

**A CRIOLIZAÇÃO EM GLISSANT
E A PRESENÇA DE AFRