessa importante ferramenta para elucidar características de uma mulher mais consciente de si e senhora de suas ações.

Nesse íterim, consideramos que o discurso foi utilizado como instrumento de denúncia das assimetrias de gênero e também como ferramenta de luta na busca por relações mais simétricas entre homem e mulher. Contudo, como pontuado por Michel Foucault, “Em todo caso, uma coisa ao menos deve ser sublinhada: a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido” (FOUCAULT, 1999, p. 70). Assim, entendemos tratar-se de considerações e interpretações sobre os discursos analisados e não propriamente sobre suas verdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Max. *Hoje na história*: começa a ser vendida a primeira pílula anticoncepcional. São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/28670/hoje+na+historia+1960+%96+comeca+a+ser+vendida+a+primeira+pilula+anticoncepcional+.shtml>>. Acesso em: 27-07-2015.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BELÉM, Euler de França. A História da criação da música “Amélia” por Mario Lago e Ataulfo Alves. *Jornal Opção*, ed. 2075. Disponível em:

<<http://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/a-historia-da-criacao-da-musica-amelia-por-mario-lago-e-ataulfo-alves-33004>>. Acesso em: 26-07-2015.

BRASIL. *Decreto Lei 1.764, de 10 de novembro de 1939*. Câmara Legislativa Brasileira. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1764-10-novembro-1939-411509-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30-07-2015.

_____. Decreto Lei nº 2848, de 07 de dezembro de 1940. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10627547/artigo-107-do-decreto-lei-n-2848-de07-de-dezembro-de-1940>>. Acesso em: 30-07-2015.

_____. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. *Diário Oficial da União*, ano 1932, p. 3385, fev. 1932. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26-07-2015.

_____. LEI Nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. Brasília, 7 de agosto de 2009; 188º da Independência e 121º da República. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112015.htm Acesso em 26/07/2015>.

_____. Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, de 3/9/62. Disponível em:

<<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1962/4121.htm>>. Acesso em: 27-07-2015.

BUARQUE, Chico. *Folhetim*. Intérprete: Gal Costa in Ópera do Malandro. Rio de Janeiro: Universal, 1978. Faixa 10. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/folhetim.html>>. Acesso em: 31-07-2015.

DUARTE, Constância Lima. ASSIS, Eduardo de; BEZERRA, Patrícia da Costa. (Orgs.) *Gênero e representação na literatura brasileira*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras e Estudos Literários/UFMG, 2002.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar*. A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2005.

FARIA, Lia. *Ideologia e utopia nos anos 60: Um olhar feminino*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

FOLHETIM. In: *Análise de letras de Chico Buarque*. Disponível em: <<http://analisedeletras.com.br/chico-buarque/folhetim>>. Acesso em: 31-07-2015.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KAWABATA, Yasunari. *A casa das belas adormecidas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

LAGO, Mario; ALVES, Ataulfo. Ai que saudade da Amélia. Intérprete: Ataulfo Alves. In: ____; _____. *90 Anos*. Rio de Janeiro: Revivendo músicas, 2003. Faixa 14. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/mario-lago/ai-que-saudades-da-amelia.html#ixzz3h2N6Ee8m>>. Acesso em: 26-07-2015.

MARTIN. PITY. *Desconstruindo Amélia*. Intérprete: Pitty in A Trupe Delirante no Circo Voador. Rio de Janeiro: Deck Disc, 1997. Faixa 3. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/pitty/desconstruindo-amelia.html>>. Acesso em: 26-07-2015.

NAÇÕES Unidas. *Carta das Nações Unidas*, de 26/06/1945. São Francisco. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/onu-carta.html>>. Acesso em: 27-07-2015.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. *Igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor*, 1951. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/node/445>>. Acesso em: 28-07-2015.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOIHET, Raquel. História, mulheres, gênero: Contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma (org.). *Gênero e ciências humanas: Desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record Rosa dos tempos, 1997, p. 95-114.

WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Trad.: Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2012.

INDO-EUROPEU: O CASO DAS RAÍZES INICIADAS POR ‘D’

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*⁸

RESUMO

Este texto apresenta as principais palavras portuguesas derivadas das raízes indo-europeias que se iniciam pela letra ‘d’, sendo seu objetivo principal o desejo de um passeio lúdico pelos vocábulos portugueses, almejando a descoberta de seu étimo e o prazer pelo reconhecimento de sua relação com outros vocábulos cognatos. O indo-europeu é uma língua sem concretude linguística, cujos ‘fenômenos’ provêm de numerosas concordâncias e analogias presentes em línguas da Europa e da Ásia. As principais fontes estudadas são o grego e o latim, não deixando de lado o sânscrito, o germânico e outras nascentes que também colaboraram para a formação do léxico da língua portuguesa. O presente excerto faz parte de uma obra maior, o *Dicionário Etimológico do Indo-Europeu para a Língua Portuguesa*.

Palavras-chave: Indo-europeu. Etimologia. Língua portuguesa.

O indo-europeu é uma língua sem fenômenos linguísticos concretos, ou seja, é uma língua não atestada; porém, é imprescindível acreditar em sua existência em função de numerosas concordâncias e analogias presentes em línguas da Europa e da Ásia.

⁸ Doutor em letras clássicas pela Universidade de São Paulo (2000), com pós-doutorado em Terminologia Gramatical e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade da Beira Interior (Portugal) e professor da Universidade Federal do Tocantins. luizpeel@uft.edu.br

A técnica de reconstrução linguística, usada para indicar a possível existência dessa língua hipotética, consiste na elaboração de correspondências lexicais e gramaticais, sendo que o ponto de partida para a reconstrução é, certamente, a comparação.

Este texto apresenta as prováveis raízes comuns de várias palavras da língua portuguesa, iniciadas pela letra ‘d’, co-tejando com outras palavras de línguas indo-europeias que apresentam o mesmo étimo, principalmente com o sânscrito, com o grego e com o latim; almejando uma consulta profícua para professores de nossa língua materna.

A seguir, encontram-se arroladas as raízes e as palavras derivadas, sempre procurando aquelas que estabeleceram mais proficuidade para a língua portuguesa:

dā- [dividir]

sânscrito: *dāti* (‘ele corta’, ‘ele divide’);

grego (variante com alargamento **daí-*): *δαίομαι* (‘dividir’);

português: geodésia (‘ciência que se ocupa da determinação da forma, das dimensões e do campo gravitacional da terra’);

grego (com sufixo **dā-mo-*): *δημος* (‘povo’, ‘divisão da sociedade’);

português: demagogia; demiurgo; democracia; demografia; demótico (‘tipo de escrita egípcia’); endemia; epidemia; pandemia;

latim (com sufixo **da-p-*): *daps* (‘sacrifício de uma vítima’, ‘porção’, ‘comida’, ‘manjar’);

português: dapífero (‘mordomo-mor’);

grego (com sufixo **dai-mon-*): *δαίμων* (‘que reparte o destino dos homens’, ‘demônio’, ‘gênio’);

português: demônio; demoníaco; demonolatria; demonomancia; eudemonismo; pandemônio;

latim (com sufixo **dap-no-*): *damnum* (‘dano’);

português: dano; condenar; indene (‘que não foi lesado’, ‘que não teve prejuízo’); indenizar.

dail- [dividir]

germânico (com prefixo **uz-dailjam*): ‘uma porção de’;

português: ordália ou ordálio (‘tipo de prova judiciária’, ‘juízo’).

daiwer- [irmão do marido]

sânscrito: *devár-* ('cunhado');

latim: *lēvir* ('cunhado');

português: levirato ('preceito da lei mosaica que obriga o cunhado a casar com a viúva do irmão').

dakru- [lágrima]

grego (com sufixo **dakru-mā*): δάκρυμα ('lágrima');

latim (latim arcaico: *dacruma*): *lacrima* ('lágrima');

português: lágrima.

de- [demonstrativo – base de preposições e advérbios]

sânscrito: *tadā* ('logo');

grego: -δε;

latim: *dē* ('de', 'desde');

português: de; desde;

latim: *dēterior* (comp. 'pior');

português: deteriorar; deteriorado; deterioração;

latim: *dēbilis* ('débil');

português: débil.

dē- [atar]

sânscrito: *dy-āti* ('ele ata');

grego: δέω ('atar');

português: assindética ('oração sem conjunção'); assindeto ('figura gramatical que consiste na supressão da conjunção'); diadema; plasmodesmo ('tipo de ligação entre membranas de células vizinhas'); polissindeto ('figura gramatical que consiste na multiplicação de conjunções').

deik- [mostrar, indicar, pronunciar solenemente]

sânscrito: *diśāti* ('ele mostra');

grego: δείκνυμι ('mostrar', 'indicar');

português: apodítico ('demonstrativo', 'convicente'); horodítico ('instrumento astronômico para indicar as horas'); paradigma ('exemplo', 'modelo'); póliza ('documento justificativo ou comprobatório');

latim: *dicō* ('dizer');

português: adição; adito; adjudicar; dicção; ditado; ditador; ditame; ditar; dizer; bendizer; condição; édito; entredito; fatídico; indicar; inditoso; interdito; interdizer; jurídico; jurisdição; maldizer; predizer; veredicto;

grego (grau zero **dik-*): δίσκος ('disco')

português: disco; discóbolo; discocéfalo;

grego (forma **dikā*): δίκη ('justiça');

português: sindicato; síndico; teodiceia;

latim (grau zero **dik-*): *dicō* ('proclamar');

português: abdicar; dedicar; predicar;
latim (com sufixo agente **-dik-*): *index* ('indicador');
português: índice; indício;
latim: *iudex* ('juiz');
português: juiz; juízo; julgar; prejuízo; prejudicar; subjugar;
latim: *vindex* ('vingador', 'fiador');
português: vindicar; reivindicação; reivindicar; revanche; vendeta; vingança, vingador; vingar;
latim (variante **deig-*): *digitus* ('dedo', 'que indica');
português: dedo; digital; digitador; digitalizar; dígito; prestidigitador;
germânico (com vocalismo 'o' *doig-*): **taikinam* ('marca', 'signo');
português: tacha ('marca'); tachar.

deiw- [brilhar]
sânscrito: *dí-de-ti* ('brilha');
sânscrito: *devaḥ* ('deus');
português: Devi ('nome da divindade feminina'); devanágari ('escritura dos deuses');
latim: *deus* ('deus');
português: adeus; deidade; deus; deusa;
latim: *dīvus* ('divino');
português: diva; divinal; divino;
latim (grau zero com sufixo **diw-yo-*): *Diāna* ('Diana');
português: Diana;
latim (variante **dyeu-*): *Jove* ('deus do céu brilhante'); *Iovis* (genitivo de *Iuppiter*);
português: Jovi; jovem; jovial;
latim: *Iuppiter*;
português: Júpiter;
grego: Ζεύς ('Zeus');
português: Zeus;
latim (variante **dyē-*): *diēs* ('dia');
português: cotidiano; dia; diário; diurno; hoje (formado com o ablativo de *hic – hoc die*); hodierno; jornada; jornal; meio-dia; meridiano;
grego (variante **deid-*): δῆλος ('visível');
português: psicodélico.

dek- [tomar, aceitar]
grego: δέχομαι ('receber');
português: diadoquia ('variação da composição química dos minerais'); sínodoque ('figura de linguagem, similar à metonímia');
grego (com alargamento **deks-(i)*): δεξιός ('à direita');
português: dexiocardia ('posição anormal do coração no lado direito');

latim (com sufixo comparativo **-tero-*): *dexter* ('direção propícia');

português: ambidestro; destreza; destro;

grego (com vocalismo 'o' e sufixo **dok-eye-*): δοκέω ('parecer', 'acreditar', 'fazer aceitar', 'ser aceito'); δόξα ('opinião');

português: dogma ('parecer', 'decisão'); docimasia ('investigação judicial'); doxologia; heterodoxia; heterodoxo; ortodoxo; ortodoxo; paradoxo;

latim: *doceō* ('ensinar', 'fazer aceitar');

português: docente; dócil; documento; douto; doutrina;

latim (com sufixo **dek-ē-*): *decēre* ('ser apropriado', 'ser conveniente', 'ser aceitável');

português: decente;

latim (com sufixo **dek-es-*): *decus* ('adorno', 'decoro'); *decōrus* ('belo');

português: decoro;

latim (com sufixo **dek-no-*): *dignus* ('digno', 'merecedor');

português: dignatário; digno; desdém; fidedigno;

latim (com reduplicação **di-dk-ske-*): *discō* ('aprender');

português: discente; disciplina; discípulo.

dekṃ- [dez]

sânscrito: *dāśa* ('dez');

grego: δέκα ('dez');

português: década; decaedro; decágono; decálogo; decameron ou decameron; decassílabo;

latim: *decem* ('dez');

português: deão; decano; decênio; decimal; dez; dezembro; dizimar; dízimo; duodécimo;

latim (distributivo): *deni* ('dez cada um');

português: dinheiro (*denarius*); duodeno;

grego (grau zero e sufixo **-dkṃ-ta-*): *κῶντα ('dez vezes');

português: pentecostes;

latim: *-ginta* ('dez vezes');

português: quarenta (*quadraginta*); quarentena; quaresma; quadragenário; cinquenta; noventa; nonagenário; oitenta; trinta; sessenta; setenta;

grego (grau zero e sufixo **dkṃ-tom-*): ἑκατόν ('cem');

português: hecatombe ('sacrifício de cem bois'); hectograma; hectolitro; hectômetro; hectógrafo ('instrumento que faz muitas cópias de um escrito ou desenho');

latim: *centum* ('cem')

português: cem; centavo; centena; centesimal; centésimo; cêntimo; cento; centúria; centurião; porcentagem; quintal;

del-¹ [longo]

sânscrito: *dīrghá-* ('longo');

latim (grau zero com alongamento e sufixo **dlon-gho-*): *longus* ('longo');
português: alonga; alongamento; alongar; alongação; longa; longanimidade; longitude; longo; oblongo; prolongar;
grego (variante com sufixo **dlā-gho-*): δολιχός ('longo');
português: dolicocefalo ('de cabeça longa');
latim: *indulgeō* ('ser complacente');
português: indulgência; indulgente.

del² [alisar, cortar]
sânscrito: *daláyati* ('ele corta');
germânico (com sufixo **del-to-*): **teldam* ('coisa estendida');
português: toldar; toldo;
latim (com vocalismo 'o' **dol-ē*): *doleō* ('sofrir', 'ser golpeado');
português: doer.

demā¹- [casa]
sânscrito: *dām-pati-ḥ* ('senhor da casa');
latim (forma reduzida com vocalismo 'o' e sufixo **dom-o-*): *domus* ('casa');
português: doméstica; doméstico; domo; mordomo;
latim (com sufixo **dom-o-no-*): *domīnus* ('senhor', 'amo');
português: dama; dominação; dominador; dominar; domingo; domínio; dona; dono; donzela; duende;
grego (forma composta **dems-pot-*): δεσπότης ('amo', 'dono');
português: déspota.

demā²- [forçar, constringer]
sânscrito: *damyāti* ('está constringido');
latim (com vocalismo **domā*): *domō* ('domar', 'amansar');
português: doma; domar; indômito;
grego (grau zero **dmā-*): δαμάζω ('domar', 'submeter');
português: diamante (gr. ἀδάμας – 'invencível'); imã; imantar.

dens- [denso, grosso]
latim (com sufixo **dens-o-*): *dēnsus* ('denso');
grego (grau zero, com sufixo **dñs-u-*): δασύς ('denso');
português: dasímetro ('instrumento usado para medir as variações da densidade do ar').

dent- [dente]
sânscrito: *dān* ('dente');
latim (grau pleno **dent-*): *dēns* ('dente');
português: dentada ('sinal de mordida', 'mordidela'); dentado ('que tem dentes'); dentadura ('conjunto de dentes artificiais'); dental ('concernente

aos dentes’); dentama (‘grande quantidade de dentes’); dentão (‘aumentativo de dente’); dentar (‘dar dentadas’); dentário (relativo aos dentes’); dente (‘concreção encravada na maxila’); denteação (‘ação de dentear’); dentear (‘recortar em dentes’); dentição (‘formação dos dentes’); denticulado (‘guarnecido de dentinhos’); denticular (‘que tem partes em forma de dentes’); denticular (‘recortar em forma de dentes’); denticulo (‘dentinho’); dentificação (‘formação dos dentes’); dentiforme (‘que tem forma de dente’); dentifício [‘que serve para limpar os dentes’ – *fricō* (‘friccionar’, ‘esfregar’)]; dentifício (‘dentifício’); dentífero (‘que tem dentes’); dentilabial (‘labiodental’); dentilhão (‘dente muito grande’); dentina (‘substância que circunda a polpa dentária’); dentirrosto (‘que tem o bico dentado’); dentista (‘profissional que trata dos dentes’); dentola (‘dente grande’); dentuça (‘pessoa que tem dentes grandes’); dentuço (‘o mesmo que dentuça’); dentudo (‘dentuço’); labiodental (‘dentilabial’);

grego (variante com vocalismo *o*): ὀδούς (‘dente’);

português: endodontia (‘especialidade da odontologia’); implantodontia (‘especialidade da odontologia’); mastodonte (‘animal fóssil equivalente ao elefante’); mastodôntico (‘concernente ao mastodonte’); odontalgia (‘dor de dente’); odontálgico (‘referente à odontalgia’); odontíase (‘conjunto de acontecimentos produzidos pelo desenvolvimento de germes dentários’); odontite (‘inflamação da polpa dentária’); odontogenia (‘formação dos dentes’); odontogeriatrics (‘especialidade da odontologia’); odontografia (‘estudo acerca dos dentes’); odontolando (‘graduado em odontologia’); odontolite (‘depósito calcário formado nos dentes’); odontologia (‘conjunto de conhecimento que constituem o curso de cirurgia-odontista’); odontológico (‘concernente à odontologia’); odontologista (‘aquele que se dedica à odontologia’); odontólogo (‘odontologista’); odontopatia (‘afecção dentária’); odontopediatria (‘especialidade da odontologia’); odontorragia (‘hemorragia no alvéolo do dente’); odontose (‘dentição’); odontotecnia (‘técnica dentária’); odontécnico (‘concernente à odontotecnia’); periodontia (‘especialidade odontológica’); ortodonte (‘que tem os dentes direitos’); ortodontia (‘especialidade da odontologia’); ortodontosia (‘o mesmo que ortodontia’); periodontite (‘inflamação da membrana que envolve o dente’);

deph- [estampar, gravar]

grego (com sufixo **deph-s-ter*): δερμα (‘pele’, ‘membrana’);

português: difteria (‘doença infecciosa caracterizada pela formação de falsas membranas nas mucosas’); diftérico (‘relativo à difteria’).

der-¹ [avançar, correr, marchar]

sânscrito: *drāti* (‘ele corre’);

grego (com vocalismo *o*, sufixo e metátese **drom-o-*): δρόμος (‘corrida’);

português: aeródromo ('aeroporto', 'local para corrida de aviões'); anádro-mo ('peixes ou animais aquáticos que se reproduzem em água doce, mas que se desenvolvem no mar'); autódromo ('local para corrida de carros'); dromomania ('impulsão para andar'); dromômetro ('instrumento para medir distâncias percorridas'); dromórnioto ('denominação dada a aves que não voam, somente correm'); dromoterapia ('uso da corrida com terapia'); hipódromo ('local próprio para corrida de cavalos'); loxodromia ('curva imaginária que um navio descreve quanto corta os meridianos'); loxodrômico ('que concerne à loxodromia'); loxodromismo ('marcha em direção oblíqua'); palíndromia ('reincidência de certas doenças'); palíndromo ('verso ou frase que tem o mesmo sentido quando se lê da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda'); pródromo ('preâmbulo', 'prefácio', 'mal-estar que precede uma doença'); velódromo ('local para corrida de velocípedes ou bicicletas'); síndrome ('quadro sintomático', 'conjunto de sintomas de uma doença'); síndrome ('síndroma');

grego: δρομάς ('corredor');

português: dromedário ('espécie de camelo de uma só corcova').

der-² [pelar, despelar, rachar]

sânscrito: dar- ('fracionar');

grego (com sufixo *der-mn): δέρμα ('pele');

português: derma ('camada profunda da pele'); dermatite ('inflamação da pele'); dermatóide ('que se assemelha à pele'); dermatologia ('parte da medicina que trata dos problemas de pele'); dermatológico ('concernente à dermatologia'); dermatologista ('especialista em problemas de pele'); dermatose ('moléstia de pele'); derme ('camada intermediária da pele'); dérmico ('que tange à derme'); dermite ('dermatite'); dermoide ('de estrutura semelhante a da pele'); endérmico ('que atua sobre a derme'); epi-derme ('camada superficial da pele'); equinodermos ('animais cuja pele é coberta de espinhos'); esclerodermia ('endurecimento e atrofia da pele'); hipodérmico ('que se situa por baixo da pele'); paquiderme ('que possui a pele espessa'); paquidérmico ('referente aos paquidermes'); taxidermia ('técnica de empalhar animais'); taxidérmico ('relativo à taxidermia');

latim (com alargamento *drep-): drappus ('trapo');

português: esparadrapo ('emplasto adesivo'); trapo ('pedaço de pano velho', 'roupa velha').

derd- [trabalhar]

grego (variante *drā-): δράω ('fazer', 'realizar');

português: drama ('peça de teatro'); dramalhão ('drama comum'); dramati-cidade ('qualidade do que é dramático'); dramático ('concernente ao dra-ma'); dramatização ('ação de dramatizar'); dramatizar ('dar a forma de drama'); dramatologia ('arte dramática'); dramatológico ('relativo ao dra-

ma’); dramaturgia (‘dramatologia’); dramaturgo (‘o que escreve dramas’); drástico (‘que age energeticamente’).

dergh- [pegar, agarrar]

germânico: **targ-* (‘escudo’);

português: tarja (‘ornato na orla de algum objeto’, ‘guarnição’, ‘escudo antigo’); tarjar (‘guarnecer de tarja’); tarjeta (‘pequena tarja’, ‘escudo pequeno no qual se pinta a divisa’);

grego (grau zero **drgh-*): δραχμή (‘dracma’);

português: adarme [‘peso antigo (dois gramas)’]; dracma (‘nome de antiga moeda grega’).

derk- [ver]

grego (grau zero com sufixo **drk-on(t)-*): δράκων (‘serpente’, ‘dragão’ – monstro com olhos de demônio);

português: dragão (‘animal fantasioso com olhos diabólicos, cauda de serpente e asas’), dragonário (‘soldado romano que carregava uma bandeira com um dragão’); dragonete (‘símbolo com cabeça de dragão’); dragonite (‘pedra fantasiosa que se encontrava na cabeça dos dragões’); dragonteia (‘planta cuja raiz parece um dragão’); dragontino (‘concernente a dragão’); tagar (‘devorar’, ‘engolir’); tragável (‘que se pode tragar’).

deru- [estar firme, estar sólido]

sânscrito: *dāru* (‘madeira’);

latim (variante com sufixo **drū-ro-*): *dūrus* (‘duro’, ‘firme’);

português: dura (‘que não é mole’); dura-máter (‘membrana exterior e forte que envolve o cerebrospectral’); durame (‘parte mais dura do lenho das árvores’); durante (‘no tempo de’); duraque (‘tecido forte e resistente’); durázio (‘fruto de casca dura’); dureza (‘qualidade do que é duro’); durião (‘espécie de árvore’); duro (‘que não é mole’); obduração (‘ação ou efeito de endurecer’); obdurar-se (‘endurecer’);

germânico (variante com sufixo **drew-o-*): **trewam*;

português: trégua (‘suspensão temporária de conflito’);

grego: δρῦς (‘azinheira’);

português: driade (‘ninfã dos bosques’); hamadriade (‘ninfã dos bosques’, ‘planta da família das ranunculáceas’);

grego: δρῦπτα, abreviatura de δρῦπετής (‘maduro’, ‘que está pronto para cair’);

português: drupa (‘fruto carnudo’); drupáceas (‘planta cujos frutos são drupas’); drupáceo (‘semelhante à drupa’); drupéola (‘pequena drupa’); drupeolado (‘semelhante à drupéola’);

grego (forma reduplicada **der-drew-* + dissimilação + sufixo **den-drew-on*): δένδρον (‘árvore’);

português: dendria ('pedra com figuras semelhantes a plantas'); dendrite ('árvore fóssil'); dendrito ('acúmulo em forma de folha de certos sais depositados pelas águas de infiltração nas rochas porosas'); dendrobata ('denominação do que vive nas árvores'); dendróbio ('tipo de orquídea parasita'); dendroclasta ('o que destrói as árvores'); dendrófobo ('inimigo das árvores'); dendroide ('que tem forma de árvore'); dendrólatra ('aquele que professa a dentrolatria'); dendrolatria ('culto das árvores'); dendrolite ('árvore petrificada'); dendrologia ('estudo ou tratado sobre as árvores'); dendrológico ('concernente à dendrologia'); dendrômetro ('instrumento para medir árvores'); rododendáceas ('família de plantas'); rododendáceo ('pertencente à família das rododendáceas'); rododendro ('tipo de planta ornamental');

céltico: **dru-wid-* ('conhecedor das árvores');

português: druida/druida ('antigo sacerdote celta'); druidesa ('sacerdotisa céltica'); druídico ('relativo aos druidas'); druidismo ('religião dos druidas');

sânscrito (com vocalismo *o* **doru-*): *dāru* ('madeira');

português: deodara ('árvore divina' – cedro).

deu⁻¹ [carecer, desejar]

sânscrito: *dūrāḥ* ('distante', 'afastado');

grego: δέω ('fazer falta');

português: deontologia ('tratado dos deveres');

grego (com sufixo **deu-tero-*): δεῦτερος ('o segundo', 'o seguinte');

português: deutério ('isótopo do hidrogênio'); deuterocanônico ('regra'); deuterogamia ('estado do deuterógamo'); deuterógamo ('o que se casa pela segunda vez'); deuteronomio ('segunda lei');

deu⁻² [fazer, manifestar]

sânscrito: *dúvas* ('presente');

latim (com sufixo **dw-enos*): *bōnus* ('bom');

português: abonação ('ação de abonar'); abonado ('afiançado'); abonador ('o que abona'); abonamento ('abonação'); abonança ('acalmar', 'produzir bonança'); abonar ('apresentar como bom', 'garantir'); abonatório ('que abona'); abonável ('que pode ser abonado'); abono ('abonação'); bom ('que pratica o bem', 'que tem bondade'); bonachão ('denominação do que é bom'); bonacheirão ('bonachão'); bonança ('bom tempo'); bonança ('estar em bonança'); bonançoso ('que está em bonança', 'calmo'); bondade ('qualidade do que é bom'); bondadoso ('bondoso'); bondoso ('que tem bondade'); bônus ('prêmio concedido', 'desconto');

latim (forma adverbial **dw-enē*): *bene* ('bem');

português: bem ('aquilo que é bom'); bem-amado ('pessoa predileta'); bem-apegoado ('de boa aparência'); bem-aventurado ('muito feliz'); bem-

aventurança ('a suprema felicidade'); bem-aventurar ('fazer feliz'); bem-avindo ('amigável'); bem-criado ('polido', 'bem-educado'); bem-estar ('conforto'); bem-fadado ('afortunado', 'feliz'); bem-falante ('que fala com fluência'); bem-fazer ('fazer bem a'); bem-feito ('bem realizado'); bem-humorado ('de bom humor'); bem-me-quer ('tipo de planta'); bem-nado ('de boa família'); bem-parecido ('bonito'); bem-posto ('bem vestido'); bem-querente ('que quer bem'); bem-querer ('querer bem'); bem-querer ('a pessoa amada'); bem-te-vi ('ave da família dos tiranídeos'); bênção ('ato de benzer'); bendito ('abençoado'); bendizente ('que bendiz'); bendizer ('dizer bem de'); beneditino ('frade da ordem de São Bento'); beneficência ('ação de beneficiar'); beneficente ('que beneficia'); beneficiação ('ação de beneficiar'); beneficiado ('o que tem benefício'); beneficiador ('que beneficia'); benéfico ('concernente ao benefício'); beneficiamento ('beneficiação'); beneficiar ('favorecer'); beneficiário ('aquele ao qual se concedeu benefício'); beneficiável ('o que pode ser beneficiado'); benefício ('favor', 'vantagem', 'benfeitoria'); benéfico ('favorável'); benemerência ('qualidade de quem é benemérito'); benemerente ('que bem merece'); benemérito ('benemerente', 'distinto'); beneplácito ('aprovação'); benesse ('lucro independente do trabalho'); benevolência ('qualidade de benévolo'); benevolente ('benévolo'); benévolo ('benigno', 'bondoso'); benfazejo ('caridoso'); benfeitor ('o que pratica o bem'); benfeitoria ('benefício'); benfeitorizar ('melhorar'); benignidade ('qualidade de quem é benigno'); benigno ('bondoso'); benquerença ('benevolência'); benquistar ('tornar benquistado', 'conciliar'); benquistado ('estimado', 'prezado'); bentinho ('escapulário'); bento ('consagrado pela bênção'); bento ('frade beneditino'); benzedeira ('feminino de benzedeiro'); benzedeiro ('o que benze'); benzedor ('o que benze'); benzedura ('ação de benzer'); benzer ('abençoar');

latim (diminutivo **dw-ene-lo-*): *bellus* ('belo', 'formoso');

português: *bel* ('apócope de belo'); *bela* ('mulher formosa'); *belas-artes* ('designação genérica das artes'); *beldade* ('beleza'); *beleza* ('qualidade do que é belo'); *belo* ('em que há beleza');

latim (grau zero e sufixo **dw-eye-*): *beō* ('fazer feliz');

português: *beata* ('mulher devota com exageros'); *beatária* ('beatice'); *beateiro* ('o que convive com beatos'); *beatério* ('conjunto de beatos'); *beatice* ('devoção falsa ou fingida'); *beatificação* ('ação de beatificar'); *beatificado* ('bem-aventurado'); *beatificador* ('o que beatifica'); *beatificante* ('que beatifica'); *beatificar* ('fazer beato', 'fazer feliz'); *beatífico* ('que dá grande felicidade'); *beatíssimo* ('tratamentos que se dá aos papas'); *beatitude* ('bem-aventurança'); *beato* ('feliz').

deud- [largo (duração)]

latim (grau zero e sufixo **dū-ro-*): *durō* ('durar');

português: durabilidade ('qualidade de durável'); duração ('o tempo que dura'); duradouro ('que dura muito'); durante ('no tempo de'); durar ('continuar a existir'); durável ('duradouro'); perdurar ('durar muito').

deuk- [conduzir, levar]

latim: *ducō* ('levar', 'conduzir');

português: abdução ('ato de abduzir'); abducente ('que produz abdução'); abdutor ('abducente', 'denominação dada a alguns músculos do corpo humano, por afastarem as partes sobre as quais exercem ação'); abduzir ('exercer abdução'); aqueduto ('canal ou encanamento que conduz água'); condução ('ação de conduzir'); conducente ('que conduz'); conduta ('ato de conduzir'); condutibilidade ('propriedade de conduzir'); condutível ('que se pode conduzir'); condutivo ('que conduz'); conduto ('por onde se conduz', 'caminho', 'via'); condutor ('que conduz'); conduzir ('guiar', 'transportar'); dedução ('ação de deduzir'); deducional ('feito por dedução'); dedutivo ('que procede por dedução'); deduzir ('subtrair', 'inferir'); ducha ('jorro de água dirigido'); duchar ('aplicar duchas a'); ducado ('território que compõe o domínio de um duque'); ducal ('concernente a duque'); dúctil ('que se pode conduzir'); ductilidade (qualidade do que é dúctil'); ducto ('canal no organismo animal'); duque ('chefe de um ducado'); duquesa ('mulher do duque'); indução ('ação de induzir'); indúcias ('armistício', 'dilação'); indúctil ('que não é dúctil'); inductibilidade ('falta de ductilidade'); indutar ('revestir'); indutivo ('que induz'); indutor ('que induz'); induzir ('aconselhar', 'concluir', 'pressupor', 'instigar', 'indutar'); produção ('ação de produzir'); produtor ('que produz'); produtibilidade ('qualidade de produtivo'); produtivo ('que se pode produzir'); produtividade ('qualidade do que é produtivo'); produtivo ('que produz'); produto ('efeito de produzir'); produtor ('que produz'); produzir ('gerar', 'criar'); produzível ('produtivo'); redução ('ação de reduzir'); reducente ('que reduz'); redutibilidade ('qualidade do que é redutível'); redutível ('que se pode reduzir'); reduto ('fortificação'); redutor ('que reduz'); reduzir ('tornar menor', 'subjugar', 'repor', 'impelir'); reduzível ('redutível'); sedução ('ação de seduzir'); sedutor ('que seduz'); seduzimento ('sedução'); seduzir ('corromper', 'atrair', 'fascinar'); seduzível ('que se pode seduzir'); tradução ('ação de traduzir'); tradutor ('que traduz'); traduzir ('verter', 'passar de uma língua para outra'); traduzível ('que se pode traduzir');

germânico (grau zero com sufixo **duk-ā-*): **tugon* ('tirar de algo');

português: toar ('condizer', 'agradar', 'convir', 'soar');

latim (grau zero com prefixo *ex-*): *educō* ('sacar para fora', 'instruir');

português: educabilidade ('qualidade do que é educável'); educação ('ação de educar'); educacional ('concernente à educação'); educador ('que educa'); educandário ('lugar onde se educa'); educando ('o que recebe educa-

ção’); educar (‘dar educação a’, ‘instruir’); educativo (‘que educa’); educável (‘que se pode educar’); eduzir (‘deduzir’, ‘extrair’).

dhabh- [colocar juntamente]

latim (com sufixo **dhabh-ro-*): *faber* (‘artesão’, ‘o que ajusta’);

português: fábrica (‘ação de fabricar’, ‘lugar onde se fabrica’); fabricação (‘ação de fabricar’); fabricado (‘o que é feito’, ‘resultado da fabricação’); fabricante (‘que fabrica’); fabricante (‘pessoa que fabrica’); fabricar (‘manufaturar’, ‘preparar’, ‘construir’); fabricável (‘que se pode fabricar’); fabrico (‘arte de fabricar’); fabricante (‘cobrador’, ‘administrador de igreja’); fabro (‘artífice’, ‘operário’); frágua (‘forja’, ‘fornalha’); fraguar (‘forjar’); forjar (‘trabalhar na forja’, ‘fabricar’, ‘fazer’).

dhal- [florescer]

grego (com sufixo **dhal-yo-*): θαλλός (‘ramo verde’);

português: tálio (‘metal branco e cristalino – cor verde da chama da solução de sais de tálio em álcool’); talo (‘caule’, ‘pecíolo’); talocha (‘pequena tábua usada por pedreiros’); talófito (‘planta que tem apenas o talo como aparelho vegetativo’); taloso (‘relativo a talo’); taludo (‘que tem talo duro’).

dhē- [pôr, ajustar]

sânscrito (com reduplicação **dhe-dhē-*): *dadhāti* (‘ele põe’);

português: sândi (‘variedade de processos fonológicos ocorridos nas extremidades de um morfema’);

grego (com sufixo **dhē-k-*): θήκη (‘caixa’, ‘bolsa’, ‘depósito’);

português: apoteca (‘apotécio’); apotécio (‘depósito de gêneros alimentícios’); apotecário (‘boticário’); biblioteca (‘coleção de livros’); bibliotecal (‘bibliotecário’); bibliotecário (‘concernente à biblioteca’); bibliotecologia (‘estudo das bibliotecas’); biblioteconomia (‘conjunto de conhecimentos relativos à organização de bibliotecas’); biblioteconômico (‘concernente à biblioteconomia’); biblioteconomista (‘especialista em biblioteca’); bodega (‘depósito’, ‘taberna’, ‘pequeno armazém’); botica (‘estabelecimento onde se vende remédios’); discoteca (‘coleção de discos’, ‘boate que produz somente gravações’); brinquedoteca (‘coleção de brinquedos’); gliptoteca (‘coleção de pedras gravadas’); hemeroteca (‘coleção de jornais e revistas’); hipoteca (‘suporte’, ‘pedestal’, ‘garantia’, ‘sujeição de bens ao pagamento de dívida’); hipotecar (‘sujeitar a hipoteca’); hipotecário (‘relativo a hipoteca’); hipotécio (‘base’, ‘pedestal’); ooteca (‘secreção animal que forma uma espécie de estojo no qual ficam guardados os ovos’); pinacoteca (‘coleção de pinturas’, ‘coleção de quadros’);

grego (com reduplicação **dhi-dhē-*): τίθημι (‘pôr’);

português: anátema ('maldição', 'execração', 'reprovação dura'); anatemático ('concernente a anátema'); anatematismo ('escrito que contém anátema'); anatematização ('anatematizar'); anematizador ('aquele que anatematiza'); anematizar ('excomungar'); epitetar ('pôr epíteto'); epítetico ('que tem jeito de epíteto'); epitetismo ('figura que modifica a expressão de um pensamento principal'); epíteto ('palavra, sintagma ou frase que qualifica alguém ou algo'); epitetomania ('abuso de epítetos'); hipótese ('conjetura', 'suposição'); hipotético ('baseado em hipótese'); metátese ('transposição de fonemas dentro do próprio vocábulo'); metatético ('em que há metátese'); parêntese ('sinal de pontuação que encerra uma palavra, sintagma ou frase'); parentético ('concernente a parênteses'); prótese ('substituição de um órgão por equivalente artificial'); protético ('relativo a prótese', 'o que faz prótese'); síntese ('operação lógica que se origina no complexo e se dirige para o simples', 'resumo'); tese ('ação de pôr', 'proposição');

grego (grau zero com sufixo **dhā-mn*): θέμα ('proposição');

português: apótema ('segmento da perpendicular baixada do centro de um polígono regular sobre um lado'); tema ('proposição');

latim (grau zero **dhā-*, com prefixo **kom-dhā-*): *condō* ('pôr juntamente');

português: condimento; escoar; esconder; escusado; escusar; recôndito;

latim (grau zero e sufixo **dhā-k-*): *faciō* ('fazer');

português: afecção (*adfectio* – 'fazer a', 'o que ataca o organismo'); afeição (*adfectio* < *adfectio* – sentimento que afeta); afeioar ('fazer sentir afeto', 'vir a sentir afeto'); afeitador ('enfeitador'); afeitar ('mudar a aparência', 'enfeitar'); afeito (*adfectus* – 'tomado de', 'tocado de'); afetar (*adfectare* – 'buscar', 'tentar obter', 'fazer crer'); afetação (*adfectatio* – 'modo artificial de se mostrar'); afetado (*adfectatus* – 'empolado', 'presunçoso'); afetador (*adfectator* – 'o que simula'); afetante (*adfectans* – 'afetador'); afetativo ('afetável'); afeto (*adfectus* – 'tocado de', 'sentimento de carinho'); afetivo; amplificar (*amplificare* – 'tornar amplo', 'ampliar'); amplificação; amplificado; amplificador; aproveitar; artefato (*arte factus* – 'feito com arte'); artífice (*artifex, fics* – 'que exerce uma arte'); artificial (*artificialis* – 'que traz artifício'); artifício (*artificium* – 'processo de se obter um artefato'); beneficência (*beneficentia* – 'tendência a fazer o bem'); beneficente ('o que faz o bem'); benéfico (*beneficialis* – 'que gosta de fazer o bem'); beneficiário (*beneficiarius* – 'o que deve favor a alguém'); benefício (*beneficium* – 'favor'); benéfico (*beneficus* – 'o que faz bem a alguém'); benfazejo; benfeitor (*benefactor*); benfeitoria; certificar (*certificare* – 'fazer certo'); classificar; codificar; confecção; confeitão; confeitaria; confeitiro; confeito (*confectus* – 'preparado juntamente'); confete (*confectus* – 'feito', 'confeccionado'); defeito; deficiente; edificar (*aedificare* – 'fazer a casa'); edificação; edificado; edificante; edificador; edifício; efetivo; falsificar; fortificar; factício (*facticius* – 'feito artificialmente'); factível; fazen-

da (*facienda* – ‘coisa que devem ser feitas’); fazer; frigorífico; frutificar; glorificar; gratificar; identificar; justificar; malefício; manufatura; perfeito; proveito; purificar; putrefação; retificar; sacrificar; satisfazer;

latim (derivado): *faciēs* (‘cara’, ‘aspecto’);

português: face (*facies*); faceta (‘pequena face’); fachada; superfície;

latim: *officium* (‘ofício’, ‘dever’);

português: ofício;

latim (com sufixo **dhə-k-li-*): *facilis* (‘fácil’);

português: fácil;

latim (com vocalismo ‘o’ e sufixo **dhō-t-*): *sacerdos* (‘sacerdote’);

português: sacerdote;

latim (grau zero e sufixo **dhə-s-*): *fās* (‘o que os deuses permitem’);

português: fasto (*fastus* – ‘permitido’, ‘próspero’); nefasto (*nefastus* – ‘proibido por lei divina’, ‘abominável’); nefário (*nefarius* – ‘abominável’, ‘execrável’).

dhə^wh- [queimar]

sânscrito: *dāhati* (‘queima’);

latim (com vocalismo ‘o’ e sufixo **dhog^wh-eye-*): *foveō* (‘aquecer’);

português: favônio (*favonius* – ‘vento quente do poente’); febre (*febris*); febrícula; febrilento; febriloso; febrífugo (*febrifugus*); febril; fomentar; fomento (‘gravetos para acender fogo’).

dhē(i)- [chupar, amamentar]

sânscrito: *dhāyas-* (‘sucção’);

grego (forma reduzida com sufixo *dhē-lā-*): θῆλυς (‘mamilo’);

português: endotélio (‘epitélio que reveste o aparelho circulatório’); epitélio (‘pele do mamilo’, ‘tecido que reveste mucosas’); epitelioma (‘tumor derivado do tecido epitelial’);

latim (forma reduzida com sufixo **dhē-mnā-*): *fēmina* (‘fêmea’);

português: fêmea; feminino;

latim (forma reduzida com sufixo **dhē-to-*): *fētus* (‘cria’, ‘parto’);

português: feto;

latim (forma reduzida com sufixo **dhē-kundo-*): *fēcundus* (‘fértil’);

português: fecundo;

latim (forma reduzida com sufixo **dhē-no-*): *fēnum* (‘feno’, ‘que alimenta’);

português: feno;

latim (grau zero com sufixo **dhī-lyo-*): *filus* (‘filho’);

português: fidalgo; filho; filha;

latim (forma reduzida com sufixo **dhē-l-īk-*): *fēlix* (‘fecundo’, ‘fértil’, ‘feliz’);

português: felicidade; felicitar; feliz; felizmente; infeliz; infelizmente.

dheiə- [ver, mirar]

grego (variante com sufixo **dhyā-mh*): σημεῖον ('sinal');

português: epissemasia ('conjunto de sinais de uma doença'); epissemo (σημα – 'sinal distintivo de um monumento arqueológico'); parassemo ('marcado à margem', 'insígnia'); parassematografia ('heráldica', 'estudo das insígnias'); sema ('sinal'); semáforo ('bandeirola colorida para transmissão de sinais', 'porta-sinais', 'instrumento de sinalização urbana'); semantema ('elemento vocabular que contém o significado das palavras'); semântica ('estudo da significação'); semântico ('que significa', 'relativo ao significado'); semasiologia ('estudo das relações da significação'); sematologia ('estudo das mudanças de significado'); semeóforo ('porta-estandarte'); semeóstomas ('animal celenterado cifozoário'); semiografia ('representação por meio de signos'); semiologia ('estudo dos signos e dos sinais utilizados na comunicação'); semiótica ('estudo geral dos signos').

dheigh- [formar, modelar]

sânscrito: *dēhmi* ('bater');

avéstico (com vocalismo 'o' e sufixo **dhoigh-o-*): *daēza* ('muro');

português: paraíso (< παράδεισος)

grego (grau zero e forma nasalada **dhi-n-g(h)-*): θιγγάνω ('tocar');

português: tigo- ('ação de tocar'); tigmatropismo ('mudança de direção provocada nas plantas pelo contato'); tixe- ('ação de tocar'); tixotropia ('alteração da viscosidade de certos líquidos quando agitados');

latim (grau zero e sufixo **dhigh-ūrā-*): *figura* ('forma', 'figura');

português: figura;

latim (grau zero e forma nasalada **dhi-n-gh-*): *fingō* ('modelar', 'formar');

português: efigiado (*effigiatus* – 'representar em efígie'); efigiar (*effigiare* – 'retratar'); efígie (*effigies* – 'forma imitada', 'representação'); fingir (*fingere* – 'imaginar'); ficção.

dhembh- [enterrar]

grego (grau zero com sufixo **dhmbh-o-*): τάφος ('sepulcro', 'tumba');

português: epitáfio ('inscrição no túmulo').

dhen- [correr, fluir]

sânscrito: *dhanáyati* ('flui');

latim (com vocalismo 'o' e sufixo **dhon-ti-*): *fons* ('fonte');

português: fonte.

dher-¹ [escurecer, confundir]

grego (grau zero e sufixo **dhrə-gh-*): ταρασσω ('confundir');

português: ataraxia (ἀ+ταραξία / α+ταράσσω – 'impertubabilidade', 'tranquilidade');

grego: τραχύς ('áspero');

português: tracoma ('doença contagiosa da conjuntiva da pálpebra, que dá sensação de aspereza'); traque-/trac- ('áspero', 'rugoso'); traqueados ('artrópodes acarinos'); traqueal ('relativo à traqueia'); traqueano ('traqueal'); traqueia (τραχεία – 'canal áspero que leva o ar aos pulmões'); traqueoide ('com forma de traqueia'); traqueite ('inflamação da traqueia'); traqueo-bronquite ('inflamação da traqueia e dos brônquios'); traqueocele ('papeira'); traqueorragia ('hemorragia da traqueia'); traqueoscopia ('exame da traqueia'); traqueostenose ('estreitamento da traqueia'); traqueotomia ('incisão na traqueia').

dher-² [sustentar, guardar]

sânscrito: *dhar-* ('proteger'); (com sufixo **dher-mñ-*): *dhárma* ('estatuto', 'lei');

grego (grau zero e sufixo **dhr-ono-*): θρόνος ('trono');

português: entronar; trono;

latim (com sufixo **dher-mo-*): *firmus* ('sólido', 'forte');

português: afirmação; afirmado; afirmador; afirmante; afirmar (*affirmare* – 'tornar firme'); afirmativo; enfermo (*in+firmus* – 'fraco', 'doente', 'não firme'); estafermo ('boneco móvel usado para exercício de cavalaria'); firmação; firmado; firmamento ('suporte', 'sustentáculo'); firmar; firme ('fixo', 'seguro').

dhers- [arriscar-se, aventurar-se]

latim (com sufixo **dhers-to- / -festus*): *infestus* ('hostil');

português: infestação; infestado; infestador; infestante; infestar (*infestare* – 'atacar', 'invadir'); infesto (*infestus* – 'inimigo', 'hostil').

latim: *manifestus* ('palpável', 'evidente');

português: manifesto ('claro', 'evidente', 'reconhecido').

dhes- [sagrado, divino, deus]

grego (grau zero e sufixo **dhə-s-o > dhes-o-*): θεός ('deus');

português: apoteose ('deificação', 'separar para a apresentação dos deuses'); enteomania ('mania de se considerar inspirado por deus'); entusiasmos ('inspiração divina', 'arrebato', 'exaltação'); monoteísmo; panteão ('templo de todos os deuses'); panteísmo ('deus é tudo', 'doutrina que identifica deus e universo'); panteon ('monumento para receber restos mortais'); politeísmo; teobroma ('manjar dos deuses'); teocracia ('forma de governo cujo poder tem origem divina'); teodiceia ('justificação divina'); teófago ('epíteto dado aos cristãos pela comunhão da ceia'); teofania ('manifestação de deus'); teofobia ('medo ou aversão do divino'); teogonia ('estudo referente à criação ou formação dos deuses'); teologia; teológico; teólogo; teomania ('loucura enviada por um deus'); teomítia ('mito

divino'); teônimo ('nome dado a deus'); teônimo ('sujeito à autoridade divina'); teopneustia ('inspiração divina'); teopsia ('aparição inesperada de um deus'); teose ('deificação'); teosébeia ('adoração a deus', 'piedade'); teosofia ('doutrina que almeja a união com deus segundo o conhecimento e a elevação do espírito'); teosófico; teosofismo; teurgia ('arte de operar milagres'); teúrgico ('relativo à teurgia'); teúrgo ('o que pratica a teurgia');
latim (com sufixo **dhēs-yā-*): *fēriae* ('férias');
português: férias; feiras ('mercados organizados para festas');
latim (com sufixo **dhēs-to-*): *fēstus* ('festivo');
português: festa; festival; festão;
latim (grau zero e sufixo **dhā-s-no-*): *fānun* ('templo', 'lugar sagrado');
português: fanático ('o que entra no fano', 'inspirado', 'entusiasmado'); fanatismo; fanatizar; fano ('templo', 'lugar consagrado'); profanação; profanado; profanador; profanante; profanidade; profanar; profano ('não consagrado').

dheu- [subir em nuvem, respirar]

sânscrito: *dhūmā-ḥ* ('vapor');

grego (grau zero e alargamento **dhus-*): θύος ('incenso');

português: tur(i)- ('exalação fumegante ou aromática'); turibulário ('o que incensa o turíbulo'); turíbulo ('incensório'); turícremo ('em que se queima'); turiferário ('o que balança o turíbulo'); turífero ('que produz incenso'); turificação; turificado; turificador; turificante; turificar ('queimar incenso'); turino ('relativo ao incenso');

grego (grau zero e alargamento **dhubh-*): τῦφος ('estupor causado por fumaça');

português: estufa ('fogão para aquecer a casa', 'parte do fogão que recebe o calor indiretamente'); estufadeira ('panela para estufar'); estufado ('seco em estufa'); estufagem ('ação de estufar'); estufar ('aquecer em estufa'); estufeiro ('o que faz estufa'); tifo (τῦφος – 'estupor causado por fumaça', 'doença caracteriza por febre forte'); tífico ('concernente ao tifo'); tifoemia ('alteração do sangue causadora do tifo'); tifoide ('com aparência de tifo'); tifomania ('delírio com estupor'); tifoso ('indivíduo com tifo');

grego (grau zero, alargamento e sufixo **dhū-mo-*): θυμός ('espírito');

português: baritimia [(βαρύς – 'pesado') 'espírito pesado', 'melancolia']; cacotimia [(κακοθυμία) 'perturbação psíquica, moral ou espiritual']; ciclotimia ('personalidade caracterizada por períodos circulares'); entimema (< ἐνθύμημα – 'dedução', 'reflexão', 'silogismo do qual se elimina, por ser demasiadamente evidente, uma das premissas');

grego (grau zero, alargamento e sufixo **dhū-mo-*): θύμον ('tomilho');

português: timeleias [(θύμος + ἔλαιον > timo + óleo) 'plantas dicotiledóneas']; timo ('tomilho'); timol ('substância incolor obtida de certos vegetais e usada na indústria de perfumes'); tomilho;

- latim** (grau zero, alargamento e sufixo **dhū-mo-*): *fimus* ('estrupe');
português: fímicola ('que vive no estrupe'); fimo ('esterco', 'estrupe');
latim (grau zero, alargamento e sufixo **dhū-mo-*): *fūmus* ('fumo');
português: defumado; esfumar ('; esfuminho; fumaça; fumação ('ato de fumar'); fumádego (< *fumaticus*, 'fumagem', 'ação de fumar'); fumador (< *fumator*); fumagina ('induto fuliginoso formado por fungos'); fumante; fumar; fumarar ('difundir o fumo'); fumarento ('que lança fumo'); fumaria ('erva mularinha ou fumo-da-terra'); fumegante; fumegar; fúmeo ('de fumo', 'defumado'); fumicultura; fúmido ('que fumegea'); fumífero ('fumoso'); fumificar; fumífugo ('que afasta o fumo'); fumigação; fumigar ('expor à fumaça', 'desinfetar por meio de fumaça'); fumígeno ('que gera fumo'); fumista; fumívomo ('que vomita fumo'); fumívoro ('que devora fumo ou fumaça'); fumo ('fumaça, 'vapor'); fumoso ('que lança fumo'); perfumador; perfumante; perfumar; perfumaria; perfume; perfumista;
latim (grau zero, alternância vocálica e sufixo **dhū-li-*): *fūlīgo* ('fuligem');
português: fuligem; fuliginoso;
latim (grau zero, alargamento e sufixo **dhus-ko-*): *fuscus* ('escuro', 'moreno');
português: fosco; ofuscante; ofuscar;
escandinavo antigo (variante com alargamento **dhwes-*): *dūnn* ('pluma de pássaro');
português: edredão (fr. *Édredon* – 'pato selvagem').

dheub- [profundo, oco]
germânico: **deupaz* ('profundo');
português: tímpano ('recipiente oco').

dheubh- [cunha, tapão]
germânico: **dub-*;
português: adobar ('prover de adobe'); adobe ('pequeno bloco semelhante ao tijolo'); adobo ('adobe').

dhghem- [terra]
sânscrito: *kṣam-* ('terra');
grego (com vocalismo 'o' **dhghōm-*): *χθών* ('terra, 'país');
português: alóctone [(állos – outro + *χθών*) 'procedente de outra terra']; autóctone ('da própria terra');
grego (grau zero **dhghm-*): *χαμá* ('que vai pelo solo');
português: cama ('leito baixo'); camaleão (+ *λέων*); camarada ('companheiro de quarto');
latim (com vocalismo 'o' e sufixo **(dh)ghom-o-*): *humus* ('terra');
português: exumar (< *exhumare* – 'desenterrar'); humildade; humildar (< *humilitare* – 'tornar humilde', 'humilhar'); humilde; humíle ('que rasteja',

‘baixo’); humílico (‘muito humilde’); humilhação; humilhar; húnus (‘parte superior do solo’);

latim (com vocalismo ‘o’ e sufixo **(dh)ghom-on-*): *homo* (‘homem’);

português: gentil-homem; homem; homenagem; homicida;

latim (com vocalismo ‘o’ e sufixo **(dh)ghom-on-*): *hūmānus* (‘humano’);

português: desumanidade; desumanizar; desumano; humanidade; humanizar; humano.

dhghū- [peixe]

grego: ἰχθυῶς (‘peixe’);

português: icti(o)- (‘peixe’); íctico (‘relativo a peixe’); ictiocola (‘cola feita a partir da bexiga de peixe’); ictiodonte (‘dente fóssil de peixe’); ictiodorilito [+ δόρυ (‘dardo’) + λίθος (‘pedra’) - ‘fóssil de forma longa e cônica’]; ictiofagia (‘alimentação por meio de peixe’); ictiófago; ictiofauna (‘conjunto de peixes de uma região’); ictiografia (‘descrição sobre peixe’); ictióide (‘forma semelhante a peixe’); ictiol (‘resultado da destilação de rocha betuminosa de peixes fósseis’); ictiologia (‘estudo dos peixes’); ictiopsofose (‘ruído dos peixes’); ictiose (‘moléstia escamosa da pele’); ictioso (‘lagarto’); ictis- (Calíctis, Hidríctis, Malacítis).

dhg^whei- [morrer]

sânscrito: *kṣitih* (‘destruição’);

grego (grau zero **dhg^whi-*): φθίω (‘morrer’);

português: -tise, -tisia, -tísico, -tísio (‘consumpção’); tísica (‘tuberculose’); tísico (‘doente de tuberculose’); fisiologia (‘estudo da tísica’); tísia (‘debilidade em função de excessiva urina’).

dhīg^w- [pegar, fixar]

latim: *figō* (‘cravar’);

português: afinçar; afixar; afixo; finçar; fixação; fixador; fixar; fixável; fixidez; fixo; infixo; palafita; prefixo; sufixo;

germânico: **dik*;

português: dique.

dhragh- [arrastar]

germânico: **dragan*;

português: draga; dragado; dragaminas (‘barco que limpava as minas do mar’); dragar.

dhregh- [correr]

grego (com vocalismo ‘o’ **dhrogh-*): τροχός (‘roda’);

português: trocaico (‘próprio para correr’, ‘verso composto de troqueus’); trocânter (‘apófise arredondada na parte superior do fêmur’); trocisco (‘ro-

dinha’); tróclea (‘proeminência articular da extremidade inferior do úmero’); troc(o)- (‘roda’); trococéfalo (‘de cabeça redonda’); trocodéndreas (‘planta das magnoliáceas’); trocóforo (‘metazoário invertebrado cujas larvas têm cinturas ciliadas em volta do corpo’); trocoide (‘forma semelhante a roda’); trocoideo (‘rotáceo’, ‘rotiforme’); trocosfera (‘larva dos germes poliquetos’); trocosferídeo (‘metazoário rotífero’).

dhreu- [cair, verter, escorrer]

grego (grau zero e sufixo **dhrubh-yo-*): θρύπτω (‘esmucar’, ‘destrinchar’);

português: destrinçar (‘expor em minúcias’); destrinchar (‘destrinçar’); litotricia (‘trituração de cálculos na bexiga’).

dhūno- [lugar fortificado]

germânico: **dūnaz*;

português: duna (‘montanha de areia’).

dhwenə- [desaparecer, morrer]

sânscrito: *ádhvānit* (‘ele desaparece’);

grego (grau zero e sufixo **dhwñə-tos*): θανάτος (‘morte’);

português: distanásia (‘morte dolorosa’); eutanásia (‘boa morte’, ‘morte serena’, ‘ação que abrevia a vida de um doente incurável’); tanasi-/ tanat(o)- (‘morte’); tanatismo (‘crença em que a alma humana cessa de existir com a morte’); tanatofobia (‘horror da morte’); tanatogênese (‘estudo da origem e causa da morte’); tanatognose (‘diagnóstico da morte’); tanatologia (‘tratado sobre a morte’); Tanatos (‘o deus da morte’, ‘o deus Morte’); tanatoscopia (‘métodos para verificar a morte’).

dhwer- [porta]

sânscrito: *dvārah* (‘porta’);

grego (grau zero **dhur*): θύρα (‘porta’, ‘entrada’);

português: ditirambo (‘composição poética dirigida a Baco e voltada para um arrebatamento como abertura para o entusiasmo’); tiro (‘escudo largo, em forma de porta’); tireocele (‘tumor na tireoide’); tireoide (‘glândula situada na abertura da traqueia – abertura para a traqueia’); tireoidectomia (‘excisão da tireoide’); tireoidite (‘inflamação da tireoide’); tireomegalia (‘hipertrofia da tireoide’); tireotomia (‘incisão da tireoide’); tireotóxico (‘intoxicação por excesso de secreção da tireoide’); tiroide (‘tireoide’);

latim (com vocalismo ‘o’ e sufixo **dhwor-āns*): *forās* (‘fora’);

português: afora (‘fora’); fora (‘no exterior de’); foragido [lat. *foras* + *exitus* (‘saída para fora’, ‘fugitivo’)]; forâneo [lat. *foraneus* (‘de outra terra’, ‘forasteiro’)]; forasteiro; forínseco (‘de fora’);

latim (com vocalismo ‘o’ e sufixo **dhwor-ois*): *forīs* (‘fora da porta’);

português: trifório (galeria apertada com três aberturas’);

latim (com vocalismo ‘o’ e sufixo **dhwor-o-*): *forum* (‘mercado’);

português: aforação; aforador; aforamento; aforar; desaforar; foro (‘praça pública’, ‘praça do mercado’); foreiro (‘relativo ao foro’, ‘que paga foro’); forense (‘concernente ao foro judicial’); fórum; desaforado.

d]k-u- [doce]

grego (com dissimilação): γλυκύς (‘doce’);

português: glic(i/o)- (‘doce’); glicemia (‘glicose no sangue’); glicerato; glicéreo; glicérida; glicerina; glicério (‘o que tem como base a glicerina’); glicerol; gliceróleo (‘remédio que tem como excipiente a glicerina’); glicógeno (‘que gera açúcar’); glicol (‘álcool diidroxilado’); glicólise (‘dissolução do açúcar no sangue’); glicômetro (‘aparelho que dosa a quantidade de açúcar no mosto’); glicorreia (‘fluxo de açúcar na urina’); glicose (‘espécie de açúcar’); glicosúria (‘presença de glicose excessiva na urina’); gliquemia (‘glicose no sangue’); glucoze (‘glicose’);

latim (com sufixo **d]kw-i-*): *dulcis* (‘doce’);

português: adoçar; doçaria; doce; doceira; doceiro; doçura; dulcíssimo.

dṅhū- [língua]

sânscrito: *jihvá* (‘língua’);

latim (arcaico *lingua*): *lingua* (‘língua’);

português: etnolinguística; língua; linguística; linguístico; geolinguística; psicolinguística; sociolinguística.

dō- [dar]

sânscrito: *dādāti* (‘dar’);

grego (forma reduplicada **di-dō-*): δίδωμι (‘dar’);

português: anedota [pl. de ἀνέκδοτος (‘coleção de contos sucintos’, ‘inédito’)]; antídoto; apódose (‘restituição’); termidor (‘dom quente’);

latim (grau zero **dō-*): *dō* (‘dar’);

português: adenda (‘adendo’); adendo; adição [lat. *additio* (‘ação de ajuntar’, ‘ação de somar’)]; adido (‘funcionário agregado a outro ou a uma instituição’); adir [lat. *ad-do* (‘pôr junto’, ‘ajuntar’)]; aditamento; aditício (‘que se ajunta’); aditivo (‘que se acrescenta’); ádito (‘acrescentado’, ‘ajuntado’); dádiva [lat. *dativum* (‘donativo’, ‘dom’, ‘presente’)]; dadivo-so; dador (‘o que dá’); dar; dat- (‘dado’); data [lat. *data littera* (‘dia marcado’)]; datar; dativo (‘que é dado’); edição (‘publicação’); editar (‘dar a obra à luz’, ‘publicar’); editor; editoração, editar; editorial; perder [lat. *perdō* (‘causar a perda de’, ‘arruinar’, ‘destruir’)]; render [lat. *reddō* (‘restituir’)]; tradição [lat. *traditio* < *traditus* < *tradō* (‘ação de entregar’)]; traicão; trair [lat. *tradō* (‘entregar’)]; vender [lat. *ven+dō* (‘dar por negócio’, ‘negociar’)];

latim (com sufixo **dō-no-*): *dōnum* (‘dom’, ‘presente’);

português: doar; dom; perdão;

latim (com sufixo **dō-t(i)-*): *dōs* ('dote');

português: dote.

drem- [dormir]

sânscrito: *drāti* ('ele dorme');

latim (grau zero e sufixo **drēm-yo-*): *dormiō* ('dormir');

português: adormecer; dormir; dormitório.

dreug- [secar]

inglês antigo (variante com sufixo **draug-n-*): *drēahnian* ('drenar');

português: drenagem; dreno; drenar.

dus- [mau, difícil]

sânscrito: *duṣ*;

grego: *δυσ* ('difícilmente');

português: dis- ('difícil', 'contrário'); disafia [gr. +ἀφί ('distúrbio do tato')]; disanagogo [gr. +ἀνά+ἄγω ('levar para cima com dificuldade')]; disartria [gr. +ἄρθρον ('dificuldade na articulação')]; disbasia [gr. +βάσις ('dificuldade da marcha')]; disbulia [gr. +βουλή ('dificuldade de ter vontade')]; discatbrose [gr. +καταβιβρώσκω ('engolir') < βρώσις ('comer') – ('dificuldade para engolir')]; discelia [gr. +κοῖλος ('ventre') – ('dificuldade de evacuação')]; discinesia [gr. +κίνησις ('movimento') – ('dificuldade de movimentos voluntários')]; discolo [gr. +δύσκολος ('difícil no trato') – gr. κόλος, κλίνω ('enclinar')]; discondroplasia [gr. +χόνδρος+πλάσσω ('formação difícil junto às cartilagens')]; discrasia [gr. +κρᾶσις ('mistura difícil')]; discromatopsia [gr. +κχρῶμα+ὄψις ('cor+visão') – ('dificuldade na percepção das cores')]; discromia ('perturbação na pigmentação da pele'); discromopsia ('discromatopsia'); disdipsia [gr. +δίψα ('dificuldade para engolir')]; diseceia [gr. +δυσηκοία ('dificuldade de audição', 'surdez')]; disecrisia ('dificuldade de excretar'); disemia ('alteração no sangue'); disenteria; disepatia ('dificuldade da função hepática'); disergasia ('dificuldade no trabalho'); disergia ('dificuldade na coordenação motora'); disestesia ('perturbação das sensações'); disfagia ('dificuldade para engolir'); disfasia ('perturbação para falar'); disfonia ('dificuldade na voz'); disforia ('dificuldade por causa da ansiedade'); disgalia [gr. +γάλακτος ('alteração no leite')]; disgenesia ('má geração'); disgenésico; disgenético; disidrose ('dermatose'); dislalia ('dificuldade de articulação'); dislexia; dislogia ('perturbação verbal'); disloquia ('dificuldade nos lóquios'); dismenorrea ('dificuldade durante o fluxo menstrual'); dismnésia ('dificuldade para lembrar'); dismorfobia ('horror a seres disformes'); disodia ('cheirar mal'); disopia ('dificuldade de visão'); disorexia ('dificuldade em relação ao apetite'); disosmia ('dificuldade em relação ao olfa-

to’); disostose (‘formação defeituosa dos ossos’); dispareunia [gr. +*πάρεινος* (‘esposa’) - (‘coito dificultoso’)]; dispepsia (‘digestão difícil’); dispermatismo (‘alteração no esperma’); dispermia (‘dispermatismo’); dispneia (‘respiração difícil’); dispneico; disquesia [gr. +*χέζω* (‘evacuar’) - (‘evacuação difícil’)]; dissialia (‘alteração na saliva’); dissimetria (‘falta de simetria’); distanásia (‘morte difícil’); distasia (‘dificuldade em manter o corpo ereto’); distelasia (‘dificuldade em amamentar’); distermia (‘febre fraca’); distimia [gr. +*θυμός* (‘dificuldade emocional’)]; distocia [gr. +*τόκος* (‘parto’) - (‘parto difícil’)]; distopia [‘posição difícil (anormal) de um órgão’]; distrofia (‘dificuldade na nutrição’); disúria (‘dificuldade para urinar’).

dwei- [terror]

grego (com sufixo **dwey-eno-*): *δεινός* (‘terrível’);

português: dinossauro [gr. +*σαῦρος* (‘lagarto’) - (‘lagarto terrível’)]; dinotério [gr. +*θήριον* (‘animal’) - (‘animal selvagem’)].

dwo- [dois]

sânscrito: *dváu*;

grego (forma adverbial **dwis-*): *δίς* (‘dois’);

português: diadelfo; diedro; dilema; dímero; díptero; díptico; dissílabo; díptico; ditongo.

grego (com sufixo **dwi-kha-*): *δίχα* (‘em duas partes’);

português: dicásio;

grego (composto **dwi-plo-*): *διδύκος* (‘dobro’);

português: anadiplosis; diplococo; diploma; diplopia;

grego (com reduplicação **dwi-du-mo-*): *δίδυμος* (‘dobro, ‘gêmeo’);

português: dídimo;

latim: *bis* (‘duas vezes’);

português: bi- (prefixo); balança; belfo; bípede; birreme; birrefração; bissexto; bisneto;

latim (com sufixo **dwis-no-*): *bīnī* (‘dois de cada vez’);

português: bina; binar; binário; combinar;

grego (forma nominal **duwō-*): *δύο* (‘dois’);

português: endíadis;

latim (forma nominal **duwō-*): *duo* (‘dois’);

português: dois; duo; duodécimo; duodeno;

latim (variante **du-*, composto **du-plo-*): *duplus* (‘duplo’);

português: dobro; duplo;

latim (variante **du-*, composto **du-plex-*): *duplex* (‘duplo’);

português: duplicar; duplicé;

latim (variante **du-*, composto **du-bhw-io-*): *dubius* (‘duvidoso’);

português: dúvida; dubitação; dúvida; duvidar; duvidoso.

Após esse passeio, desejamos que o leitor possa ter ampliado seus conhecimentos, ou, ao menos, ter contemplado novas características e novos aspectos do léxico português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Global, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris: Les Editions de Minuit, 1969.

COROMINAS, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gregos, 1987.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FONTINHA, Rodrigo. *Novo dicionário etimológico da língua portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, [s.d.].

GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

POKORNY, Julius. *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch*. München: Francke Verlag, 1959.

ROBERTS, Edward A.; PASTOR, Bárbara. *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza, 1997.

ESTRUTURA PROFUNDA E SUA IMPORTÂNCIA NA TEORIA FORMAL DA GRAMÁTICA⁹

*José Pereira da Silva (UERJ)*¹⁰

RESUMO

Neste artigo, pretende-se apresentar a conceituação de estrutura profunda (EP) em oposição a estrutura superficial (ES), estabelecendo-se o relacionamento entre a estrutura profunda e a estrutura superficial para demonstrar a importância da estrutura profunda numa análise formal de linguagem. Também serão descritos os processos pelos quais se pode chegar da estrutura profunda à estrutura superficial e vice-versa, demonstrando-se uma forma eficiente de análise linguística segundo os princípios da gramática gerativa ou gramática gerativa transformacional, com base em Francisco da Silva Borba (1976), Noam Chomsky (1978), Judith Greene (1980), Miriam Lemle (1984), Amaro Ventura Nunes (1977) e Mário Alberto Perini (1985).

Palavras-chave:

Gramática gerativa. Estrutura profunda. Estrutura superficial.

1. Introdução

Tanto os gerativistas transformacionais quanto os psicolinguistas vêm aprofundando suas pesquisas sobre a linguagem

⁹ Uma versão deste trabalho foi apresentada ao Prof. Paulo Amélio do Nascimento Silva (de saudosa memória), no primeiro semestre de 1985, como parte da avaliação da disciplina "Teoria Formal da Gramática" do curso de mestrado em linguística e filologia na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁰ Mestre e doutor em linguística e filologia pela UFRJ, foi membro da diretoria da ABRAFIL por 12 anos e, da diretoria do CiFEFIL, desde a sua fundação (em 1994). É aposentado pela UERJ. jpsilva@filologia.org.br

humana sob o ponto de vista da estrutura superficial (ES) e da estrutura profunda (EP), assim como sob o ponto de vista da competência e do desempenho linguístico dos falantes das diversas línguas.

Como tais aspectos de enfoque dos estudos e pesquisas psicológicos e linguísticos se opõem, quem estuda mais intensamente um desses aspectos é forçado a estar atento em relação ao outro. E é isto que acontece em relação aos psicólogos da linguagem e psicolinguistas, de um lado, e aos gerativistas e transformacionistas, de outro.

Os primeiros têm seus olhos pregados no desempenho linguístico dos falantes e na estrutura superficial das sentenças por eles construídas. Os segundos se fixam na competência, com a pretensão de descobrirem uma gramática universal ou, pelo menos, de uma gramática geral, e na estrutura profunda, de onde buscam todas as explicações para os enunciados finais que aparecem na superfície sob a forma da estrutura superficial.

Como o objetivo da análise da linguagem é a sua interpretação e melhor compreensão, e como nem sempre é possível interpretar os significados embutidos na estrutura superficial de uma frase, torna-se cada vez mais evidente aos gerativistas transformacionais que é preciso descobrir as regras transformacionais de alcance geral (pelo menos numa língua) para que seja possível descreverem a formação das estruturas superficiais.

Tais regras existem internalizadas em todos os falantes normais de qualquer língua, e não é preciso criar nem uma a mais. Entretanto, não é fácil a sua formalização. Tanto é assim que ainda não se escreveu uma gramática gerativa de nenhuma das línguas humanas, que seria um bom começo para a sua pretendida gramática universal.

Serão analisados, neste artigo, alguns fatos linguísticos em que a estrutura profunda é muito importante para o esclarecimento do significado da frase e de sua estrutura superficial.

Serão descritas também algumas regras transformacionais elementares, para as quais será oferecida pequena exemplificação. Entretanto, em outros casos, ou seja, em relação a outras transformações, será feita apenas uma rápida alusão, com o que se pretende contribuir para que o leitor faça voltar à memória os seus conhecimentos a respeito e, se for o caso, reavivá-los, consultando a bibliografia reduzida, mas, sistematicamente indicada.

Embora o desenvolvimento das teorias gerativistas transformacionais tenha suas raízes fincadas em solos estadunidenses, o artigo não será enriquecido com as fontes chomskianas, pois não lemos em língua inglesa. A pequena e seleta bibliografia provém da melhor safra de gerativistas lusobrasileiros, bastante atualizada relativamente à época em que o texto original deste artigo foi produzido.

O livro de Mário Alberto Perini, *A Gramática Gerativa: Introdução ao Estudo da Sintaxe Portuguesa*, em sua edição de 1985, será a base principal, seguida do livro *Análise Sintática*, de Miriam Lemle, de 1984, principalmente o capítulo que trata das "Regras de Base".

2. Estruturas profundas e estruturas superficiais

A relação entre o enunciado ou o som das frases e o seu significado não pode ser explicado a partir da estrutura superficial somente. No mínimo, é necessário que se levem em consideração a sua estrutura profunda. Em muitos casos, é preciso analisar também algumas estruturas intermediárias. (Cf. PERINI, 1985, p. 57)

Estrutura profunda, segundo os gerativistas, é a forma primitiva da frase, onde o significado se torna evidente ao falante da língua.

Segundo Miriam Lemle (1984, p. 12), "no conhecido esquema de uma gramática transformacional, em seu modelo clássico¹¹ (**Fig. 1**), o papel da estrutura profunda é o de sede dos fatos semânticos".

Estrutura superficial é aquela em que a frase aparece em seu enunciado final, depois de várias operações, que eles chamam de transformações, resultantes da aplicação de regras transformacionais.

Embora muita coisa possa ser questionada a respeito da estrutura profunda, não entraremos nessa polêmica, que é tarefa principalmente da filosofia da linguagem e da lógica da linguagem, mas será considerada a teoria defendida por Noam Chomsky (1978) em seus *Aspectos da Teoria da Sintaxe*.

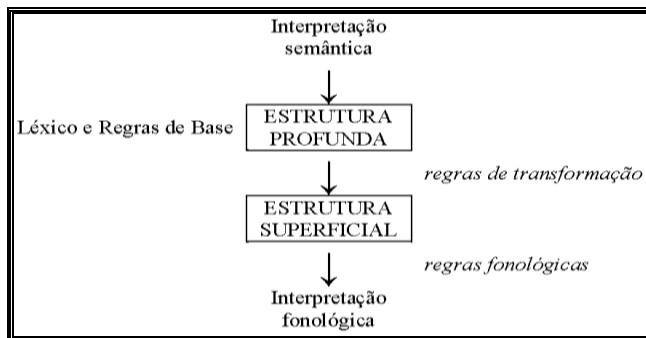


Fig. 1. Estrutura de uma gramática segundo o modelo clássico

Todas as frases possuem, no mínimo, estas duas estruturas: a estrutura profunda e a estrutura superficial.

¹¹ O rótulo "modelo clássico" adquiriu uso comum para fazer referência à forma da teoria sintática elaborada por Noam Chomsky (1978).

Segundo Francisco da Silva Borba, a estrutura profunda corresponde ao aspecto interno da linguagem, à sua interpretação semântica, e a estrutura superficial corresponde ao aspecto externo da linguagem, ou seja, a sua interpretação fonética (BORBA, 1976, p. 19). No entanto, a maioria das frases ainda possui outras estruturas intermediárias.

Há, quase sempre, um maior número de elementos na estrutura profunda (e, às vezes, também na estrutura intermediária) do que na estrutura superficial, visto que a estrutura profunda contém toda a informação semântica, o que nem sempre acontece nas demais estruturas.

Como todas as orações têm sujeito na estrutura profunda, com certeza deve ter havido alguma transformação numa frase, por exemplo, em que falta o sujeito formal, como é o caso de

"O governo promete acabar com a inflação".

(PERINI, 1985, p. 58)

Do ponto de vista formal, o verbo *acabar* da frase acima não tem sujeito, embora seja facilmente perceptível que o sujeito semântico desse verbo *acabar* é *o governo*.

Sujeito semântico é aquele que corresponde ao "agente" ou à "origem" da ação verbal. (*Idem*, p. 60)

Do ponto de vista formal exclusivamente, e não do ponto de vista semântico, o verbo *acabar* não tem sujeito.

Ninguém duvida que *o governo* é o sujeito de *acabar* porque a gramática do português possui uma regra que pode ser formulada da seguinte maneira:

O verbo da oração subordinada fica no subjuntivo com *que*, se os sujeitos semânticos das duas orações forem diferentes; se os sujeitos semânticos das duas orações forem idênticos, o verbo da oração subordinada fica no infinitivo impessoal (sem *que*), e o seu sujeito não é expresso formalmente. (*Idem*, p. 63)

É exatamente isto o que ocorre, por exemplo, nas frases seguintes:

- a) Os cariocas querem eleger seu prefeito. (**Fig. 4**)
- b) Os cariocas querem que eu eleja seu prefeito. (**Fig. 6**)
- c) Os cariocas querem que nós elejamos seu prefeito.

Na primeira das três frases acima, como se pode ver, os sujeitos semânticos são idênticos. Por isto, "o verbo da oração subordinada fica no infinitivo impessoal (sem *que*), e o seu sujeito não é expresso formalmente", conforme a regra acima.

Nas frases seguintes, como os sujeitos não são idênticos, "o verbo da oração subordinada fica no subjuntivo com *que*", conforme a mesma regra.

Aparentemente, temos aí uma irregularidade. Como se explica este fato, visto que todos os paradigmas são regulares, na estrutura profunda, segundo a gramática gerativa?

Observemos as frases acima em sua estrutura profunda:

a) [Os cariocas querer [os cariocas eleger seu prefeito.]]
(**Fig. 2**)

b) [Os cariocas querer [eu eleger seu prefeito.]] (**Fig. 5**)

c) [Os cariocas querer [nós eleger seu prefeito.]]

(PERINI, 1985, p. 68)

É fácil perceber que, sendo idênticos, os sujeitos de querer e eleger se tornam redundantes na primeira frase desta série. Para eliminar esta trambolho, aplica-se a regra transformacional denominada de supressão de sujeito idêntico (SSI), que consiste em "suprimir o sujeito que for idêntico a qualquer sintagma nominal (SN) presente na oração principal". (PERINI, 185, p. 69)

Eliminado o sujeito idêntico, com a aplicação da supressão de sujeito idêntico, opera-se a transformação denominada

concordância verbal (CV), que consiste em "fazer concordar cada verbo em número e pessoa com o seu sujeito". (PERINI, 1985, p. 70)

Ora, se o sujeito idêntico da estrutura profunda foi eliminado com a aplicação da supressão de sujeito idêntico, não há nenhum sujeito formal na estrutura intermediária com o qual o verbo *eleger* possa concordar. Por isto, fica no infinitivo impessoal, enquanto o verbo *querer* concorda com o seu sujeito, que é *os cariocas*.

As outras duas frases não trazem dificuldades de interpretação, pois sobrem apenas uma transformação, que é a concordância verbal.

Em qualquer frase, quanto maior o número de transformações que sofrer, a partir de sua estrutura profunda, mais difícil será a sua interpretação.

A análise da frase "Os cariocas querem eleger seu prefeito" (**Fig. 4**) deve ser feita em três etapas: na estrutura profunda, na estrutura intermediária (EI) e na estrutura superficial, conforme se pode observar nas figuras 2, 3 e 4.

Na estrutura profunda, sem nenhuma transformação, temos: [Os cariocas querer [os cariocas eleger seu prefeito.]] (**Fig. 2**)

Na estrutura intermediária, com a supressão de sujeito idêntico, temos: [Os cariocas querer [eleger seu prefeito.]] (**Fig. 3**)¹²

Na estrutura superficial, com a concordância verbal, temos [Os cariocas querem [eleger seu prefeito.]] (**Fig. 4 e 5**)

¹² Todos os gráficos deste artigo foram escaneados da suprarreferida monografia apresentada ao Prof. Paulo Amélio do Nascimento, na UFRJ, em 1985.

Sempre que o objeto for idêntico ao sujeito da mesma oração ocorre uma transformação que se denomina reflexivização.

A frase "O candidato deseja eleger-se" pode ser explicada facilmente, se for analisada a partir de sua estrutura profunda, passando pelas seguintes etapas:

a) Estrutura profunda: [O candidato desejar [o candidato eleger o candidato.]], sem nenhuma transformação. (**Fig. 7**)

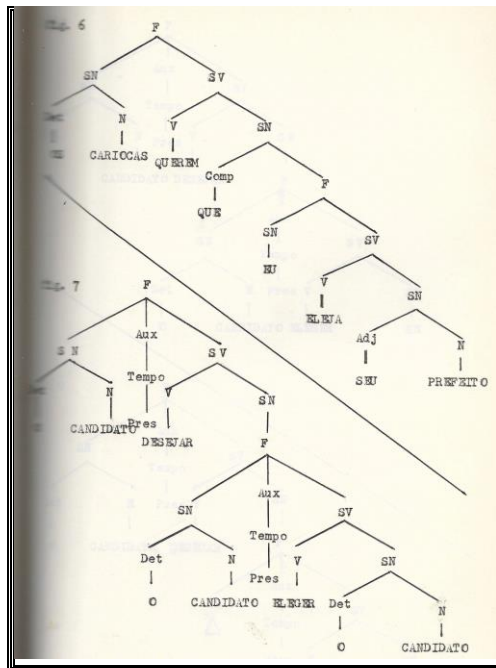


Fig. 6 e 7

b) Estrutura intermediária 1 (EI₁): [O candidato desejar [o candidato eleger-se.]], com reflexivização. (**Fig. 8**)

c) Estrutura intermediária 2 (EI₂): [O candidato desejar [eleger-se.]], com a supressão de sujeito idêntico. (**Fig. 9**)

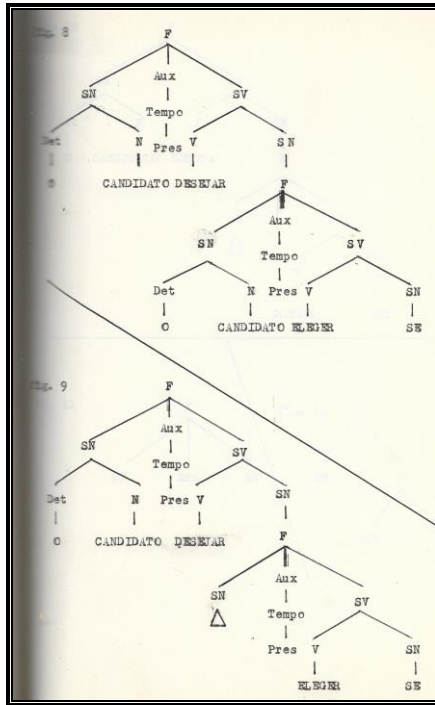


Fig. 8 e 9.

d) Estrutura superficial: [O candidato deseja [eleger-se.]], com a concordância verbal. (**Fig. 10**)

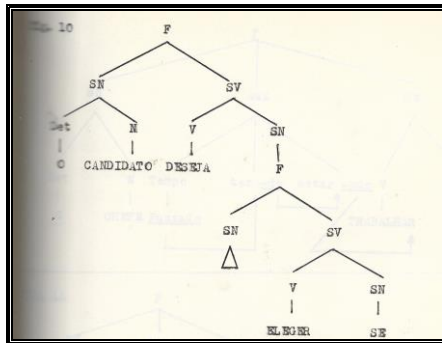


Fig. 10.

Na gramática do português não pode haver, na mesma oração, um objeto não reflexivo que seja semanticamente idêntico ao sujeito (PERINI, 1985, p. 73). Por isso, é inevitável a reflexivização da frase acima, visto que o sujeito e o objeto da segunda oração analisada são, na estrutura profunda, *o candidato*.

Segundo Mário Alberto Perini, a árvore da estrutura profunda é a base para a interpretação semântica de qualquer frase, e que esta interpretação deve ser feita ciclicamente, nóculo por nóculo, a partir dos símbolos terminais, até chegar à compreensão global da frase como um todo. (PERINI, 1985, p. 83-48)

Passemos a fazer algumas considerações a respeito dos constituintes básicos da estrutura profunda. Ou seja, dos três elementos básicos da estrutura profunda: sintagma nominal, auxiliar (Aux) e sintagma verbal (SV).

O sintagma nominal, na sua função de sujeito, é obrigatório antes do sintagma verbal e no mesmo nível deste. Como objeto ou como integrante do sintagma preposicional (SPrep), o sintagma nominal aparece depois do sintagma verbal e abaixo deste, facultativamente, como se depreende das regras de base, no quarto tópico deste artigo.

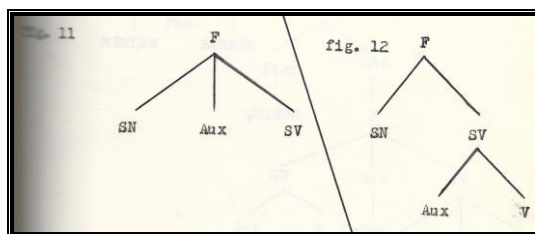


Fig. 11 e 12.

O auxiliar pode ser representado de diversas maneiras, estando sempre ligado, direta ou indiretamente, ao verbo, ao qual acresce as noções de tempo e de aspecto. Na realidade,

não existe consenso entre os gerativistas transformacionais a respeito de sua representação nos indicadores sintagmáticos. (Fig. 11 e 12)

Alguns colocam-no imediatamente após o nódulo inicial da frase (F), entre o sintagma nominal e o sintagma verbal. Mas há também os que o colocam no módulo inferior, como subdivisão do sintagma verbal e, portanto, dominado pelo sintagma verbal e ao lado do verbo (V).

O auxiliar se constitui de: Tempo (Passado, Presente ou Futuro); *ir* (com o sentido de "futuro"), seguido de afixo *-R*; *ter*, seguido do afixo *-do* e *estar*, seguido do afixo *-ndo*.

Os elementos do auxiliar que se apresentam superficialmente como verbos (*ir*, *ter*, *estar*) têm algumas marcas negativas que os distinguem dos verdadeiros verbos. Eles não têm restrições seletivas, como têm todos os verbos. Além disso, não podem ser negados separadamente nem podem ter sujeitos próprios.

Os três verbos superficiais do português que apontamos acima podem ocorrer juntos, dois a dois ou os três na mesma oração, mas na seguinte ordem: primeiro aparece *ir -R*, em segundo lugar aparece *ter -do* e em terceiro lugar aparece *estar -ndo*, sendo que nenhum deles é obrigatório.

Os afixos que acompanham esses constituintes são transportados sempre para depois do morfema seguinte, seja ele o verbo propriamente dito, seja um outro constituinte de auxiliar, em forma superficial de verbo, como nos seguintes exemplos:

- a) O chefe *vai* procurar o recado.
- b) O chefe *tem* procurado o recado.
- c) O chefe *está* procurando o recado.
- d) O chefe *vai estar* trabalhando amanhã.

e) O chefe *vai ter* procurado o recado depois que chegou.

f) O chefe *tem estado* trabalhando muito.

g) O chefe *vai ter estado* procurando o recado aqui, se tiver chegado atrasado.

A regra que ordena tais elementos do auxiliar foi denominada pulo dos afixos por Mário Alberto Perini (1985, p. 158-161).

Segundo esta regra, todos os afixos, inclusive a desinência de tempo, é deslocada para depois do morfema seguinte. (Fig. 13)

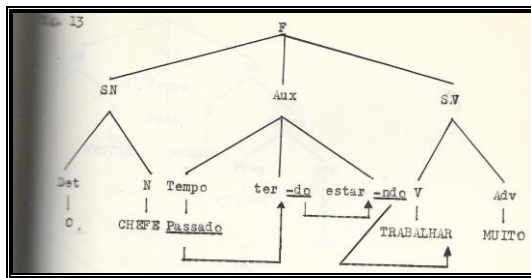


Fig. 13.

Como os gerativistas estão cientes de que toda interpretação semântica da frase tem de partir de uma estrutura subjacente, é natural que concluem que a sinonímia da forma ativa e da forma passiva de uma frase seja consequência exclusiva do fato de ambas derivarem de uma mesma estrutura profunda.

E é exatamente isto que acontece, pois a passivização é uma transformação optativa. Quando as transformações não são obrigatórias, e exatamente por isto, as estruturas superficiais resultantes são diferentes, ou melhor, podem ser diferentes.

A passivização é uma transformação optativa complexa que troca de lugar o sujeito e o objeto da mesma oração, e introduz a preposição *por*, o verbo *ser* e a desinência do particí-

pio nos lugares devidos (PERINI, 1985, p. 86 e ss.). Sua análise é importante para se poder observar algumas características do auxiliar.

Observemos os dois pares de frases que seguem, onde veremos que o que se declara em cada um deles é aproximadamente a mesma coisa. Muda-se apenas a estrutura formal. Ei-los:

- a) O povo elegerá o melhor candidato.
- a') O melhor candidato *será* eleito *pelo* povo.
- b) Ele vai administrar a cidade.
- b') A cidade vai *ser* administrada *por* ele.

No segundo par de frases acima, o verbo *ir* (*vai*) que aí aparece é apenas um elemento do auxiliar. Portanto, um elemento destituído de restrições seletivas, funcionando como verbo apenas na superfície.

Importante: Só os verbos possuem restrições seletivas. Mais nenhum outro elemento as possui.

Se, ao invés do verbo *ir*, usássemos um verbo verdadeiro, como o verbo *querer*, *desejar*, *ouvir*, *dizer* etc., a construção teria de ser diferente, como se pode ver neste outro par de frases:

- a) A cidade quer eleger o prefeito.
- b) A cidade quer que o prefeito seja eleito por ela.

Como a passivização é uma transformação que ocorre dentro da oração e como temos um período composto neste exemplo dado, a transformação que resultou na passivização da oração subordinada "que o prefeito seja eleito por ela" não pôde envolver o verbo *querer*, da oração principal.

O sujeito semântico do verbo *querer* e do verbo *eleger* só é o mesmo por coincidência, pois ambos têm as suas restri-

ções seletivas próprias, podendo, inclusive, ser negados isoladamente. Nas frases b) e b'), da página anterior, é exatamente o contrário que acontece. Naquele par de frases, não há sujeito próprio nem pode ser negado isoladamente, pois não tem restrições seletivas, já que não é um verbo propriamente, mas apenas um elemento do auxiliar. Nas frases a que me refiro, têm-se períodos simples, enquanto nos exemplos em que aparece o verbo *querer*, dado há pouco, temos períodos compostos.

As seleções ou restrições seletivas a que nos referimos estão mais ligadas à semântica do que à sintaxe, ou tanto quanto, se muito. Tais restrições têm relação inegável com a interpretação semântica com efeitos consideráveis sobre a estrutura profunda das frases. (PERINI, 1985, p. 91)

3. Transformações

Transformações são operações que convertem uma cadeia de elementos em outra cadeia parcialmente diferente, de modo que não modifiquem o significado das frases, mas apenas a sua forma. Essas transformações consistem nas seguintes operações: supressão, substituição, acréscimo e permuta de constituintes estruturais das frases. (PERINI, 1985, p. 100-101)

Algumas dessas transformações são obrigatórias, como a supressão de sujeito idêntico, a concordância verbal e a relexivização. Mas há muitas que são optativas, como a passivização, a interrogação e a negação. (PERINI, 1985, p. 105)

Esta não obrigatoriedade de algumas transformações é responsável pela existência de estruturas superficiais diferentes resultantes de uma mesma estrutura profunda e, por isto mesmo, semanticamente muito próximas.

Ora, se isto acontece com a mesma estrutura profunda, pode acontecer também que de estruturas profundas diferentes apareça superficialmente uma só estrutura superficial. Neste caso, é natural que tal resultado tenha dois significados.

Veja-se a frase: "Eu acho que o Cafezeiro pode ser um bom Diretor, e o Bêlkior também".

Esta frase pode derivar de duas estruturas profundas diferentes. Ou seja:

a) [Eu achar [o Cafezeiro poder [o Cafezeiro ser um bom Diretor, [e o Bêlkior achar também [o Cafezeiro poder [o Cafezeiro ser um bom Diretor.]]]]]]

b) [Eu achar [o Cafezeiro poder [o Cafezeiro ser um bom Diretor, [e eu achar [o Bêlkior também poder [Bêlkior ser um bom Diretor.]]]]]]

Depois de algumas transformações, teríamos, aproximadamente, as seguintes estruturas superficiais (ainda sem a concordância verbal, que só seria aplicada ao final):

a') Eu acho que o Cafezeiro pode ser um bom Diretor, e o Bêlkior acha também que o Cafezeiro pode ser um bom Diretor.

b') Eu acho que o Cafezeiro pode ser um bom Diretor, e que o Bêlkior também pode ser um bom Diretor.

Com a supressão dos termos repetidos, o resultado será idêntico para a única estrutura superficial resultante, com os dois significados herdados de suas estruturas profundas diferentes: "Eu acho que o Cafezeiro pode ser um bom Diretor, e o Bêlkior também". Darei mais um exemplo, mostrando que uma estrutura superficial pode resultar de estruturas profundas diferentes. É um exemplo extraído do artigo de Amaro Ventura Nunes (1977):

Meu pai não foi para o México. Eu posso dizer meu pai, negar o meu, um pai foi para o México, mas não o meu, o pai de outro; não foi meu pai, foi meu tio. Ele não foi porque já está; ou não foi para o México, foi para um outro lugar... É uma mesma estrutura superficial pressupondo várias estruturas profundas. (NUNES, 1977, p. 292-293)

Além desses fatos, das ambiguidades, relacionadas com a obrigatoriedade ou não obrigatoriedade das transformações, muitos outros existem que não serão abordados aqui. Entretanto, há uma série de problemas que se resolvem através do que se convencionou chamar de ciclo transformacional ou simplesmente ciclo.

O ciclo transformacional consiste em isolar a oração mais baixa de um indicador sintagmático e aplicar-lhe todas as regras transformacionais relevantes, na ordem em que aparecem na gramática. Terminada esta etapa, repete-se o mesmo processo na oração imediatamente superior, e, assim, sucessivamente, até chegar à mais alta, que engloba toda a frase. Sempre de baixo para cima e sempre na ordem em que as regras gramaticais aparecem na gramática. (PERINI, 1985, p. 114)

O ciclo simplifica a aplicação de algumas transformações, como a extraposição, o transporte do advérbio, a passivização e a reflexivização, entre outras.

Em português, o ciclo transformacional é aplicado sob a forma do princípio de A sobre A.

O princípio de A sobre A determina:

Sempre que houver em uma estrutura um nóculo rotulado A, que domina outro nóculo também rotulado A, uma transformação cuja descrição estrutural se refira a A só pode levar em conta o A mais alto dos dois. (PERINI, 1985, p. 118)

Observemos, como um exemplo, o que acontece com a frase "Quando, ruidosamente, os alunos o abraçaram, o mestre sorriu".

Partindo de sua possível estrutura profunda, teremos as seguintes etapas, que foram analisadas nos indicadores sintagmáticos em árvore.

Estrutura profunda: [O mestre sorrir [quando os alunos abraçar ruidosamente o mestre.]], sem nenhuma transformação. (**Fig. 14**)

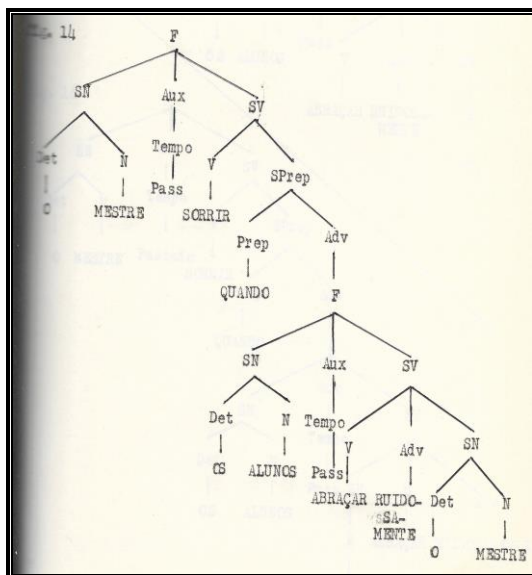


Fig. 14.

Estrutura intermediária 1 (EI₁): [O mestre sorrir [quando os alunos abraçar ruidosamente o.]], com a pronominalização do objeto. (**Fig. 15**)

Estrutura intermediária 2 (EI₂): [O mestre sorrir [quando os alunos o abraçar ruidosamente.]], com a permuta do objeto pronominalizado. (**Fig. 16**)

Estrutura intermediária 3 (EI₃): [O mestre sorrir [quando, ruidosamente, os alunos o abraçar.]], com o transporte do advérbio. (**Fig. 17**)

Estrutura intermediária 4 (EI₄): [Quando, ruidosamente, os alunos o abraçar, [o mestre sorrir.]], com o transporte do advérbio mais alto (SAdv). (Fig. 18)

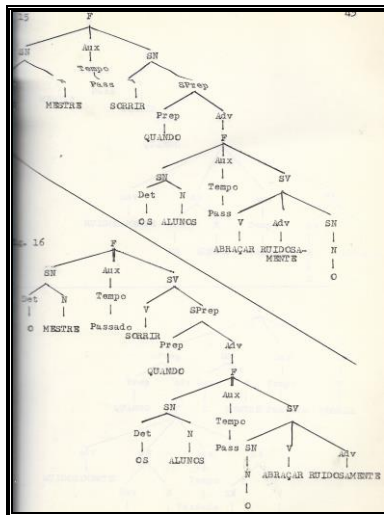


Fig. 15 e 16.

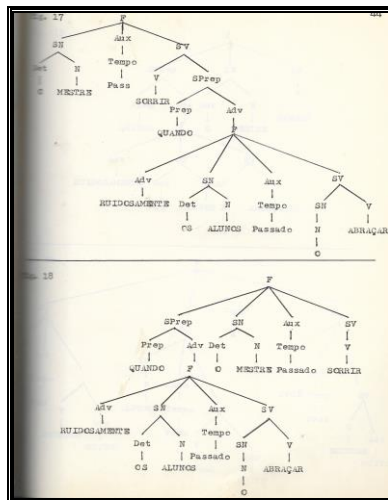


Fig. 17 e 18.

Estrutura superficial: [Quando, ruidosamente, os alunos o abraçaram, [o mestre sorriu.]], com a concordância verbal. (Fig. 19)

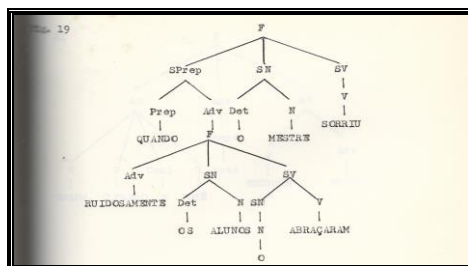


Fig. 19.

Apesar a importância do ciclo transformacional, existem muitos casos em que as transformações são aplicadas fora deste ciclo. Em português, pelo menos a concordância verbal, comprovadamente, pode ser aplicada depois da última transformação d último ciclo transformacional.

Uma prova disso é a redução de coordenadas, como veremos a seguir, que consiste em suprir sintagmas nominais ordenados.

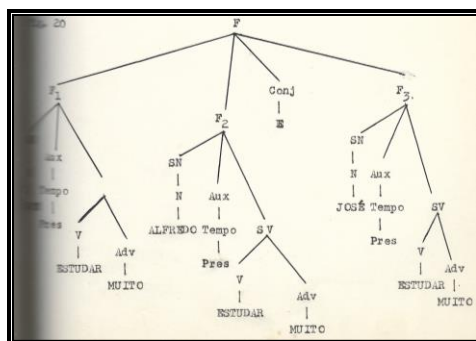


Fig. 20.

Eis um exemplo, para ilustra, partindo da estrutura profunda: [Edson estudar muito, [Alfredo estudar muito [e José estudar muito.]]] (PERINI, 1985, p. 141-143) (Fig. 20)

Com a aplicação da transformação chamada de redução de coordenadas, passa-se a ter apenas um sintagma verbal, visto que os outros dois são idênticos ao primeiro, e os sintagmas nominais é que ficarão coordenados, como na frase seguinte, que é a sua resultante na estrutura superficial: "Edson, Alfredo e José estudam muito". (Fig. 21)

Deste modo, a redução de coordenadas é uma prova de que a concordância verbal é uma transformação pós-cíclica. (PERINI, 1985, p. 149)

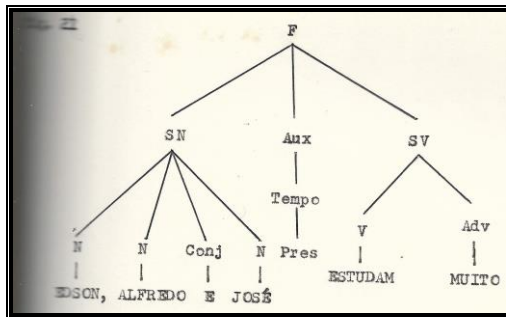


Fig. 21.

Além dessas transformações pós-cíclicas, que realmente podem ser chamadas de transformações, existem também os filtros superficiais, que são operações aplicáveis exclusivamente à estrutura superficial.

Tais filtros superficiais não são propriamente transformações, mas simplesmente regras condicionantes, que estabelecem condições para que uma estrutura superficial possa ser considerada gramatical.

Um exemplo. Em português, não ocorre na superfície a sequência *que que*, onde ambos os *quês* são conjunções ou complementizadores. Neste caso, o filtro superficial seria uma condição como "Uma estrutura superficial que contenha uma sequência de dois complementizadores *que* é marcada como agramatical". (GREENE, 1980, p. 80)

4. Regras de base

Embora o desempenho linguístico de qualquer falante de qualquer língua seja limitado, como são limitados os seres humanos, a competência linguística é ilimitada ou infinita. Noutras palavras, a capacidade de criar estruturas linguísticas gramaticais é, literalmente, infinita.

Entendamos como competência "a capacidade para falar uma língua" (GREENE, 1980, p. 80) e como desempenho, "as expressões produzidas pelos usuários da língua". (PERINI, 1985, p. 154)

Potencialmente, a criação de estruturas profundas é infinita.

Para nos convencer da infinitude desta verdade axiomática, basta que se examinem as regras de base que fazem parte dos componentes de base de qualquer estrutura linguística.

Os componentes linguísticos se constituem de regras de base e de um léxico.

Observemos, agora, atentamente, os esquemas abaixo, que constituem as regras de base denominadas de regras de reescrita:

- a) $F \rightarrow SN \text{ Aux } SV$ (PERINI, 1985, p. 154)
- b) $Aux \rightarrow \text{Tempo (Fut) (ter-do) (estar-ndo)}$ (LEMLE, 1984, p. 150 e 172)
- c) $SN \rightarrow ((\text{Quant.}) \text{Det}) (\text{Adj})^* N (\text{Adj})^* (\text{SPrep})^* (\text{Adj})^* (F)^*$ (LEMLE, 1984, p. 153 e 172)
- d) $SAdj \rightarrow (\text{Adv}) \text{Adj} (\text{Adv}) (\text{SPrep})^* (F)^*$ ¹³

¹³ Cf. LEMLE, (1984), visto que a regra foi transcrita de maneiras diferentes às páginas 160 e 173, respectivamente. A forma que adotamos é a nossa conclusão, a partir dessas duas formas dadas por Miriam Lemle.

e) SPrep \rightarrow (^{Adv}SPrep) Prep (^{SN}Adv) (SPrep)* (F)* (LEMLE, 1984, p. 171 e 173)

f) SV \rightarrow (Adv)* V (Adv)* (^{SN}Adj) (SPrep)* (F)* (LEMLE, 1984, p. 99)

Embora quase desnecessário, esclareçamos alguns símbolos e abreviações utilizadas:

O sinal \rightarrow deve ser lido como "reescreve-se".

Os parênteses () indicam que os elementos encerrados neles são facultativos, podendo ocorrer ou não na posição e no elemento sintagmático.

O asterisco * colocado à direita de um símbolo ou abreviação indica que o elemento simbolizado pode ocorrer um número indefinido de vezes. Talvez fosse correto dizer que o número de ocorrência possível de tais elementos é infinito, embora isto não ocorra realmente porque a memória e a paciência humanas são limitadas.

Dois símbolos sobrepostos indicam que se pode escolher um dos dois, facultativamente. Ou seja, é vedada a ocorrência simultânea dos dois elementos assim indicados.

Enfim, relacionemos as abreviações usadas nas regras de base dadas e nos indicadores sintagmáticos:

F =	Frase	Quant =	Quantificador
SN =	Sintagma nominal	V =	Verbo
Aux =	Auxiliar	Prep =	Preposição
SAdj =	Sintagma adjetivo	Adv =	Advérbio
SPrep =	Sintagma preposicional	Comp =	Complementizador
Adj =	Adjetivo	Conj =	Conjunção
Det =	Determinante	Qu =	Antequessor

Embora parte desta nomenclatura mereça uma explicação, procuramos ater-nos apenas aos elementos menos conhecidos dos estudiosos, seja por terem aceitação menos generali-

zada, seja por serem raramente referidas. Além disso, não devemos nos alongar nisso porque é outro o objetivo principal deste artigo.

Determinantes são os pronomes indefinidos: *nenhum, algum, certo e cada*, os pronomes demonstrativos e os artigos. (LEMLE, 1984, p. 99)

Quantificadores são os elementos *todos e ambos*, quando na função adjetiva ou determinativa. (LEMLE, 1984, p. 100)

Complementizadores são as conjunções subordinativas *se e que*, assim como a ausência de conjunção que introduz as orações reduzidas. (LEMLE, 1984, p. 99)

Conjunções são as coordenativas: *e, mas, porém, ou, pois*. (LEMLE, 1984, p. 101)

Antecessores são os pronomes relativos: *que, quem, qual, quando, quanto, como, cujo e donde*. (LEMLE, 1984, p. 97-98)

Adjetivo é qualquer elemento, fora os relacionados sob o nome de *determinante* ou *quantificador*, que determina o nome e com ele concorda em gênero e número, em português. (LEMLE, 1984, p. 99-100)

Observando-se atentamente as regras de base dadas, pode-se ver que em todas elas existe a possibilidade de reintroduzir o elemento frase (F), inicial, recomeçando novamente o ciclo, e possibilitando a criação de uma quantidade infinita de estruturas.

Esta expansão ilimitada das frases, implícita nas regras de base, é feita através da subordinação ou encaixe de sentenças. Mas sabemos que também se pode simplesmente justapor orações umas às outras, coordenativamente, relacionadas entre si, seja pela união ou adição, seja pela disjunção, seja pela

oposição, seja pela implicação, relações estas que se expressam através das conjunções coordenativas.

5. Conclusão

Sem dúvida, a teoria formal da gramática não pode prescindir da estrutura profunda, tanto no estudo da sintaxe quanto no estudo da semântica.

As gramáticas gerativas e transformacionais, que exploram intensamente a teoria formal da gramática, constituem os segmentos da pesquisa linguística que mais de perto se interessam pela estrutura profunda da linguagem.

É a partir da estrutura profunda que os falantes (assim como os gramáticos) obtêm a forma real das sentenças, através de transformações que são regras que acrescentam, retiram ou mudam de ordem elementos da estrutura mais primitiva da frase.

É também a partir da estrutura profunda que são resolvidos os casos de ambiguidades, em frases que têm uma estrutura superficial derivada de mais de uma estrutura profunda diferente, assim como os casos de frases estruturalmente diferentes na estrutura superficial e com significado idêntico, por derivarem de uma mesma estrutura profunda.

Para se poder trabalhar (conscientemente) com a estrutura profunda, é necessário conhecer as regras transformacionais que operam com os constituintes de base da linguagem, que são as regras de base e o léxico.

Tais regras transformacionais são utilizadas pelos falantes da língua, inconscientemente. No entanto, os linguistas têm enormes dificuldades em formalizar cientificamente um número de regras suficiente para se poder descrever qualquer língua ou uma língua qualquer, como já se observou na introdução.

A estrutura profunda, no entanto, não é nada de concreto e palpável, como o é a estrutura superficial. E é exatamente por aí que começam inúmeros dos problemas relativos ao seu aproveitamento pelos linguistas das mais diversas correntes, pelos psicólogos da linguagem e psicolinguistas, assim como pelos lógicos da linguagem e pelos filósofos da linguagem. Não esgotamos o assunto a que nos propusemos, nem seria possível, visto que são inúmeras as nossas já aludidas limitações. Esperamos, no entanto, ter contribuído com alguns exemplos e com a exposição dos problemas sob alguns ângulos diferentes de outras pessoas que já o fizeram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Francisco da Silva. *Fundamento da gramática gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1976.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução, introdução, notas e apêndices de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

GREENE, Judith. *Psicolinguística: Chomsky e a psicologia*. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, [1980].

LEMLE, Miram. *Análise sintática: teoria geral e descrição do português*. São Paulo: Ática, 1984.

MEIRELES, José António; RAPOSO, Eduardo Paiva. Introdução a alguns conceitos da gramática gerativa transformacional. In: CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução, introdução, notas e apêndices de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978, p. 9-77.

NUNES, Amaro Ventura. Estrutura profunda e estrutura superficial no estudo das ambiguidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUÍSTICA E LITERATU-

RA, 1º. Rio de Janeiro, 5 a 12 de janeiro de 1976. *Anais do...*
Rio de Janeiro: Corujinha, [1977].

PERINI, Mário A[lberto]. *A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Vigília, [1985].

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
UMA PROPOSTA
PARA GÊNEROS DA ORDEM DO RELATAR¹⁴**

Andreza de Oliveira (UERJ)¹⁵

Maria Isaura Rodrigues Pinto (UERJ)¹⁶

RESUMO

Na esteira dos estudos que tomam o texto como unidade de ensino, o presente trabalho compartilha uma proposta de sequência didática (SD), direcionada a alunos do 7º ano do ensino fundamental, tendo como objetivo o reconhecimento das especificidades dos gêneros da ordem do relatar e a articulação entre as categorias de gênero, texto e gramática. Na elaboração do planejamento didático, procedeu-se a uma adaptação do modelo de sequência didática, apresentada por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), através de uma articulação com os projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros desenvolvidos por Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2011).

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Sequência didática. Ensino.

1. Introdução

As discussões sobre a legitimidade do ensino gramatical, realizados nas décadas de 1980 e 1990, principalmente

¹⁴ Este trabalho constitui parte dos estudos realizados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS- UERJ/FFP).

¹⁵ Professora de língua portuguesa e técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), é mestra em língua portuguesa e graduada em letras/literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialista em língua portuguesa pelo Li-ceu Literário Português. andrezadeoliveira9@gmail.com

¹⁶ Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. m.isaura27@gmail.com

com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), cederam lugar a estudos sobre a necessidade de se articular gênero, texto e gramática. Os documentos oficiais tratam da noção de gênero com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (2011, 2009), implicando uma revisão dos conceitos de linguagem/língua, texto, leitura e produção de texto. A linguagem/língua é neles considerada em seu aspecto dialógico como uma construção de natureza social e histórica. Nessa concepção, preconiza-se que ela é constituída, nas mais diversas enunciações geradas nas diferentes situações de comunicação, pelos gêneros do discurso. Em conformidade com essa visão, o texto é pensado como lugar de interação, já que se organiza sempre dentro de determinado gênero.

Nesse sentido, seguindo a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin que concebe a linguagem como um processo de interação verbal, caracterizada pelo seu aspecto dialógico, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam o domínio da linguagem como fator essencial para que o sujeito atue criticamente no meio social, conforme indicado no seguinte trecho:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, MEC-SEF, 1998, p. 20)

Do ponto de vista pedagógico, direcionar-se para o estudo do texto a partir de uma visão dialógica da linguagem e, portanto, interacional e discursiva, implica considerar que o usuário faz escolhas dentro das possibilidades da língua para adequar seu texto às variadas situações de interação, sejam elas orais ou escritas. Na perspectiva desse estudo do texto, a leitura e a escrita também são tratadas como processo de inte-

ração. Em função disso, coloca-se a necessidade de conceber a leitura como uma constante busca de compreensão e interpretação das relações entre autor, texto e leitor e a escrita como a escolha da melhor maneira de dizer o que, a quem e como.

Como metodologia a ser aplicada aos objetivos de ensino da língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem que o trabalho com a língua em sala de aula privilegie os seguintes eixos: USO -> REFLEXÃO -> USO. O *uso* da língua deve ocorrer com a produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem, as quais terão por finalidade aprimorar as possibilidades de *uso*. Em conformidade com essa abordagem, o texto, em seu contexto de produção/circulação e funcionamento, é tomado como unidade mínima do trabalho com a língua, enquanto a noção de gênero do discurso é invocada como forma de articulação entre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística (AL).

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, torna-se, então, de conhecimento dos professores de língua portuguesa, há pelo menos 18 anos, que se faz necessária a conexão entre gênero, texto e gramática e que, sem propósitos normativos, as atividades relativas à gramática direcionadas para uma reflexão sobre a organização da língua em seu uso efetivo, precisam contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da produção textual, sendo denominadas de análise linguística.

Assim, o trabalho docente, centrado na produção de sentido do texto tendo em vista as escolhas dos elementos linguísticos que o autor utiliza, estabelece a diferença entre a abordagem da análise linguística e a abordagem normativa da tradição gramatical escolar, que, ao se ater ao estudo de palavras e frases isoladas, inviabiliza a ação pedagógica de inter-relacionar as categorias de gênero, texto e gramática. Pode-se

dizer, em face do exposto, que a análise linguística abre a possibilidade de articular os conhecimentos gramaticais ao estudo do texto e à aplicabilidade do gênero.

Trabalhar dentro desse viés – viabilizado pela prática da análise linguística, depois de tantos anos da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e de muitos estudos, principalmente teóricos, sobre a questão – parece ser algo simples, mas, na realidade, não é. Ainda há para muitos professores várias perguntas sem respostas, como por exemplo: O que se entende por gênero? Como utilizar os gêneros do discurso para promover uma reflexão sobre a língua/linguagem? Como proceder para não fazer do texto um pretexto para o ensino da gramática? O que é a análise linguística? Que procedimentos ela requer ao ser operacionalizada? Como incentivar atividades de leitura e produção dos gêneros em sala de aula articulando gênero, texto e gramática?

Assim, é salutar a elaboração de pesquisas que apresentem possibilidades de encaminhamentos práticos relacionados às concepções teóricas que estão sendo elaboradas e estudadas atualmente, pois, embora haja muitos debates sobre a prática com a análise linguística, direcionada para a articulação entre texto, gênero e gramática, a fim de aprimorar a produção da leitura e da escrita, o que ainda se verifica é a falta de vínculo entre o referencial teórico academicamente reconhecido como válido e o trabalho efetivo na sala de aula. É importante salientar que não se trata de fechar a porta para o ensino de gramática, mas proporcionar uma metodologia que permita ao aluno refletir sobre seu uso e sua importância na construção do significado do texto, como um aspecto da situação discursiva.

2. *Fundamentação teórica*

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganharam notoriedade em diversas áreas do conheci-

mento, dentre as quais destacamos a linguística. O desenvolvimento desse campo e a vasta bibliografia disponível hoje a respeito desse tema, por exemplo, se devem, em grande parte, aos estudos realizados por Mikhail Bakhtin, que possui uma concepção de linguagem, a partir da qual decorrem conceitos como enunciação, polifonia, dialogismo e a própria noção de gêneros. O conceito gênero se tornou central na teoria de Mikhail Bakhtin, que em sua obra, *Estética da Criação Verbal*, assim os conceitua:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional-estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos de *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Os gêneros, então, são marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente ligados às diferentes situações da vida social, que determinam a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. A partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, o autor considera os gêneros como elementos organizadores do discurso e aponta que só nos comunicamos, seja na fala ou na escrita, através de gêneros do discurso.

Como posto por Mikhail Bakhtin (2011), todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um gênero de texto. Esses

usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Por sua vez, essas instâncias de atividade humana, essas esferas sociais de comunicação elegem seus próprios gêneros, o que permite a fácil comunicação/interação entre os membros de uma comunidade discursiva.

Ainda nessa direção, Mikhail Bakhtin reconhece que o gênero não nasce da espontaneidade, pois o locutor, tendo consciência ou não, escolhe o gênero mais adequado para determinada situação:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 2011, p. 304)

Portanto, pode-se afirmar que os gêneros fazem parte de uma estrutura sociodiscursiva e a nossa inserção social e nosso poder social, em parte, dependem de como dominamos e manipulamos os gêneros do discurso. Sendo assim, cabe ressaltar que a noção de gênero não se confunde com a tipo de texto (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo, argumentativo), pois não constitui uma noção meramente textual ligada à estrutura, conteúdo e estilo dos diversos textos. Os gêneros são enfocados pelo viés dinâmico da produção, um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Logo, faz-se necessário estudar os tipos de dizer, ou seja, os gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem no interior das atividades humanas.

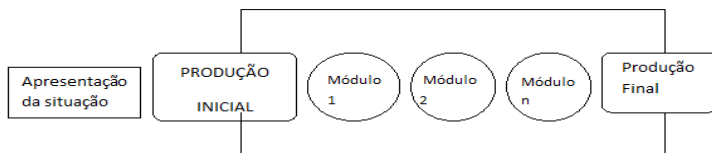
Nesse sentido, sabendo que todo texto se estrutura a partir de um gênero, é oportuna uma discussão a respeito do texto, entidade que organiza as atividades de linguagem em seus aspectos discursivos. Acreditamos que o texto deve ser a base do processo de ensino-aprendizagem da Língua materna, assim

como também consideramos que o texto deve ser estudado em sua situação real de uso, porque, como ressalta Luiz Antônio Marcuschi em seus estudos (2008, p. 88): "o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua".

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, nesse sentido, destacam que os textos orais e escritos são sempre a concretização de um gênero e defendem a ideia de que eles são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

No entanto, apesar de evidenciarem a necessidade de inclusão dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* não sugerem modos de organizar, na prática, esse processo de ensino, deixando uma lacuna no que se refere a atividades didáticas que efetivamente trabalhem com os gêneros textuais na sala de aula. Em face desse contexto, considera-se importante lançar mão da metodologia da sequência didática, proposta por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), uma vez que os autores apresentam possibilidades de trabalho bastante válidas com gêneros na escola, por meio desse procedimento.

Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004), para nortear o processo de ensino de gêneros textuais, formulam uma série de procedimentos metodológicos direcionados para a produção de materiais didáticos em torno de gêneros textuais. Nesse contexto, destaca-se o da sequência didática, que é pelos autores conceituada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82). O esquema que apresentam para representar a estrutura de base de uma sequência didática é o seguinte (p. 83):



O item *Apresentação da Situação* é a etapa “na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Segundo os autores, é um momento crucial e difícil, pautado em duas dimensões. A primeira dimensão refere-se ao projeto coletivo de produção do gênero. Nela se decide qual gênero será produzido, para quem será produzido, a forma que terá a produção (áudio, vídeo, folheto, apresentações, etc.) e quem participará da produção (todos os alunos, alguns, todos juntos, individualmente, em grupos etc.). A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos que serão desenvolvidos, pois é preciso que os alunos percebam a importância desses conteúdos e saibam a que área pertencem. Nessa fase, é importante a apresentação de exemplos do gênero a ser realizado, permitindo uma discussão que leve à explicitação das principais características que distinguem e identificam tal gênero.

A etapa seguinte, intitulada *Primeira Produção*, corresponde ao primeiro passo dos alunos na produção do gênero a ser trabalhado, nela “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86). É a partir dessa primeira tentativa de produção que os alunos se conscientizarão do que já dominam sobre o gênero em questão e daquilo que ainda precisam aprender. O professor, com base na análise desses textos, elaborará o programa dos módulos de forma a suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos e ampliar suas possibilidades comunicativas:

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86)

Posteriormente, deverão ser realizadas as atividades no formato de *Módulos*, que podem ser vários. Segundo Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004, p. 87), “trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.

Os problemas devem ser identificados e abordados separadamente, com exercícios específicos para cada um, possibilitando ao aprendiz que, ao final, além de superá-los, adquiram conhecimento mais exato sobre o gênero trabalhado. Isso permitirá que o aluno também fale sobre o gênero, adquirindo uma linguagem técnica comum entre a classe e o professor e que será utilizada para analisar tal gênero.

Nesse momento, é ressaltada também a importância de se buscar a diversificação dos exercícios e das atividades para suprir as carências do aluno. No dizer dos autores:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo suas chances de sucesso. (2004, p. 89)

Durante essa etapa, é aconselhável, ainda, que se elabore uma síntese do conteúdo estudado, em forma de lista de constatação, ou de lembrete, ou glossário, de forma a possibilitar ao aluno a obtenção de um guia para avaliar o somatório de sua aprendizagem e recordar o que foi estudado. O último passo da sequência didática é a *Produção Final*, na qual o aluno colocará em prática o que aprendeu ao longo dos módulos.

Nesse momento, caberá ao professor a decisão de realizar ou não uma avaliação somativa.

Os autores também propõem que os gêneros sejam agrupados. Esses agrupamentos têm o intuito de facilitar a escolha do professor quanto ao gênero a ser explorado na sala de aula, assim como auxiliar na progressão de gêneros em relação às séries de ensino, possibilitando, também, que os professores tenham um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente. No entanto, é importante salientar que:

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 122)

3. *Proposta de sequência didática*

Um dos agrupamentos mencionados por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004, p. 102) é o da ordem do relatar. Os gêneros que o integram pertencem ao domínio da memorização e documentação das experiências humanas, situadas no tempo. Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 196) também faz um quadro de distribuição dos gêneros com os seus respectivos domínios discursivos e coloca os gêneros relato, diário pessoal e autobiografia dentro do grupo dos chamados interpessoais.

A literatura acadêmica no Brasil sobre os gêneros da ordem do relatar não é muito vasta, além disso, a presença de gêneros dessa natureza em sala de aula e em livros didáticos não é recorrente, embora, como aponta Ana Carolina Escosteguy (2011) seja cada vez mais frequente o uso de relatos (escritos e orais) nas mídias digitais atuais:

Essas histórias pessoais estão, hoje, espalhadas em distintas mídias – massiva e digital - e são apresentadas mediante distintas estratégias narrativas – diários, autobiografias, memórias, depoimentos, testemunhos. Todas elas são relatos personalizados, onde tanto a “realidade” pode ser narrada diretamente pelos atores sociais envolvidos em sua própria história de vida quanto pode ser narrada por um terceiro que, obrigatoriamente, conta com o testemunho do sujeito da história que é posta em circulação. O que esses relatos têm em comum, a exemplo das histórias orais, é o fato de que ao contar “uma história”, tornam-se um modo de conhecer ou acessar o mundo e, assim, as narrativas pessoais podem ser consideradas não como um reflexo da vida, mas como uma forma de construí-la. (ESCOSTEGUY, 2011, p. 207)

O gênero relato pessoal é abordado comumente em materiais didáticos como aquele que apresenta a característica principal de expor acontecimentos pessoais do cotidiano de cada indivíduo, podendo ser oral ou escrito. Nesse sentido, uma das grandes vantagens apontadas para o uso do gênero relato pessoal, como proposta de trabalho em sala de aula, é a possibilidade do protagonismo do aluno no texto que produz e o acesso que ele oferece ao universo dos alunos: seus anseios, alegrias, frustrações. Dessa forma, o trabalho com o relato pessoal pode tornar-se uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que haja uma aprendizagem significativa.

Ângela Maria da Silva Souto e Leiva de Figueiredo Viana Leal (2009) ao produzirem um material intitulado *Textualização do Discurso de Relato: Organização Textual*, para o Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio da SEE-MG, se dedicam ao estudo do relato. As autoras chamam atenção para as estratégias de estruturação do relato calcadas numa organização temporal específica obtida com o emprego de advérbios e palavras que indicam tempo. Nesse sentido, mostram que é preciso atentar para os tempos verbais, pois é a partir de seus usos que as criações de planos temporais ocorrem e se organiza a correlação entre os fatos re-

latados. Também ressaltam que é importante analisar a articulação do relato com outras sequências linguísticas (descritiva, argumentativa, injuntiva etc.).

Outro fator importante que é considerado por Ângela Maria da Silva Souto e Leiva de Figueiredo Viana Leal (2009) é a diferença entre o discurso de relato e o da narração. Sobre o assunto, assim se pronunciam:

No discurso de relato, de um lado, se desenvolve o processo narrativo e, por outro, existe uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção. Portanto, a exploração do paradigma temporal é diferente do da narração. No discurso de relato, essa exploração se dá ancorado em uma origem dêitica, como, por exemplo, ontem, semana passada, amanhã etc., mostrando que esse eixo de referência tem a duração exata do ato da produção do discurso. (SOUTO & LEAL, 2009, p. 01)

Levando em conta o exposto, apresentaremos a seguir uma proposta de sequência didática com gêneros da ordem do relatar que toma por base o modelo anteriormente descrito, direcionada a alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Vale ainda ressaltar que a este trabalho também se coaduna com os fundamentos que alicerçam os projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros desenvolvidos por Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2011).

3.1.1º passo:

Atividade de sensibilização para estimular a curiosidade dos alunos e o interesse pela leitura e escrita do gênero – Duração: 2h/a

Antes de iniciar a sequência, é importante instigar os alunos e buscar promover o envolvimento deles com as atividades a serem realizadas. Para tanto, serão lidos um relato e poemas do livro *Confissão*, de Paula Pimenta. Paula Pimenta é uma autora brasileira que ficou consagrada com seus livros que abordam o universo dos adolescentes. O livro selecionado

reúne alguns poemas que ela escreveu quando era adolescente, retratando a alegria/o sofrimento com o encontro do primeiro amor. Assim, tendo em vista a relação do tema com o cotidiano dos jovens, espera-se que os alunos se interessem pela proposta e que se possa dar continuidade ao trabalho.

Primeiramente, será lida, com eles, a apresentação do livro *Confissão*, que é um relato da autora sobre o contexto de produção dos poemas nele publicados. Após a leitura do relato pessoal de Paula Pimenta, serão apresentados os poemas “Inspiração”, “Despertar” e “Alucinação”.

Em seguida, será aberta uma discussão a partir das seguintes indagações:

- 1- Com que intuito Paula Pimenta escreveu seu livro *Confissão*? Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos lidos? Por que os poemas podem ser classificados como poemas-diário?
- 2- Você tem necessidade de escrever sobre o que sente ou sobre suas experiências como teve Paula Pimenta?
- 3- Que outros tipos de textos escritos existem para que as pessoas possam relatar sentimentos e acontecimentos experimentados? Esses textos podem ser encontrados na *internet*?

Para finalizar esta etapa, será proposta uma atividade cuja temática versará sobre as paixões¹⁷ que vivemos ao longo da vida. Cada aluno será incentivado a elaborar um pequeno relato que se iniciará com a expressão “Eu confesso”. Tal relato poderá ser usado para a atualização do *status* no *facebook* como resposta à seguinte pergunta: “No que você está pensando?”. É importante ressaltar que, se a escola possuir laborató-

¹⁷ Paixões não só por pessoas, mas também por lugares, objetos, comidas etc.

rio de informática, a atividade poderá ser produzida nesse espaço.

3.2.2º passo:

Apresentação da situação – Duração: 4h/a

No primeiro momento, recomenda-se compartilhar a proposta com os alunos, mostrando-lhes as tarefas a serem realizadas ao longo da sequência didática e esclarecendo que as atividades planejadas podem ser alteradas de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

É nesse primeiro passo que deve ser focado o conceito de relatar e feita a leitura de relatos para que os alunos reflitam inicialmente sobre as seguintes questões: Por que esses textos são escritos?; Para quem?; Que assuntos abordam?; Onde são publicados?; Quais os objetivos da escrita desses textos? e Qual a diferença entre o relato oral e o escrito?

As atividades de leitura têm o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre o texto lido e construam as respostas para as questões acima. Para isso, considera-se produtiva a realização de rodas de leitura com uma discussão posterior sobre cada texto, possibilitando à turma a construção de respostas para as questões iniciais que foram elaboradas pelo professor. Nesse momento, é muito importante que o docente valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos sobre o gênero recolhido para estudo.

Para essa atividade, serão utilizados os seguintes textos:

- Relato de pessoal de Paulo Freire: “Minha primeira professora”, publicado pela revista *Nova Escola*, em dezembro de 1994.
- Trechos do livro *Diário de um Banana* de Jeff Kinney.
- Trechos do livro *Diário de Anne Frank*.

- Depoimento Valéria Polizzi "HIV" – *Viver a Vida* (Rede Globo). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=M1FuFktswlk>>.

Após a leitura, serão discutidas com os alunos as seguintes questões:

- 1- Que relação há entre os textos lidos e o uso tempos verbais neles presentes?
- 2- Há predominância da subjetividade em todos os textos?
- 3- Quais textos apresentam sequência de fatos com personagens/pessoas, tempo, espaço e narrador?
- 4- Em que pessoa estão os verbos e os pronomes nos textos?
- 5- Nos textos há o uso de advérbios ou de palavras que expressam a noção de tempo ou de ordem sequencial?
- 6- Qual a diferença estrutural e de linguagem entre o relato pessoal e o diário?
- 7- Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos lidos, que funções sociais desempenham?

Esses primeiros passos estarão apoiados no modelo de projeto pedagógico para leitura de Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, no qual a autora recomenda que:

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que outras- é planejada de acordo com sua função social e propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação o gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75 e 77)

3.3.3º passo:

Primeira produção – Duração: 4h/a

Após as atividades anteriores para o conhecimento das características temáticas, composicionais e de estilo dos gêneros relato pessoal/experiência vivida e diário, os alunos realizarão a primeira produção escrita.

O professor solicitará que os alunos produzam um texto em dupla no formato do gênero diário. Eles poderão criar desenhos, como ocorre no livro *O Diário de um Banana*, ou poemas no estilo de confissão, para que sejam agregados ao texto diário, em prosa, que irão produzir. O tema terá relação com alguma situação embaraçosa, envolvendo uma amizade ou paixão vivida por eles ou por um personagem/narrador/relator imaginário.

O material produzido pelos alunos, como primeira versão, será submetido a uma avaliação de caráter formativo e, através dela, o professor poderá identificar o que os alunos já sabem ou precisam saber sobre o gênero em questão. Essa avaliação prevê anotações sobre o desempenho dos alunos em material específico para consulta. Os textos devem servir de base para o professor desenvolver os módulos da sequência, que incidirão, mais especificamente, sobre a análise linguística.

3.4.4º passo:

Módulo 01- Análise linguística – Duração: 4h/a

De acordo com João Wanderley Geraldi (1997), a análise linguística corresponde à reflexão sobre o uso da linguagem e se dá no interior das práticas de produção e de leitura de textos, que ocorrem em sala de aula de modo interativo.

A prática de análise linguística está voltada para a produção de sentidos e para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, estando os aspectos normativos relaci-

onados às atividades textuais. As regras gramaticais não seriam mais aplicadas fora de um contexto, com frases soltas, pois, abandonando o formalismo gramatical e privilegiando-se uma perspectiva funcional da gramatical, o texto será o instrumento de ensino da língua, uma vez que ele é a materialização do uso da linguagem. Dessa forma, contribui para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, os quais estarão em condições de participarem dos eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Produzida a primeira versão dos textos, o professor deve dedicar-se à averiguação dos aspectos linguísticos-discursivos dominados ou não pelos alunos em suas produções e a criação de estratégias de aplicação da análise linguística ao estudo do gênero. O relato pessoal possibilita ao professor elaborar atividades que levem ao estudo e a reflexão sobre o uso dos tempos verbais, dos advérbios e de outras expressões indicadoras de tempo.

A análise linguística deve permear os momentos de prática de leitura, escrita e reescrita textuais, promovendo o exame dos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos.

3.5.5º passo:

Módulo 02 – Aprofundamento sobre o gênero relato pessoal/experiência vivida e produção individual – Duração: 4h/a

Neste módulo, serão feitas leituras de mais alguns textos na forma de relato pessoal/experiência vivida a fim de aprimorar os conhecimentos a respeito de seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

A partir de tais aprofundamentos, os alunos serão incentivados a realizarem uma pesquisa, em casa, para encontrarem exemplos do gênero, indicando as características próprias de cada um e atentando para o aspecto da subjetividade e do em-

prego dos tempos verbais. Essa pesquisa deverá ser feita em quarteto e apresentada em sala posteriormente. Após as apresentações, os alunos serão conduzidos ao exame de sua produção escrita.

Em seguida, o professor solicitará que tragam uma foto de algum momento importante ou que montem uma foto fictícia (Eles poderão inventar a personagem que irá fazer o relato). Eles criarão, sob a supervisão do professor, um relato pessoal/experiência vivida a partir dessa foto. Essa produção, depois de revisada e reescrita, com a permissão do autor, será mostrada publicamente no momento da culminância da sequência.

3.6.6º passo:

Módulo 03– Correção da produção individual –

Duração: 4h/a

A correção ou avaliação do texto será feita em conformidade com as orientações de Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi:

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 79)

Além disso, concordamos com a ideia de que a avaliação do texto escrito não deve ser uma prática de “higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (GERALDI, 2011, p. 74), mas sim, uma prática que busque aprimorar o texto do aluno juntamente com a sua atuação.

Para que se realize tal processo de avaliação/correção de maneira eficaz é fundamental que se estabeleçam critérios claros e objetivos e que eles sejam do conhecimento dos alunos. Tais critérios tornam a avaliação/correção dos textos mais objetiva e evitam a subjetividade exacerbada, que faz, em alguns casos, com que ocorra atribuição de notas apenas pela forma da letra, desvios ortográficos e aspecto formal do texto, desconsiderando, muitas vezes, os aspectos próprios do gênero. A adoção de critérios possibilita tornar a avaliação/correção um instrumento eficaz no processo de aprendizagem da escrita, conforme sinalizam Leonor Werneck dos Santos e Claudia de Souza Teixeira:

Para produzirem efeitos positivos na prática pedagógica, a correção e avaliação precisam partir de critérios objetivos que sirvam como referência consistente para analisar os textos dos alunos, possibilitando não só o acompanhamento do desempenho deles, mas também do trabalho realizado pela escola quanto ao desenvolvimento da expressão escrita. [...] Convém destacar que o professor deve explicar esses critérios para os alunos conhecerem não só as exigências de um bom texto, mas também entenderem a correção e avaliação realizadas. (SANTOS & TEIXEIRA, 2016, p. 23-24)

Nesse sentido, é preciso que o professor monte com os alunos um quadro com os critérios de correção e, após essa etapa, proceda à correção colaborativa da produção individual dos alunos. Essa correção visa ajustar os desvios de ortografia, concordância e regência, além da organização lógica do enredo, divisão de frase, período e parágrafo, entre outros fatores, tendo sempre em vista as especificidades do gênero.

3.7.7º passo:

Módulo 04- Reescrita da produção individual –

Duração: 2h/a

A produção textual precisa ser concebida como um processo, na qual se discute um tema, se estuda a tipologia textual

do gênero solicitado, faz-se a o planejamento da elaboração do texto, realiza-se a escrita, efetua-se a revisão e a reescrita, até que se chegue ao texto final que será socializado. Sendo assim, vale a pena salientar que a reescrita deve ser considerada um marco essencial na produção textual, indicando ao discente que o aprendizado efetivo da escrita apresenta várias etapas.

3.8.8º passo:

Produção final: Culminância – Duração: 2h/a

Os textos produzidos serão expostos em um mural, que terá como título: *Faces de uma Vida Adolescente*. Afinal, como indica Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006), a divulgação ao público “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto”.

4. Considerações finais

A aprendizagem de uma língua não deve se resumir a classificar termos das orações, nomear classes gramaticais, informar flexões verbais e nominais, ou ainda, ser capaz de identificar os elementos estruturantes de palavras estudadas isoladamente, visto que tais ações, vinculadas a uma visão de língua como código, pouco ou nada contribuirão para a formação de leitores e autores de textos. Aprender uma língua implica ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos sobre ela para fins comunicativos, por isso, a questão mais relevante que se apresenta é a de como proceder para que o ensino das formas gramaticais atinja um propósito social.

Nesse sentido, defende-se que, no cenário delineado em que se acolhe a língua como atividade social de interação, um dos caminhos de renovação do ensino de português é a opção por uma prática docente alicerçada na análise linguística, sendo que esta consiste, como propõem Suassuna, Santos e Rodrigues (2014, p. 123), com base nos ensinamentos de João

Wanderley Geraldi, “num trabalho de reflexão consciente sobre a prática da linguagem, levando à explicitação e, portanto, à ampliação do conhecimento sobre ela, por meio da formulação/retomada de teorias”. Sob esse viés, ganha fundamental importância o estudo dos gêneros do discurso, centrado na construção dos sentidos pelas escolhas dos recursos que a língua disponibiliza, num processo que prevê tanto a leitura quanto a escrita.

Dessa maneira, tendo em vista o reconhecimento de que o ensino da língua materna consiste principalmente em desenvolver a competência comunicativa do educando, frisamos que é preciso planejar as atividades de sala de aula de modo a levá-lo à aquisição e ao aprofundamento de conhecimentos acerca da língua materna para que ele, de posse de um amplo domínio de variedades linguísticas e de tipos de gêneros, possa ter, socialmente, um bom desempenho discursivo. O trabalho com sequências didáticas, direcionado para o enfoque dos usos sociais da língua, tal como o aqui apresentado, atende a essa proposta, pois pressupõe uma progressão modular, com atividades ordenadas e gradativas, que agenciam o aperfeiçoamento do uso da língua ao operar de forma processual com a leitura e a escrita, dando condições ao estudante de melhorar, cada vez mais, sua atuação como leitor e produtor de textos nas diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino*

fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. 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, p. 81-108.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Narrativas pessoais midiaticizadas. *Revista Famecos*. Porto Alegre, vol. 18, n. 1, p. 198-211, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/famecos/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/8806/6170>>.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, /beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fabio Andre; PALOMANES, Roza (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Textualização do discurso de relato*. Currículo básico comum – língua portuguesa ensino médio. Belo Horizonte: Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG, 2009.

SUASSUNA, SANTOS E RODRIGUES. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em letras. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma

Linguagem em (Re)vista, vol. 12, n. 24. Niterói, jul./dez. 2017

Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014.

NAVEGANDO NAS ONDAS – VIRTUAIS OU NÃO – DA LEITURA

*Simone Maria Bacellar Moreira (UERJ)*¹⁸

Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura

Paulo Leminski

RESUMO

A história moderna parece indicar que as novas tecnologias vêm para desestabilizar esse império da cultura de papel, marcando também uma revolução na nossa forma de ler. O século XXI começou sob o impacto da velocidade com que ocorrem os avanços tecnológicos. Desde o século passado, marcantes progressos nos meios de comunicação se fazem visíveis, deslocando o livro de seu papel principal – até então considerado como suporte maior de informação – para preservar e difundir a cultura de uma determinada comunidade. A disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, em todos os campos da vida social, tem nos levado a questionar novas maneiras de interagir e de nos relacionarmos com o mundo. Como toda inovação tecnológica, a revolução digital traz seus riscos, juntamente com seu poderoso poder de transformação, o que nos leva a enfrentar um desafio adicional: envolver-se na tomada de consciência da internet como instrumento de expressão do pensamento e do conhecimento.

Palavras-chave: Navegar. Tecnologia. Velocidade. Revolução digital.

¹⁸ Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é doutora em letras pela Universidade Federal Fluminense. simonembmoreira@gmail.com

1. Introdução

Segundo Roger Chartier, a história do livro está atrelada à história da leitura. A configuração do livro impõe um uso, uma ordem, uma forma de leitura. Deste modo, a cada mudança que ocorre na forma do livro, registramos também alterações na forma de leitura.

Os gestos mudam segundo o tempo e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 77)

O ato de ler não foi o mesmo ao longo dos tempos da humanidade e dos espaços em que se dava. Se não é homogêneo, também não é um consenso geral seu próprio conceito entre as pessoas. Podemos conceber a leitura de uma fórmula matemática, de uma pintura, de uma fotografia ou de uma escultura, assim como a de uma poesia ou de um romance.

O certo é que o ato de ler é definido de acordo com a relação estabelecida entre o leitor e os textos em seus diferentes suportes:

Au cours de la lecture se produit un travail de transformation du texte qui se réalise par la mise en oeuvre de certaines facultés humaines. Il s'ensuit un effect du texte qui ne peut être étudié ni dans le texte seul ni dans le seul comportement du lecteur; le texte est un potentiel d'action que le procès de la lecture actualise. (ISER, 1976, p. 13)

Ler não é somente uma atividade abstrata e intelectual, pois, nesse ato, o corpo desempenha papel importante. A história da cultura e dos livros tem mostrado que a cada mudança de suporte do livro, outras ocorrem nos gestos e hábitos da leitura. Atualmente, nossa compreensão de leitura de um texto escrito, seja literário ou não, é sempre acompanhada do imaginário de um leitor compenetrado, tendo em suas mãos um livro de códex, normalmente feito por uma atividade silenciosa.

Entretanto, nem sempre essa maneira de imaginar o leitor foi vista como um teorema, ou seja, como uma verdade absoluta, neste contexto. Essa imagem de um leitor isolado, mergulhado no mundo fictício do livro, é recente, se compararmos à própria história da leitura. Essa prática foi sofrendo modificações com o passar dos tempos. No século V a.C., o leitor lia em voz alta, desenrolando com uma das mãos o rolo de papiro e, com a outra, enrolando o texto já lido. As palavras não eram separadas, as frases eram dispostas na folha de maneira contínua. Não se distinguiu a letra maiúscula da minúscula, nem se utilizava pontuação. A pontuação é atribuída a Bizâncio:

Até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. (MANGUEL, 2006, p. 63)

2. Os variados modos de ler ao longo do tempo

Em seu livro *História da Leitura no Mundo Ocidental*, Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1999, p. 26) estudam as “revoluções” causadas pela leitura, destacando as três mais importantes, para eles, em toda essa trajetória.

A primeira “revolução da leitura” na Idade Moderna seria a passagem da leitura oral para a silenciosa. Para os historiadores, essa mudança é mais importante do que a própria técnica de produção, ocorrida no século XV com a invenção da prensa. Essa mudança torna a leitura mais “secreta, interior, rápida e ágil”: “Agora o leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons – ele sabia agora – poderiam ecoar tanto dentro como fora.” (MANGUEL, 2006, p. 68)

Observe como esse tipo de leitura impressiona, causando admiração e estranhamento em Santo Agostinho, ao se de-

parar com a cena de um leitor, Ambrosio, no século V, nesse ato tão pouco comum para época:

Quando ele lia seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral, os convidados não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta. (*Idem*, p. 58)

A leitura feita em voz alta exercia dupla função: informar sobre aquilo que estava escrito àqueles que não sabiam lê-lo e, ao mesmo tempo, socializar os indivíduos em torno dos livros, seja na intimidade familiar, seja na convivência letrada. A partir do século XVIII, com a consolidação da leitura silenciosa, cria-se uma relação maior de intimidade do leitor com o livro. O ato de leitura passa a ser silencioso e individual. Observaremos na representação da leitura, por exemplo, por meio da pintura, um ato íntimo. O hábito da leitura silenciosa parece ter acarretado até mesmo a publicação de mais obras heréticas e até mesmo pornográficas, já que não se podia mais monitorar o que o leitor estava lendo.

A segunda revolução teria ocorrido na segunda metade do século XVIII: a mudança da leitura intensiva para a extensiva. Na verdade, essa mudança só foi possível graças à industrialização da fabricação do livro. Fato esse que permitiu um aumento considerável na circulação do texto impresso. O leitor intensivo seria aquele que interage com um número pequeno de livros, lidos e relidos, transmitidos de geração a geração. Diferentemente do leitor extensivo, que tem obsessão pela leitura: ele é um devorador de textos impressos, exatamente como ocorre hoje, quando a leitura de um número grande de livros é valorizada. É claro que esse tipo de leitura seria inviável antes do advento da imprensa, tendo em vista a quantidade reduzida de cópias de livros. Fato este que levava o leitor a reler, por várias vezes, o mesmo livro.

Basta analisar a recepção, na época, do romance *La nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau, um dos maiores best-sellers do século XVIII, quando a demanda superava a oferta. Relatos da época, analisados por Robert Darnton (1986), mostram que leitores alugavam o livro por dias, até mesmo, por horas. Esse gênero literário atinge atualmente um número muito pequeno de leitores, principalmente um romance epistolar composto de seis volumes sem nenhuma trama, violência, sexo. Entretanto, seus leitores se sentiam impetuosamente envolvidos emocionalmente pelo romance. Senhoras liam com portas fechadas, para poderem chorar à vontade. Os leitores de Jean-Jacques Rousseau são exemplos daqueles que faziam uma leitura, tanto intensiva, quanto extensivamente, ou seja, consumindo grande quantidade de artigos impressos, como jornais, romances, folhetos, lidos o mais rapidamente possível, sem, entretanto, aprofundá-los. Sírío Possenti (2009, p. 178) descreve esse leitor extensivo como o da internet, ao navegar pelos inúmeros hipertextos:

[O leitor de hipertextos] analisa livros, se encanta aqui com uma figura na capa e ali com o acabamento do livro, depois vai à estante de sua preferência e começa a ler orelhas e a verificar preços para, em seguida, lamentar seus baixos rendimentos e o pouco tempo de que dispõe. No meio do caminho, faz muxoxos diante de algumas estantes, sejam elas as que expõem livros de autoajuda, sempre muito povoadas, sejam as de linguística ou psicanálise, coisas que não leu e não gostou. Alternativamente, esse leitor lembra o adepto da leitura dinâmica. [...]

Poderíamos definir o perfil do leitor do livro impresso como o leitor de “leitura individual, solitária, de foro privado, silenciosa, leitura de numerosos textos, lidos com uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente” (SANTAELLA, 2007, p. 23). Enfim, a leitura do livro “é essencialmente contemplação e ruminação, leitura que pode voltar às páginas, repetidas vezes, que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação de um leitor solitário e concentrado” (*Idem, ibidem*,

p. 26). Em contrapartida, observamos o perfil no novo leitor da tela de computador, o navegador:

[...] não é um leitor que segue as páginas de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc. (*Idem, ibidem*, p. 33)

Aliás, esse tipo de perfil de leitores é muito próximo ao dos *zapeadores*, nome dado às pessoas que não conseguem se fixar na programação de um único canal de televisão e mudam constantemente. O fato é: esse comportamento gera uma leitura fragmentada de diversos programas, sem envolvimento prolongado em um só.

Nessas duas revoluções, notamos uma mudança no ato de leitura. Já na terceira, há uma modificação maior em relação às demais: não existem mais folhas, encadernações no livro, o suporte material do livro sofre uma alteração profunda. A transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler originadas a partir dessa modalidade de suporte tornam incontestável essa última revolução:

A revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores. O livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, do livro do banco ao *libellus*; quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários etc. Com o monitor, que vem substituir o códice, a mudança é mais radical, posto que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados. (CHARTIER, 1994)

Assim, o que se presencia nessa atual revolução é uma profunda mudança, não apenas na reprodução do texto, como

foi no caso da invenção da imprensa, mas também nas estruturas e no suporte físico.

Ora, com o aparecimento e a crescente receptividade do texto eletrônico, destacam-se diversas alterações na relação livro/leitor e livro/produtor. Há de se pensar nas novas relações de continuidade que deixam de existir e no texto digital (aparentemente o texto original a ser lido) que passa a se constituir de fragmentos unidos por links (hipertextos), assim como na impossível compreensão da totalidade do livro eletrônico, pois a leitura passa, então, a ser uma “navegação” entre fragmentos. Estas alterações nos fazem refletir, ou redefinir, as novas formas de leitura e de escrita, bem como as novas técnicas de concepção do texto e do livro. Outras perguntas não menos importantes se juntam a estas, como as questões jurídicas (a propriedade literária; os direitos de autor; o *copyright*) e o próprio conceito de biblioteca.

A evolução do livro acontece alheia à nossa vontade. Os escritores continuam publicando em editoras da cultura de papel e digital, as editoras festejam o crescente número de exemplares vendidos, os leitores continuam lendo romances, contos, crônicas, indiferentemente do suporte material.

Deve-se pensar na multiplicidade como um fator incluído, nunca excluído. As tecnologias complementam-se e se compõem. Olhando à nossa volta, vemos leitores que não abrem mão do livro de papel, que necessitam ler com vários sentidos: o olfato (sentido o cheiro característico do livro de papel), o visual (se deliciando com as refinadas ilustrações da capa), o tato (apreciando a textura das folhas). Outros são defensores e entusiastas da tecnologia dos *ebooks*. Estes são seduzidos pela possibilidade de, em apenas um aparelho, ler várias obras literárias. Já outros, sentem-se atraídos por seu aparelho *iPad* ou pelo audiolivro, capaz de reproduzir oralmente livros inteiros. Não importa o suporte que escolheram, todos –

cada um à sua maneira – têm algo em comum: a atração pela leitura.

Se o livro vai desaparecer ou não, só o tempo dirá. O certo é que, ao longo da história, o livro assumiu vários corpos, sempre como o resultado de um aperfeiçoamento da técnica da escritura. Aliás, parece que se continua a confundir o conceito do suporte textual com o do próprio texto; o livro nunca morreu. Seu suporte, sim, sempre se transformou. O que o nosso tempo indica, com todo o desenvolvimento do aparato tecnológico, é que o homem persistirá, de todas as maneiras, na tarefa de inventar e de reinventar um mecanismo para dar sólida permanência ao seu pensamento e às invenções de sua criatividade.

E a história do livro continua...

3. *Nos labirintos do hipertexto*

Toda a revolução da tecnologia e da comunicação presente no cotidiano atualmente não é resultado de mudanças instauradas a partir do nosso século com o uso crescente dos computadores pessoais, mas sim a culminância de uma evolução tecnológica originada em tempos remotos. Tudo o que se vive hoje é parte de uma etapa da evolução que começou com a substituição de materiais do suporte, do barro, passando ao papiro, ao pergaminho, ao papel, até chegar à tela de cristal líquido.

Para fixar o texto nesses suportes, houve um desenvolvimento das ferramentas, do estilete, passando à pena de ganso, à caneta, à máquina de escrever, à imprensa tipográfica, à máquina fotocopadora e, finalmente, no século passado, ao computador. Os suportes de texto também sofreram evoluções, como do rolo de papiro passando ao códex, ao livro impresso, ao disquete e, hoje, ao *CD-ROM*, ao *pendrive*, a *homepage* e ao *website* na *internet*. Provavelmente, o que torna nosso tem-

po singular é o fato de a revolução atual modificar, simultaneamente, a técnica de reprodução, as estruturas e o suporte físico textual. No caso da revolução da imprensa, no século XV, por exemplo, apenas a forma de reprodução do texto foi alterada, a estrutura do códex e o suporte papel se mantiveram.

A originalidade – talvez inquietante – de nosso presente vem do fato de as diferentes revoluções da cultura escrita, que no passado haviam sido separadas, se desenrolarem simultaneamente. As revoluções do texto eletrônico são, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte escrito e uma revolução das práticas de leitura. (CHARTIER, 2002, p. 113)

Vimos que a cada mudança de tecnologia se alteram as relações com o mundo, com os conhecimentos, com o saber, com a escritura e com a leitura. Em outras palavras, todas as mudanças de ferramentas, de suportes ou de dispositivos implicam, necessariamente, alterações no processo de escrita e, conseqüentemente, na forma de organização do pensamento. Não se escreve e nem se pensa da mesma forma um texto escrito à mão, à máquina de escrever tradicional ou elétrica ou com o uso do computador.

Ao se escrever, por exemplo, este texto nos suportes atuais, nota-se que o percurso não é mais o mesmo daquele que seria traçado algumas décadas atrás. O texto não será redigido totalmente nas mídias de papel, apesar de todos os membros da banca examinadora terem lido o texto nesse suporte de papel. Provavelmente, essa leitura mudará daqui a alguns anos, com todos lendo em tela de cristal líquido ou no computador, no *ebook*, no *iPad* ou no *Smartphone*. A produção de texto mudou. Esta pesquisa foi digitada, várias informações foram pesquisadas em dicionários eletrônicos, em sites, arquivos ou artigos escritos por pesquisadores de prestigiosas instituições nacionais e internacionais. Executar algumas dessas tarefas poderia levar dias, até meses. Hoje, ficou mais simples, neces-

sitando apenas algumas clicadas em ícones selecionados com auxílio do *mouse*.

Depois de escrito, este texto foi relido algumas vezes e suas primeiras revisões foram feitas na própria mídia digital. Até esse momento, o texto só existia virtualmente, gravado digitalmente no disco rígido de um *notebook* ou em um *pendrive*. Não existia materialmente. Quando foi impresso pela primeira vez, já estava quase pronto, com seu formato definitivo, atual. Nesse momento, algumas anotações puderam ser feitas no papel, utilizando ferramentas como o lápis e a caneta; assim, misturando-se técnicas antigas e novas. Com o texto eletrônico, o escritor pode submeter o mesmo a múltiplas operações que não eram possíveis no suporte de papel, opções próprias e específicas que estão disponíveis nesse novo sistema. Aumentam as formas de comunicação e de interação possibilitadas por essas novas tecnologias. Por meio da hipermídia, é possível ler textos escritos ou visuais, bem como assistir a vídeos sem a necessidade de utilizar várias mídias diferentes. O que torna a internet um ambiente singular e, ao mesmo tempo, popular no ciberespaço é sua natureza de complexos hipertextos, facilitada por essa interatividade digital. Ao entrar no ciberespaço, o leitor passa da leitura de um texto impresso para um visual e, até mesmo, para um audiovisual. O leitor agora tem a habilidade de leitura hipermidiática, sua sensibilidade necessita ser mais aguçada por todos esses estímulos.

A escrita é mediada pelo computador e por inúmeras ferramentas, desta forma, por variadas ferramentas como o *mouse*, o microfone, o escâner, os ícones com efeitos visuais e sonoros, todos estes conectados à internet, possibilitando uma escrita mais fluida e imaterial. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o espaço virtual permite ao usuário modificar como desejar o seu texto: corrigir, cortar e colar, limpar, inserir, editar, formatar, movimentar elementos, sem deixar marcas no suporte dessas mudanças, como ocorria anteriormente com o

papel. O registro do processo de escrita, tão importante para algumas disciplinas de crítica literária, torna-se mais opaco, ou mesmo, muitas vezes impossível de ser determinado e recuperado.

Entretanto, algo se torna mais relevante: ao transitar em vários espaços virtuais no ato de escrita, o escritor aproxima ainda mais duas atividades, a leitura e a escrita. Ler e escrever se tornam praticamente etapas de um mesmo processo. O novo escritor que escreve no meio digital e que tem acesso à internet mantém um processo de escrita fragmentado e diversificado, ao poder se conectar para tirar dúvidas quanto ao vocabulário, à ortografia, a conceitos: “com uma tal rapidez de acesso, é tão fácil saltar de uma página para outra, tanto da primeira quanto à última, de uma página de um documento para uma página em qualquer outro documento”. (SANTAELLA, p. 2008, p. 94)

É claro que esse modo de leitura também pode ser considerado como um reflexo da maneira de se agir na sociedade, de se relacionar e de se comunicar com o semelhante. Não é necessário entrar na internet para se imergir num mundo hipertextual. Com a disseminação do uso das tecnologias de informática, assistimos a nossas atividades quotidianas serem diariamente incorporadas ao computador. Fazemos compras de livros e/ou de produtos eletrônicos, pagamos contas, fazemos transações bancárias, namoramos, tudo pelo computador. Não é de se espantar que práticas como escutar música, assistir a filmes e ler livros também sejam adaptadas a esse contexto.

Muitas pessoas, principalmente jovens, vêm substituindo atividades do mundo real, como praticar esportes, dormir, ler e até mesmo sair com amigos, para ficarem horas navegando pela internet. Estamos diante de um novo leitor, o leitor-navegador, que, frente a uma infinidade de links disponibilizados na internet, escolhe seu próprio caminho no mundo virtual, instaurando outros paradigmas nas relações entre autores, tex-

tos e leitores. É a tecnologia alterando nossa relação com o texto, com a literatura, com o mundo.

O mundo moderno é totalmente midiático, por exemplo, na vida cotidiana, ao se confrontar, desde o despertar, com o som do rádio e, ao mesmo tempo, no café da manhã, ao ligar a televisão e abrir o jornal para ler as notícias. De repente, toca o telefone e se vai atender. Assim, o indivíduo enfrenta, logo nas primeiras horas do dia, um labirinto textual.

O conjunto de mensagens e das representações que circulam em uma sociedade pode ser considerado como um grande hipertexto móvel, labiríntico, com cem formatos, mil vias e canais. Os membros da mesma cidade compartilham grande número de elementos e conexões da megarede comum. (LÉVY, 2006, p. 185)

Dessa forma, desde que saímos de casa, até retornarmos à noite, somos submetidos a um jogo de leitura e obrigados a fazer inferências e relações com todos os textos apresentados para a compreensão do mundo:

Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão. (LÉVY, 2006, p. 132)

Ou ainda, na própria maneira de ser e de estar no mundo:

As coisas não estão no mundo da maneira como as dizemos aos outros. A maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos. (MARCUSCHI, 2007, p. 126)

Cumpramos observar que essa característica da leitura hipertextual, fragmentada e descontínua, já poderia ser observada em textos escritos, com maior evidência nos jornais impres-

dos do século XIX. Com a invenção do telégrafo, há a possibilidade de uma maior velocidade na circulação das notícias no mundo. Com esse aparelho era possível transmitir, em questão de minutos, relatos atuais e relevantes do que acontecia em qualquer parte de nosso planeta. E com os jornais era possível divulgar essas informações para a população, com rapidez. Assim, os jornais com o formato moderno que se conhece emergiram nas sociedades nesse período, agilizando a transmissão de informação e, conseqüentemente, alterando a maneira de pensar das pessoas.

A primeira página de um jornal é um recorte de diversas notícias e de informações sobre a cidade, do país e do mundo, que poderão ser lidas mais detalhadamente em outras páginas do jornal. Ao se ler a página inicial, seleciona-se a notícia que mais interessa. Nela, há referência a outra página, na qual se encontram mais particularidades e informações sobre o assunto. Assim, saltamos dessa página para outra, sem a menor dificuldade de compreensão. Diferentemente do livro, a leitura do jornal não é linear e dificilmente o será.

Esse tipo de leitura é muito próximo do que ocorre nas “janelas” da internet. É muito difícil determinar o roteiro do leitor nesses tipos de mídias. O leitor assume certa responsabilidade ao escolher alguns caminhos e rejeitar outros. Sendo assim, a leitura hipertextual não é restrita ao meio virtual, mas se refere ao percurso fragmentado, não linear e imprevisível, no qual o leitor tem escolhas e opções de caminho. Trata-se de mais uma forma de representação das práticas de leitura e das maneiras de produção e de publicação de textos. Segundo Pi-erre Lévy:

O jornal ou revista, refugos da impressão bem como da biblioteca moderna, são particularmente bem adaptados a uma atitude de atenção flutuante, ou de interesse potencial em relação à informação. Não se trata de caçar ou de perseguir uma informação particular, mas de recolher coisas aqui e ali sem ter uma ideia preconcebida. (...) Só podemos nos dar conta realmente do

quanto a interface de um jornal ou de uma revista se encontra aperfeiçoada quando tentamos encontrar o mesmo desembarço num sobrevoou usando a tela e o teclado. (LÉVY, 2006, p. 35-36)

Pode-se pensar também nas enciclopédias e nos dicionários como textos hipertextuais. Essas obras são distribuídas em vários volumes diferentes, com diversas ferramentas de orientação. De um assunto ao outro não há uma interligação, pois eles são dispostos por ordem alfabética. Outra característica unindo esses textos é a leitura fragmentada e não-linear feita pelo leitor. Como se pode notar, esse conceito – que muitos pesquisadores atribuem como característica digital – já é percebido nos textos impressos.

Hoje, a Wikipédia possui mais de um milhão de artigos e verbetes, em dezenas de línguas, ela é considerada a maior enciclopédia do mundo, com objetivos similares à *Encyclopédie* de Diderot e D'Alembert como liberdade de expressão, colaboração ampla e conteúdo abrangente, formado por uma coleção de páginas de hipertexto, as quais se caracterizam por poderem ser visitadas e modificadas por qualquer um, livremente.

É uma verdadeira comunidade do conhecimento, intercontinental, transdisciplinar e autônoma. Com a Wikipédia, tem-se um exemplo extraordinário desta nova prática dialética eletrônica emergente, deste novo diálogo humano, que parece incorporar o projeto enciclopedista. Trata-se de uma escrita a várias mãos, na qual o texto é manipulado livremente por quem quer que seja, podendo ser alterado, acrescido, suprimido, manipulado do modo que melhor convier ao *wikipedista*. O texto torna-se, então, a expressão de uma verdadeira inteligência coletiva em movimento, sendo o próprio princípio da internet.

Como o leitor poderia se situar diante desse “dilúvio” de informações, essa “intotalidade”? Seguindo o raciocínio desenvolvido por Pierre Lévy, entende-se que:

todos temos necessidade, intuições, comunidades, grupos humanos, indivíduos, de construir um sentido, de criar zonas de familiaridade, de aprisionar o caos ambiente. Mas, por um lado, cada um deve reconstruir totalidades parciais à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência. (LÉVY, 2005, p. 161)

No texto digital, não existe mais a limitação de páginas, como se vê no livro impresso, já que, na tela de um computador, o ambiente é aberto, um lugar virtual. Enquanto que, no livro, o leitor percorre um caminho já estabelecido pelo autor do texto, na internet, ele determina seu próprio caminho, abrindo as “janelas” que lhe interessam. Não há mais necessidade de virar as páginas, pois as telas são “roladas”, procedimento próximo ao que ocorria com o livro de rolo, ou ainda, “janelas” se abrem, disponibilizando outros textos e mais “janelas” com mais textos. Sobre essa fragmentação da leitura, observam-se depoimentos de bloguistas preocupados com as consequências desse tipo de leitura direcionada para um leitor que não tem mais a paciência de ler longos textos e necessita que o escritor seja mais direto:

A maior revolução prevista para os textos “virtuais” são as várias possibilidades de se fazer milhões de hiperlinks, com imagens, fotos, sons etc. Mas corremos um sério risco de lermos não mais os textos integrais, mas adaptações virtuais de histórias. Adaptar “virtualmente” um *Coração das Trevas* (Conrad) ou *A Metamorfose* (Kafka) seria mesmo o fim dos tempos – pelo menos no que tange à literatura. (CARVALHO, 2010)

É claro que algumas características diferenciam o hipertexto impresso do virtual ou se tornam mais evidentes no meio digital, atingindo uma nova dimensão. No caso do impresso, o leitor logo toma contato com a totalidade do texto. Já o leitor do texto virtual nunca terá acesso à totalidade do texto, pois o material digital é constantemente modificado. Entretanto, nada impede que o leitor do texto impresso recorra a outros textos como livros e revistas para complementar as informações que estão sendo lidas e, dessa forma, haveria também uma imensa variedade de leituras afins. Na verdade, apesar de

uma dimensão individual, a leitura sempre se faz como diálogo, como troca de leituras de escritas anteriores que interferem direta ou indiretamente no processo de qualquer leitura:

No mundo digital, o problema do volume versus profundidade desaparece, de modo que leitores e autores podem mover-se com maior liberdade entre o geral e o específico. Na verdade, a ideia de ‘querer saber mais sobre o assunto’ é parte integrante da multimídia, e esta está na base da hipermídia. (NEGROPONTE, 1995, p. 71)

Sabe-se que em um livro impresso, principalmente se considerarmos o texto literário, há uma liberdade na interpretação da escrita, já que esta sempre comporta múltiplos sentidos: “o tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor” (ZILBERMAN, 2001, p. 118-119). Apesar dessa liberdade na leitura, sabe-se que o leitor obedece a uma ordem linear textual no mundo ocidental: sendo um movimento do início para o fim, da primeira à última linha, da esquerda para a direita. Essa é uma particularidade da "cultura da página impressa", bastante diferente da virtual, que parece obedecer a uma leitura muito mais próxima da leitura do jornal.

Mesmo reconhecendo que toda leitura é um processo de reconstrução de sentidos, em que cada leitor pode “optar por certos sentidos a outros, tudo isso de forma a atender preferências ideológicas, pessoais ou idiossincráticas” (BELLEI, 2002, p. 48), entende-se que a leitura na internet tem uma estrutura diferente, visto que o hipertexto é:

um banco de dados dispersos, em que cada unidade de sentido já vem marcada para a conexão com outras unidades, torna natural e explícito o convite para a navegação dos saltos, que é normalmente reprimida no texto impresso. (BELLEI, 2002, p. 48)

Assim, nota-se que o hipertexto rompe o limite do papel e de seus formatos, tradicionalmente impostos pela tipografia. Passa-se de um texto a um contexto, de uma imagem a uma

música em um segundo e sempre no mesmo suporte material. Pode-se ainda dispor de outras modificações na apresentação do texto, como a possibilidade da modificação do tamanho, do formato e das cores das letras, além da superposição ou da colocação de diversos textos lado a lado e uma infinidade de outros recursos:

O computador nos oferece um espaço dilatado para a escritura, que se propaga em diversos sentidos, ‘multidimensional’, sem limites predefinidos. O simples processador de texto já permite bastante mobilidade. Dilatar um parágrafo, diminuir um capítulo, aumentar uma nota de rodapé, por exemplo, são tarefas elementares, corriqueiras. Se compararmos com a escrita em um caderno, tais procedimentos exigiriam muito mais trabalho, a ampliação dos limites do papel implica uma alteração material do espaço. (LEÃO, 2005, p. 111)

4. Concluindo

Cabe ressaltar ainda que os textos hipertextuais virtuais possuem uma profunda diferença em relação aos demais: “a pesquisa nos sumários, o uso dos instrumentos de orientação e a passagem de um a outro são feitos no computador, com grande rapidez, da ordem de alguns segundos” (LÉVY, 2005, p. 56). E ainda possuem a hipermídia – a capacidade de associar som, imagem e movimento a um texto: “a hipermídia é um desenvolvimento do hipertexto, designando a narrativa com alto grau de interconexão, a informação veiculada” (NEGROPONTE, 1995, p. 71). Assim, Pierre Lévy sintetiza de forma notável a importância das inovações tecnológicas:

[...] as grandes inovações técnicas não permitem fazer “a mesma coisa” mais rápido, com mais força ou em escala maior. Permitem, sobretudo que se faça, sinta ou organize de outra forma. Levam ao desenvolvimento de novas funções ao mesmo tempo em que nos obriga a reorganizar o sistema das funções anteriores. A problemática da substituição nos impede de pensar, receber ou fazer acontecer o qualitativamente novo, quer dizer, os

novos planos de existência virtualmente trazidos pela inovação técnica. (2005, p. 217)

Como toda inovação tecnológica, a revolução digital traz seus riscos, juntamente com seu poderoso poder de transformação, o que nos leva a enfrentar um desafio adicional: envolver-se na tomada de consciência da internet como instrumento de expressão do pensamento e do conhecimento. Aguardamos que, num futuro próximo, a diversidade de textos possa ser acessível democraticamente, enriquecendo e cativando um número maior de leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: Educ; Florianópolis: UFSC, 2002.

BEIGUELMAN, Giselle. *O livro depois do livro*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.). *História da Leitura no Mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, Wellington Machado de. Ciberliteratura. *Revista Poros*, 12-2010. Disponível em:
<<https://revistaporos.wordpress.com/2010/09/12/ciberliteratura>>. Acesso em: 15-10-2017.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*, vol. 8, n. 21, p. 185-199, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>>. Acesso em: 20-10-2017.

_____. *A aventura do livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Trad.: Reginaldo Carmello Corrêa de Noraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. Trad.: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Trad.: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Trad.: Evelyne Szycer. Paris: Pierre Mardaga, 1976.

LEÃO, Lúcia. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

_____. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

MALLARMÉ, Stéphane. *Oeuvres complètes*, Paris: Gallimard, 1945.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad.: Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

MANUEL, Castells. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

NEGROPONTE, Nicholas. *Vida digital*. Trad.: Sérgio Tellaroli. Supervisão técnica de Ricardo Rangel. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

NUNES, Cláudio Omar Iahnke. *Leitura na Idade Média: a ruptura com a oralidade*. Rio Grande: Biblos, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=10958>>. Acesso em: 04-04-2017.

POSSENTI, Sirio. Notas um pouco céticas sobre o hipertexto e construção de sentido. In: _____. *Os limites do discurso: ensaio sobre discurso sujeito*. Curitiba: Criar, 2009, p. 167-184.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imerso*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim do leitor?* São Paulo: SENAC, 2001.

MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

Danielle Cristina Mendes Pereira (UFF/UNIRIO)¹⁹

Valéria Campos Muniz (UERJ/INES)²⁰

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a análise dos efeitos de um ambiente de educação sob a perspectiva multimodal no ensino de literatura e de língua portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos no ensino superior e a investigação dos materiais nele utilizados. Aqui se pretende abordar a possível contribuição de práticas multimodais de ensino na educação de surdos, tomando como arcabouço teórico os estudos sobre multimodalidade advindos da semiótica social. Aponta para a necessidade de se ampliar a percepção sobre as práticas e os eventos de letramentos vivenciados pelos surdos e compreendê-los dentro de um cenário no qual se torna necessário reconhecer questões de identidades que os perpassam. Além disso, reitera-se a produtividade de ambientes de ensino e de aprendizagem multimodais para o ensino superior de surdos.

Palavras-chave: Ensino de surdos. Letramentos. Multimodalidade.

Na atualidade, a proposta educacional dominante para a educação de surdos, após fases nas quais se defendia, equivocadamente, o oralismo e a comunicação total, é a bilíngue, cujo esteio encontra-se no desenvolvimento cognitivo, social e

¹⁹ Doutora em letras pela Universidade Federal Fluminense e professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. danielle@ufjf.br

²⁰ Doutora em letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora adjunta do Instituto Nacional de Surdos. valcammuniz@gmail.com

emocional da pessoa surda. Em relação a grupos de surdos que encontram na língua brasileira de sinais – libras – a sua primeira língua, podemos apontar a aquisição da língua portuguesa, sua segunda língua (L2) como dependente de aprendizado formal, com orientação em sinais.

A primeira língua tem papel decisivo na formação do pensamento e do caráter do indivíduo, permite-o significar o mundo e a si próprio, além de servir de suporte linguístico para aprendizado de outra língua – L2 ou língua estrangeira. Estas duas, no caso, diferenciam-se apenas pelo papel que desempenham na cultura do falante. Enquanto a primeira exige contato mais intensivo, sendo importante para a integração social, a segunda não se presta necessariamente à comunicação.

Vemos, portanto, o caráter essencial da aquisição da língua de sinais como primeira língua a possibilitar não só a construção da identidade surda, como também o aprendizado da segunda língua, que, para o surdo, funciona como instrumento de acesso à leitura e à escrita, permitindo-o obter informações de outra comunidade cultural, na qual se encontra inserido, complementando sua forma de significar e estar no mundo.

Nesse contexto, de minoria linguística, cabe salientar que o ensino da segunda língua deve-se realizar de forma diferente de uma pedagogia voltada para falantes de língua materna, pois o aprendizado de segunda língua está na dependência de habilidades cognitivas e interativas já adquiridas na primeira língua ou língua materna (L1). Ou seja, a libras servirá de parâmetro e de fonte de informação para o aprendizado da língua portuguesa. Além disso, a singularidade do sujeito surdo impõe situação complexa, pois o ambiente de inserção natural para a aquisição de habilidades em segunda língua não contribui efetivamente para o aprendizado. E, no que diz respeito ao ambiente escolar, espaço de aprendizado da língua portuguesa, a metodologia, de maneira geral, com foco no aluno ouvinte,

não contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno surdo.

O docente precisa compreender que a língua de sinais é representativa do modo de ser surdo, é o ícone de sua cultura, de apreensão da realidade pelo canal visual, constituindo, portanto, ponto crucial no processo educacional para os surdos que a têm como primeira língua. Logo, uma proposta educacional para esse grupo, que se quer efetiva, deverá pautar-se não apenas na questão linguística, mas cultural também.

Na linha do que defende José Geraldo Silveira Bueno (1998), o conceito de cultura extrapola o que se entende por nação, significando um lugar de direitos coletivos de determinado grupo. Isso nos leva à outra questão, a da “desessencialização de cultura” (ROJO, 2012, p. 13). Numa realidade, em que culturas se entrelaçam, desconstrói-se o conceito de cultura única, não mais fazendo sentido “pares dicotômicos tão caros no passado, como o de cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/ de massa” (ROJO, 2012, p. 13 e 14). Por isso, o conceito de multiletramentos se encaixa na propositura deste artigo, por conjugar, conforme Roxane Rojo (2012, p. 13), não só a “multiplicidade cultural das populações, como também a multiplicidade semiótica de constituição de textos”.

Hoje, muito mais que no passado, em virtude da inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana, emergem textos híbridos, provenientes de mesclas de letramentos distintos, advindos de diferentes gêneros discursivos, caracterizando, nas palavras de Luiz Antônio Marcuschi (2003), o fenômeno da intergenericidade. Como se pode notar, os textos apresentam múltiplas semioses e, por serem veiculados principalmente nas mídias digitais, permitem ações interativas, colaborativas, sendo muito mais do que ferramentas de ensino, mas objeto do próprio ensino.

Esse movimento proporcionado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação vem ao encontro da proposta educacional do aluno surdo, de garantir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, por conseguinte, do próprio indivíduo. Um ambiente escolar favorável ao seu desenvolvimento, cujo canal visual é condição *sine qua non*²¹, encontra na multimodalidade cenário profícuo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, ao conjugar semioses e letramentos múltiplos.

Nesse panorama, a práxis pedagógica, ancorada nos estudos da semiótica social provenientes dos estudos de Gunther Kress (2010), articulará diferentes modos²² semióticos, para além do texto verbal, conjugando significados advindos de construtos multimodais, perfazendo nova lógica de letramento no interior da sala de aula. No seio da comunicação moderna, o foco proeminente na escrita cede lugar para sentidos semióticos potenciais que afloram no interior de contextos culturais e sociais. Para o entendimento desses textos, portanto, deve o interpretante ter conhecimento semiótico para desvendar o conteúdo que se estabelece entre modos e meios diversos. Sendo assim, o professor deverá trabalhar com diferentes habilidades de letramento, para, numa visão crítica, levar o aluno a perceber o entrelaçamento entre aspectos culturais, históricos e ideológicos presentes nas filigranas dos atos comunicacionais.

Nos discursos sobre ensino de segunda língua, conforme acabamos de colocar, vigoram defesas em torno da propositura da inserção de materiais multimodais na metodologia de ensino para alunos com surdez, principalmente, no que tange ao

²¹ Considerando o grupo de surdos que tem a Libras como sua língua de uso.

²² *Modes is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication* (2010, p,79)

uso de imagens, em virtude de sua língua ser viso-espacial. Entretanto, apesar da indiscutibilidade dessa questão, gostaríamos de reforçar a relação dual existente entre a modalidade espaço-visual da libras e o uso de imagens no interior da metodologia de ensino.

A libras embasa hipóteses que referendam o entendimento e a construção da segunda língua, sendo assim, importa compreender alguns aspectos presentes na gramática, como, os parâmetros primários (configuração de mão, movimento, ponto de articulação), e os secundários (região de contato, orientação das mãos, disposição das mãos), além de componentes não manuais, como expressão facial e movimento do corpo. Todos esses parâmetros e componentes não manuais podem estar presentes na organização do sinal. Esses são produzidos em algum espaço, defronte ao corpo do sinalizador, em sua maioria, do tronco para cima.

Esses mecanismos espaciais “determinam relações sintáticas e semânticas/pragmáticas” (QUADROS, 1997, p.50). Ou seja, “toda a língua se processa espacialmente” (*ibidem*), demandando do interlocutor percepção acurada dos parâmetros, pois um mesmo sinal, em conformidade com o ponto de articulação, tem seu sentido alterado. Assim como numa língua oral, um mesmo sinal pode ter diferentes significados dependendo do contexto. Desse modo, o fato de a pessoa surda apresentar ais desenvoltura no trato com imagens do que com textos escritos, encontra sua razão na “diagramação” multidimensional dos sinais, e não, como poderia se supor de forma simplista, porque sua língua é ágrafa.

Outro fator a ser marcado, é a diferença entre as modalidades de língua, oral e viso-espacial, que tem sido atribuída por leigos à inexistência de sons, quando encontra na linearidade e na simultaneidade a marca de sua essência. Isso nos leva a outro ponto a ser discutido, o do pouco ou quase inexistente ensino gramatical na disciplina de libras. Os próprios

surdos, conforme averiguado com os alunos desta pesquisa, não reconhecem sua língua como detentora de uma gramática. Este pensamento encontra sua raiz na forma do ensino de libras ofertado a ele.

A ênfase reside no conhecimento implícito da língua, adquirido nos processos comunicativos, com o objetivo de integralizar o surdo, permitindo-o sair do estágio do visual concreto para adquirir formas de pensamento abstratos. Não há dúvida de que por intermédio da linguagem o homem concebe a si mesmo, significando o seu entorno e, no tocante ao surdo, isso configura ainda mais medular. No entanto, um modelo de ensino não deve subjugar o outro. A falta de um ensino de língua materna ou primeira língua (L1) com base gramatical, sem ser metalinguístico, acarreta influências negativas no ensino da segunda língua, pois o indivíduo não tem parâmetros na sua própria língua para referendar suas hipóteses, elevando o estudo da gramática da outra língua a ser adquirida a um grau de abstração altíssimo. Assim, é recorrente a dificuldade no uso de palavras instrumentais, preposições e conjunções, bem como, de flexão verbal e nominal, além de constantes inversões de ordem sintática, característica da lógica interna da libras. No que diz respeito ao uso do vocabulário, há frequentemente a substituição de vocábulos com significantes similares.

As práticas escolares, portanto, prescindem de metodologia delineada em outra forma de apreender a vida, exigindo do docente percepção do ambiente heterogêneo e multicultural, a fim de reconhecer na diferença cultural ambiente propício para o aprendizado, considerando-se o ritmo individual de cada aluno.

Em se tratando de educação de surdos, há que se ressaltar dois termos fortemente cunhados na literatura sobre o assunto: identidade e diferença, que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.75), são “mutuamente determinados”. Quando se aborda o conceito de identidade, traços próprios de um in-

divíduo ou comunidade, conseqüentemente subtrai-se tudo aquilo que escapa ao conjunto, ou seja, as duas são compreendidas nesta inter-relação, que estratifica grupos majoritários e minoritários, no seio de tensões de interesses e poder.

A compreensão sobre o conhecimento, a qual entendemos como desdobrada em múltiplos conceitos e discursos, impacta na *práxis* da sala de aula e está diretamente relacionada a questões de poder. Compreender a libras como língua e não como linguagem perpassa o entendimento da noção de texto de modo amplo, e não restrito à modalidade escrita. A compreensão da substituição do texto escrito pelo texto visual como paradigma de comunicação dominante já foi apontado por pesquisadores como Gunther Kress (2010) e Carey Jewitt (2010); tais pesquisas concernentes à percepção de uma ideia ampliada do conceito de texto seria um referencial importante para considerarmos os textos criados em libras, cuja estrutura é visual e espacial²³.

Ainda assim, considerar em um contexto acadêmico superior abordagens educacionais nas quais a modalidade escrita seja um dos modos semióticos empregados no processo de ensino e de aprendizagem, e não o principal, traz à baila uma nova face para este processo, que se desvia de uma perspectiva tradicional, a qual centra na escrita, sobretudo, e na oralidade os modos predominantes ao padrão acadêmico.

Em nossa prática durante os últimos três anos em turmas de graduandos surdos em disciplinas de língua portuguesa como segunda língua e de estudos de literatura – em instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro – pudemos perceber a necessidade profunda de criação de novas estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, verifi-

²³ Falamos, aqui, da modalidade predominante da língua de sinais brasileira. Cabe, entretanto, ressaltar que existe a forma escrita da língua de sinais, na chamada Sign Writing.

cou-se a produtividade do emprego de estratégias multimodais de ensino, nas quais modos semióticos diversos associam-se.

Com isso, obviamente, não estamos propomos a eliminação ou a marginalização da leitura e da escrita no ensino superior de surdos, mas uma proposta na qual estas se integrem a modos visuais e espaciais e na qual a percepção de texto abra-se para outras estruturas, a saber, visuais e visuoespaciais, o que implica em aceitar textos em libras – e a existência de manifestações literárias nesta língua.

Em relação ao ensino de literatura, a abordagem multimodal permite explorar relações entre a palavra escrita e o texto visual de um modo complexo, para além de uma prática que compreenda este como um elemento de reiteração e tradução absoluta daquele.

Aqui, a *práxis* de um ensino multimodal afasta-se dessa visão ingênua e apoia-se na compreensão de que as relações entre as imagens simbólicas presentes no texto escrito e as imagens presentes no texto visual podem estabelecer interações plurais, situando-se em linguagens distintas, o que impossibilita qualquer tradução simplista e tranquila. Tais relações podem ser de reiteração, mas também de complementação, de tensão e, até mesmo, de confronto. Esse processo de leitura do texto está intimamente relacionado à sua concepção ampla e à proposição - potente não apenas aos alunos surdos - de letramentos que não se circunscrevam ao texto escrito em uma língua oral.

Por fim, cabe ressaltar que a libras ocupa papel central nos processos de ensino e de aprendizagem dos surdos e que dentro da abordagem aqui pleiteada prevê-se a ressignificação dos conceitos e ideias trabalhados, nas práticas, pela libras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAHIM, Adriana Cristina Sabugaro de Mattos. *Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica*. REVISTA X , volume I, 2007. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376>>.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos CEDES*, vol. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300005>>. Acesso em: 10-09-2017.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, vol. 32, fev.2008.

Disponível

em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X07310586>>.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

_____; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 17-36.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ____; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 12-31.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.

A ESTÉTICA DA FRASE OU FONOSSINTAXE

Wandercy de Carvalho (UFT)
wcarvalho@mail.uft.edu.br

RESUMO

Meu objetivo é expor e destacar a importância da *estética* da frase. A pesquisa será desenvolvida a partir dos estudos elaborados por Ricardo Cavaliere (2011), Álvaro Ferdinando de Sousa da Silveira (1971), Evanildo Bechara (2001) e outros. Inicialmente faço levantamento dos possíveis estudos sobre o tema, em seguida destaco as principais ocorrências para justificativas. O *corpus* é composto por realizações, tais como: “menção ao autor”, “desagradável ao ouvido”, dentre outras. O resultado demonstra que estes exemplos estão presentes em textos produzidos por pessoas de diferentes níveis de escolaridade e tais ocorrências merecem estudo, visto que as mesmas, possivelmente, ocorram por falta de orientações referentes à estética textual.

Palavras-chave: Estética. Frase. Fonossintaxe.

1. Introdução

A *fonossintaxe* está relacionada às questões vinculadas ao plano fonológico e sintático, de acordo com o que propõe Ricardo Cavaliere (2011). A mesma vai contribuir para melhor inserir os discentes nas práticas de leituras e produções de textos. Tais instruções vão mostrar que, no momento de escrever um texto com uma textualidade inquestionável, existem outras preocupações além do conhecimento sobre as normas gramaticais.

Assim, o *propósito* maior da *fonossintaxe* é despertar, tanto no leitor, quanto no autor, e, especialmente nesse último, a preocupação com a *seleção lexical*, para que esta proporcione não só boa *fluidez articulatória*, como também, *sonora*, uma vez que, quanto melhor se apresentam estes dois elementos, mais agradável e compreensível será o texto. Portanto,

aqui é destacada ênfase na exploração de adequados articuladores textuais, principalmente, na ocasião de reescrever o texto. Porque é neste momento que o professor, ou o próprio autor centra sua atenção naqueles diferentes aspectos do texto que está sendo escrito/reescrito ou avaliado.

A fluidez textual, prevista ou esperada, *convém*, portanto, que seja cobiçada por todos os autores. E eles variam muito, mas independente do grau de escolaridade deles ou do gênero textual que escrevem, é necessário constatar que a *fonossintaxe* não só vai implicar a subjetividade dos processos de ensino aprendizagem, como também, vai *ampliar saberes* para a leitura e a escrita em todos os níveis de escolaridade.

Produzir ou ensinar a produzir textos, portanto, requer outros conhecimentos que vão além daqueles relacionados às teorias sobre a língua. Só conhecê-las não garante que o texto fique agradável, claro e compreensível, tanto do ponto de vista sintático e semântico, quanto do *fonológico* e *articulatório*.

Na hora da produção textual, é preciso atenção voltada para a estética da frase, porque, sem ela, o texto poderá expor construções do tipo: “*o que quer que*”, “*desagradável ao ouvido*”, dentre muitas outras. Estas questões serão aqui abordadas com base em Ricardo Cavaliere (2011), Evanildo Bechara (2001), Álvaro Ferdinando de Sousa da Silveira (1971) e outros.

2. A estética da frase ou fonossintaxe

Os estudos desenvolvidos pelos autores citados acima tratam de variados fenômenos ocorridos na palavra tomada isoladamente, ou de modificações fonéticas sofridas por elas em função da influência causada pela proximidade com outros vocábulos. Além daquelas importantes instruções é possível acrescentar outras.

Veja o exemplo (1): “O bisavô do Marcos tinha como passatempo o tiro *ao alvo*²⁴”. (RUIZ, 2010, p. 133)

O exemplo acima foi tirado de um ótimo livro que aborda questões de produção de textos na escola. No livro citado, a pesquisadora expõe diferentes questões de correções, reescrita e até ‘como não corrigir redações na escola’. Tendo em vista as numerosas questões para ser observadas em um livro com aquelas características e propostas de trabalho, é possível que escape uma observação como a que destaquei. No entanto, para nós professores, em função das muitas questões a ser destacadas em uma orientação ou pesquisa, este é um fato involuntário que nos escapa. Contudo, a presença daquela ocorrência é ótima! Sem ela, não seria possível destacá-la para exemplificação.

Assim, em função da proposta desta pesquisa, que aborda fatos relacionados aos processos de escrita/reescrita ou correção textual, além de muitas outras observações que são expostas aos discentes, o exemplo acima é um, dentre outros, que devem ser levados em conta na hora da escrita, e, consequentemente, eliminados. Para nós professores, além de destacarmos a sonoridade presente em ‘tiro ao alvo’, é importante destacarmos a importância de se observar a *transitividade* dos verbos. O verbo atirar pede preposição *em* (atirar em algo ou em alguma coisa). Quando esta exigência não é seguida, o texto vai apresentar alguma irregularidade, principalmente quando usado em textos denotativos, isto se dá, porque o leitor não terá uma informação apropriada.

Veja os exemplos:

Quando digo "Atirei uma pedra *no* lago", informo ao leitor onde a pedra caiu. (Adjunto adverbial lugar).

²⁴ A criança que produziu esse enunciado cursa a 6ª série do ensino fundamental.

"Atirei uma pedra *ao* lago". Nesta ocorrência, o leitor não é informado se a pedra, realmente, caiu no lago, informo apenas a *direção* para onde a pedra foi lançada. Este é, portanto, um detalhe sutil, mas significativo. Quem segue esta orientação demonstra ter noções de sintaxe e, conseqüentemente, este fato expõe domínio da norma padrão, e este conhecimento faz a diferença entre escrever ou não escrever *bem*.

Vale ressaltar, entretanto, que o primeiro exemplo é uma ocorrência que pode ser encontrada em diferentes graus de escolaridade. Ela acontece tanto em textos escritos por estudantes do ensino fundamental e médio, quanto em textos escritos por doutores, e, de igual modo, até mesmo em gramáticas.

Veja o segundo exemplo: "Frequentemente o encontro, na frase, de fonemas produz efeito desagradável *ao* ouvido". (RIBEIRO, 2006, p. 75)

Embora Manuel Ribeiro esteja falando de encontros de fonema que provocam ruídos desagradáveis para ouvir, ele, sem perceber, produz um típico exemplo que deve ser evitado. De imediato se pode induzir que tal uso não faz parte da estilística e, possivelmente, não se poderia supor tratar-se do "estilo do autor", no entanto, apenas, uma breve distração involuntária de sua equipe, no momento que estava redigindo o texto²⁵ base.

A partir destas questões, o leitor constatará que é preciso estabelecer criteriosa atenção tanto na seleção das palavras quanto na sua organização sintática. Nas ocorrências (1) e (2), acima, constata-se *excesso de vogais juntas*, fato este que deve ser evitado, porque, de acordo com o que se constada, elas provocam ruídos desagradáveis no ouvido, principalmente na

²⁵ Centenas de exemplos parecidos podem ser encontrados na internet, principalmente em dicionários *online* e blogs, quando tratam sobre o tema –"cacofonia".

pronúncia dita carioca, em que o "l" pós-vocálico é pronunciado como "u".

Pensar na estética textual é um cuidado a mais, no momento de se construir um texto, ou seja, na hora de escrever, convém estar atento, não só à clareza das informações, como também, à fluidez articulatória. Embora esta última esteja vinculada à parte externa do texto, ou seja, à roupagem textual, ela também precisa passar por um criterioso “polimento”.

O que vem a ser este polimento na “roupagem” textual?

O polimento do texto está vinculado a práticas que ultrapassam a textualidade, ou seja, é um cuidado com o texto que está além do equilíbrio entre coesão e coerência. (É possível existir texto coeso e coerente com problemas na sintaxe. Destaco os exemplos (4) e (10). Portanto, o polimento textual está centrado em dois fatores:

- a) o texto deve estar escrito de acordo com a norma padrão;
- b) o texto deve ser agradável sonoramente, independente do gênero.

Assim, o ato de “polir” um texto para torná-lo belo é uma estratégia que todo autor deve pôr em prática. Esse ‘torna-lo belo’ não diz respeito ao sentido visual propriamente dito, mas no que se refere à clareza das informações e à fluidez da leitura. Na realidade, este ato deve ser continuamente posto em prática, uma vez que vai expor um pensar sobre a estética do texto, para torná-lo mais atraente, agradável e acessível. E, assim, aquele pensar sobre a estética do texto transformará o autor em um facilitador ou um auxiliar do leitor.

De igual modo, assim como um atencioso ourives percebe a presença de minúsculos fragmentos que devem ser retirados de uma pedra preciosa, mesmo que isso a torne menor, um cuidadoso autor também precisa estar atento para encon-

trar certos elementos linguísticos que não estão bem colocados no texto. Em razão disso, os mesmos devem ser excluídos ou substituídos, para que a sua produção escrita, não seja somente um manual informativo, jurídico, publicitário ou um instrumento educativo etc., mas também um valioso *produto cultural*.

Além dos muitos operadores argumentativos que podem e devem passar por um processo de polimento, de igual modo, o som e o ritmo precisam ser revistos e avaliados com *igual critério*. Esses dois fatores estão mais relacionados à sintaxe, e, quando não são bem observados, vão contribuir para formar expressões do tipo: ‘desagradável ao ouvido’, ‘fez elogio ao autor’, ‘dirigiu uma agressão ao auditor’ etc. Ao contrário do que muitos possam imaginar, a estética da frase não está vinculada somente à poesia. A estética da frase deve estar presente em todos os textos, inclusive, nos acadêmicos.

No que se refere a usos, tanto as joias quanto os textos têm um público e um momento particular, e ambos deverão estar alinhados de acordo com o momento de socialização. E já que aqui estão sendo expostas questões que passam, principalmente, pela produção de textos para uso acadêmico, é necessário que eles estejam livres das dissonâncias, das cacofonias ou demais vícios de linguagem.

Convém dizer que esta preocupação com a arte de bem escrever é antiga. No período de Augusto, século I d. C., Horácio, além de muitas outras recomendações nas *Epistula ad Pisones*, destaca: “O mérito da obra em qualidades que lhe parecem inerentes, impõe eliminar o supérfluo que cansa o ouvido”²⁶. (ARISTÓTELES et al. 1985, p. 7). De igual modo, é possível destacar o fato de que tanto as gramáticas antigas

²⁶ Com esse mesmo tema, Plínio, o jovem, escreve: *Non multa, sed multum*. Não muitas (palavras), mas muito. Isto é, ao escrever, não convém usar muitas palavras, mas poucas, com profundos significados. (*Epis.*, liv. VII, 9).

quanto as contemporâneas estão repletas de recomendações relacionadas à prática do bem escrever. Por exemplo, Eduardo Carlos Pereira (1918, p. 263) diz que:

os vícios de linguagem que deturpam e desvirtuam a língua são:
1. Barbarismo; 2. Solecismo; 3. Amphibologia; 4. Obscuridade;
5. Cacophonia; 6. Hiato; 7. Echo; 8. Colisão; 9. Archaísmo; 10.
Neologismo; 11. Brasileirismo; 12. Provincianismo.

Embora estas recomendações pareçam antigas, ainda permanecem em completa validade. Portanto, na hora de escrever, é necessário haver constantes preocupações com esses fatores que podem interferir na qualidade da produção textual. Exemplo (3):

(3) “Menção *ao autor* do texto resumido”. (MACHADO, LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2010, p. 7)

O exemplo (3) foi extraído de um ótimo livro que aborda questões sobre como escrever resumo acadêmico. A construção destacada ocorreu ali, como pode ocorrer com qualquer um de nós professores. Muitas vezes, escrevemos com o pensamento em outras atividades que estão sendo desenvolvidas, paralelamente, e por isso não estamos imunes a fatos menos importantes; no entanto, os mesmos tornam-se contribuições valiosas para outras pesquisas.

As ocorrências (2) e (3) são fáceis de ser encontradas²⁷. Mas, na realidade, elas não deviam aparecer ali. Todas resultam de ações involuntárias de autores, que vão transformar os leitores em caninos, e assim, vão obrigá-los a produzir onomatopeias próprias de cão, (*au, au*), (*desagradável ao ouvido*), (*menção ao autor*).

²⁷ Quando ambos os recursos são lançados no Google para descobrir a quantidade de usos, o número é muito elevado. Ambos variam em diferentes suportes, (dicionários, jornais, cartas de leitores etc.). Fato semelhante ao exemplo (2) também aparece em Evanildo Bechara (2001, p. 74).

Quem ler essas duas construções vai constatar uma proximidade com o latir dos cães. Na realidade, identifica-se nos dois casos a presença de cacofonias. Conforme se percebe, na cacofonia, não se pode falar, apenas, de desagradáveis efeitos acústicos. Nesse recurso linguístico é possível imprimir efeitos ideológicos, preconceitos, aborrecimentos e também outras manifestações capazes de gerar conflitos.

Em decorrência daquela onomatopeia canina provocada pelo encontro de muitas vogais (*au, au*), é um efeito sonoro não recomendado, principalmente em textos denotativos ou acadêmicos. Ainda assim, dentre todas as construções aqui destacadas, esta ocorre aos milhares em textos disponíveis na internet. Contudo, quando se tem consciência desse inconveniente, é possível desfazer aquele excesso de vogais.

Como exemplo, refaço a ocorrência (3):

(3.1) (Convém) mencionar o autor do texto resumido.

Com o novo arranjo sintático, das seis vogais que antes ocorriam juntas, foi possível eliminar três, fato este que trouxe pontos positivos para o texto. Dentre eles destaco o desaparecimento da onomatopeia canina, a melhor articulação vocabular e também a sua audição.

3. *Estética sintática*

Este argumento é parte do que foi exposto acima. A estética sintática está vinculada à organização das palavras na frase. Ela diz respeito, também, tanto à distribuição, quanto ao excesso de palavras; ambos os casos podem e devem ser evitados. De acordo com o que vem sendo exposto até aqui, a noção de estética sintática poderá resolver muitos problemas de má formação textual. Exemplo (4).

(4) (...). Tem-se aqui um típico caso que expõe a falta de atenção, na qual ao se mostrar os diferentes equívocos, e os diferentes resultados, vai ocorrer (...).

(5) (...). Tem-se aqui um típico caso que expõe a falta de atenção.

O exemplo (5) demonstra que os sons desagradáveis não ocorrem somente com o excesso de vogais. As consoantes, quando repetidas, também são capazes de provocar alguns danos ao texto. O referido exemplo expõe três sons da consoante *k*, os quais podem ser evitados.

Ao refazer o texto, o resultado é o seguinte:

(6) Tem-se aqui um caso típico a expor a falta de atenção.

Após a exclusão dos desagradáveis ruídos gerados pelo excesso de fonema surdo /*k*/, o fragmento do texto ficou mais agradável de ser lido ou de ser ouvido.

Como se deu o processo de redução daqueles ruídos, sem modificar o texto?

O simples deslocar de posição da palavra resolveu um dos problemas. A troca de lugar de *típico caso*, para *caso típico*, (fazendo com que as sílabas (*co ca*) ficassem distanciadas, resolveu um dos problemas. José Oiticica (1959, p. 11) denomina de solecismo o erro de sintaxe. No exemplo citado, o “erro” (?) foi desfeito com uma simples troca de posição da palavra. José Oiticica (idem, p. 71) denomina de *cacófatón* a palavra obscena ou inconveniente resultante do encontro de duas palavras. (*típico caso*).

Ernesto Faria (1959, p. 230), tratando da sintaxe e da estilística latina, observa que “as regras da sintaxe de uma língua qualquer que seja, não são lógicas, a construção lógica da frase é que se considera subordinar numerosos fatores”. Como se pode constatar em *caso típico*, a lógica predominou sobre as demais “regras” da construção frasal.

Quando o verbo é levado para o infinitivo, ocorre a exclusão da preposição *que*.

Exemplo:

(7) (...) um típico caso *que* expõe > a expor.

(8) (...) tem-se aqui um caso típico a expor a falta de atenção, na *qual ao* se mostrar os diferentes equívocos, e os diferentes resultados, (...).

A substituição do pronome relativo preposicionado (em + a qual), pelo pronome substantivo reto de 3ª pessoa reduz o número de vogais.

(9) (...) tem-se aqui um caso típico a expor a falta de atenção. Nela, ao se mostrar os muitos equívocos e os diferentes resultados, vai ocorrer (...).

De acordo com os exemplos acima, para que a estética textual seja posta em prática, basta estar atento ao som articulado entre palavras. Quando ele não for agradável, a troca de posição ou rearranjo sintático, ou a substituição de vocábulos, certamente resolverá o problema. Nesse caso, a estética sintática se inter-relaciona com a estética fonológica. No entanto, para que este problema seja solucionado, os autores/ estudantes deverão ter algumas informações sobre o fato. Exemplo 10:

(10) O colégio dará bolsa de estudo *integral ao autor* da melhor redação.

O problema do exemplo (10), também parecido ao (1), (2) e (3), pode ser solucionado apenas com um arranjo sintático²⁸.

(11) O autor da melhor redação será contemplado com bolsa integral.

As palavras que antes formavam a onomatopeia foram postas nos extremos da frase. Com isso, não existe nenhuma

²⁸ Aqui proponho uma solução para o exemplo (2): Muitas vezes, encontros de fonemas produzem efeitos desagradáveis de ouvir/desagradáveis para ouvir.

chance de ocorrer a repetição dos ruídos anteriores. A partir de um novo arranjo sintático, no qual foi possível atribuir à palavra autor a função de sujeito gramatical, tornou-se possível evitar a antecipação de outro vocábulo, principalmente daqueles formados com muitas vogais.

4. Outros recursos que devem ser evitados

Muitas vezes, no ato de escrever, ocorrem expressões que, embora corretas, convém que sejam evitadas, porque vão proporcionar resultados não muito satisfatórios.

Dentre as possíveis expressões, destacam-se as seguintes:

4.1. O que quer que

Não cabe aqui discussões sobre os diferentes funcionamentos da construção *o que quer que*; destaco apenas o fato de, com o passar dos tempos, ela ter-se reduzido, muitas vezes, a *que quer*; por meio de um processo sintático denominado haplogogia (SILVEIRA, 1971, p. 85). A relação que esta construção expressa é de valor disjuntivo entre duas ou mais alternativas. (Cf. NEVES, 2011, p. 871)

(12) Onde quer que se encontrasse, *o que quer que* estivesse fazendo, não o largava. (NEVES, 2011, p. 871)

Quando a construção em destaque está após o verbo, pode ser excluída sem nenhum prejuízo para o texto original.

(13) Semelhante àquele outro país da América do sul, o Brasil estava a seguir o mesmo caminho para o caos, sem sequer explicar *o que quer que seja*.

Outros comentários poderiam ser acrescentados, mas em função da proposta inicial deste trabalho, destaco apenas que, devido a sua “dura” articulação, o recurso linguístico em questão, se retirado, não causará prejuízo ao texto.

Os exemplos (12) e (13) podem ficar assim:

(14) Onde quer que se encontrasse, ou o que estivesse fazendo, não o largava.

(15) O Brasil estava a seguir o mesmo caminho para o caos, sem explicar *nada*.

Por meio de uma rápida consulta à internet é possível encontrar centenas de textos que fazem uso da construção *o que quer que*. Esta ocorrência, embora adotada até na língua literária, deve ser evitada, porque ocasiona uma sequência de sons desagradáveis, tanto para ouvir, quanto para articular. Convém, no entanto, lembrar que este, assim como outros recursos, pode ser usado em casos estilísticos. Alguns deles serão expostos mais abaixo.

4.2. Tirado do documento

Esta construção também pode ser encontrada em centenas de textos disponibilizados na internet, principalmente aqueles produzidos por políticos. Destaco o discurso elaborado pelo senador Fernando Collor de Mello em 11/05/2016.

(16) "Ruínas de um governo", foi tirado do documento que pediu o meu impedimento, em 1992. (MELO, 2016)

O recurso linguístico em destaque, semelhante aos outros apresentados, pode ser trocado por outros disponíveis no interior da língua. O exemplo em questão, dentre novas possibilidades, poderia ficar assim:

(17) "Ruínas de um governo" é parte do texto que selou o meu impedimento, em 1992.

4.3. Saudade de diversos alunos

Este conjunto de sons, do qual faz parte, no centro, a preposição *de*, e uma palavra que termina com *-de*, e outra que tem *de-/di-*, na primeira sílaba, também deve ser evitado. Prin-

principalmente porque ocorre a formação de outra palavra não desejada, (*Didi*). Outros exemplos:

(18) *Vontade de dizer*, *saudade de Diadema*, *saúde de Dimas* etc.

5. *Inutilia truncat*

O exagerado uso de orações subordinadas motiva a presença de muitos “quês”; por isso, este recurso, quando possível, deve ser amenizado. Como exemplo, destaco, mais à frente, um fragmento de texto no qual se pode constatar a inutilidade do excesso de “quês”; a partir da percepção dos mesmos, em nossa mente, surge o alerta sobre o cuidado que se deve ter com o manuseio da subordinação.

(19) É indispensável *que* se conheça o critério *que* se adotou para *que* sejam corrigidas as provas *que* se realizaram ontem, a fim de *que* se tomem as providências *que* forem julgadas necessárias. (GARCIA, 1985, p. 413)

No exemplo (19), a expressão latina: *inutilia truncat* (tire os excessos) é muito apropriada, principalmente porque seu uso demonstra ser a estética textual, desde os tempos antigos, uma preocupação frequente. Sendo assim, após transformar as orações subordinadas substantivas em reduzidas de infinitivo ou em substantivos e as adjetivas em adjetivos, o texto que antes apresentava excesso de “quês”, ficou assim:

(20) É indispensável conhecer o critério adotado para a correção das provas realizadas ontem, a fim de se tomarem as providências julgadas necessárias.

Ainda de acordo com o exemplo (19), ali estão em destaque palavras que podem ser retiradas sem prejuízos para o texto. Estar atento às imperfeições e aos exageros deve ser uma constante no momento de escrever. Com o exemplo exposto, observa-se o quanto é importante a noção sobre os excessos ou também o que pode ser retirado, quando o texto está

em processo de construção/revisão. A partir da expressão latina *inutilia truncat*, é possível manter a mente sempre alerta para que o texto não contenha mais palavras e nem mais informações além daquelas que sejam necessárias.

6. Traço estilístico x erro gramatical

Por outro lado, em oposição aos recursos destacados acima, existem outros que, quando usados intencionalmente em textos literários, provocam surpreendentes efeitos fonostilísticos. Exemplo:

- (21) Quando vi a boca *dela*
se iluminar em agradáveis risos
ao ser surpreendida com outro,
eu disse: mulher, deixe-me *já!*
Deixe-me, *e*, agora! *Vá, vá!*

No exemplo (21), aparecem efeitos acústicos a ser evitados, mas somente em casos que demonstrem não serem eles propositais.

Assim, traço estilístico e erro gramatical são duas ocorrências frequentes nos textos. No entanto, existe nítida distinção entre ambos, “o traço estilístico pode ser um desvio ocasional da norma gramatical vigente, mas se impõe pela sua intenção estético-expressiva. O erro gramatical é o desvio sem intensão estética” (BECHARA, 2001, p. 618). E, também, sem a consciência da presença do referido “erro”. Tanto esta exposição de Evanildo Bechara, quanto a que está em Othon Moraes Garcia, 1975, p. 94), que, ao falar sobre estilo, denomina-o como “a forma de expressão peculiar a certo autor em certa obra de certa época”. De igual modo, aquela proposta por José

Oiticica (1959, p. 10), o qual propõe seis *qualidades*²⁹ para melhor caracterizar o estilo.

No entanto, além do “erro” gramatical e do estilo individual, existe uma terceira possibilidade capaz de provocar ‘interferências’ em textos: a desatenção. Ela dá origem a pequenas falhas, capazes de prejudicar o texto. A desatenção faz surgir ocorrências tais como as que aparecem nos exemplos (2), (3), (4) e (10).

Naqueles exemplos destacados e em outros possíveis, não se pode falar em erros no sentido lato do termo, nem atribuir tais práticas à estilística. Ainda assim, estão lá e ocorrem, possivelmente, por desatender ao critério da fonossintaxe.

Por outro lado, de acordo com o comentário sobre os exemplos (2) e (3), onde ficou destacada a inconveniência da onomatopeia canina, este recurso estilístico, além de conter efeitos acústicos desagradáveis, é capaz de expor, ainda, não só fatos ideológicos, como também preconceitos, aborrecimentos e outras manifestações capazes de gerar conflitos. Mesmo assim, por serem planejados, proporcionam impressões positivas nos textos literários.

No exemplo a seguir, fica nítida a diferença entre o erro gramatical e o traço estilístico. Na sequência, o modo de grafar aquele fonema que em outra situação poderia parecer desagradável e impróprio, aqui ele acrescenta atributos ao texto, visto que, também, proporciona efeitos estéticos.

Neste caso, a onomatopeia é usada para provocar aborrecimentos.

²⁹ Segundo Oiticica (1959), a correção, a concisão, a clareza, a harmonia, a originalidade e o vigor compõem as qualidades do estilo; em oposição a tais qualidades estão os seis *defeitos*: a impureza, a prolixidade, a obscuridade, a desarmonia, a banalidade e a frouxidão.

22) INFÂNCIAS

Nos meus tempos de criança,
morava na minha rua
um velho professor de latim
chamado Peel.

E os meninos, para aborrecê-lo,
ficavam no portão da casa dele
chamando, insistentemente!

– Piu, piu, piu, piu, piu...!

Outras vezes, voltando da escola,
endiabrados, passavam a chamá-lo:

– Pinto, pinto, pinto, pinto...!

Nessa hora, o velho, enlouquecido,
saía da confortável casa,
com uma espingarda na mão.

E era correria para todos os lados...!

Conforme se percebe, o efeito fonostilístico nesta onomatopeia é marcante. O leitor é induzido a materializar a ideia do som que imita, em substância palpável e visível (pio > pinto). Assim, quando tem uma função estética, a onomatopeia deve permanecer no texto. Nos exemplos (21) e (22), as ocorrências estéticas foram planejadas e calculadas, intencionalmente. Neste momento, estou pondo em relevo o que Evanildo Bechara (2001, p. 29) denomina criatividade da linguagem humana.

Além dos dois exemplos acima, destaco ainda a entoação, uma expressão extralinguística, que ocorre quando o escritor conhece os recursos estilísticos e os utiliza, voluntariamente, para acrescentar um efeito particular ao texto. Exemplo:

(23) “Os dois garotos, porém, esperneiam com a mudança de mãe:

– Mentira!... Mentiiiiira! ... Mentiiiiiiiiiiiiira!” (BECHARA, 2001, p. 30)

Por sua vez, Ricardo Cavaliere (2011) esclarece que o alongamento da vogal, conforme o exemplo (23) é um procedimento fonológico convencional, do qual se ocupa a estilística fonológica.

Assim, quando planejados, os exemplos (21), (22) e (23) podem contribuir para enriquecer o texto literário. Por outro lado, quando se tratar de textos acadêmicos, é fundamental a contínua atenção para que sejam evitadas todas as ocorrências aqui destacadas. Elas não provocam “erros” nos textos, no entanto determinam implicações subjetivas muito valiosas para o ensino e a aprendizagem.

7. Conclusão

A partir do exposto é possível concluir que para escrever um texto não basta apenas conhecer as regras gramaticais. Além dessas preocupações, existem outros fatores externos à língua que precisam ser observados; dentre eles, destaco o excesso de vogais juntas, as cacofonias e os cacófatons. Mas convém não esquecer que esses dois últimos recursos, dependendo do texto, são bem-vindos; no entanto, em textos acadêmicos, devem ser evitados. Em razão disso, para escrever, é preciso, também, ter noções de gêneros textuais para saber a diferença entre eles.

Assim, do mesmo modo como um indivíduo deve se preocupar com o padrão de roupa, com o visual, com o seu lado exterior, ao ir a um casamento ou à praia, também deve existir um cuidado com a estética do texto escrito. Para obtê-la, devem ser observados não só fatores que envolvam o rigor dos acordos ortográficos, como também preciosa atenção à seleção vocabular, de acordo com a fonossintaxe. Ela fará perceber o que pode e o que não pode permanecer no texto, para que ele fique, esteticamente, polido.

Segundo o exposto, para escrever um bom texto, é necessário:

- a) *inutilia trunquat* (eliminar os excessos).
- b) evitar o acúmulo de vogais ao longo da frase. (Ex.: *falei ao auditor*)
- c) evitar encontro de sílaba final de palavra que se agrupe à sílaba inicial da palavra seguinte.
- d) não cometer erros que demonstrem desconhecimentos da norma padrão.
- e) observar que o *l* final, em quase todo o Brasil, soa como a semivogal *u*, por isso é importante estar atendo à sílaba da palavra seguinte. (Ex.: Um homem é *igual ao outro*), mas sim. (Um homem é semelhante a outro).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Trad.: Jaime Bruna. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MELO, Fernando Collor de. *Discurso completo de Fernando Collor de Melo* em 11/05/2016. Disponível em:

<<http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2016/05/fernando->

collor-relembra-impeachment-de-1992-em-discurso-no-senado>. Acesso: 26-09-2016.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

OITICICA, José. *Manual de estilo*. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica Expositiva curso superior*. 8. ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1918.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. 16. ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2006.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVEIRA, Álvaro Ferdinando de Sousa da. *Fonética sintática*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.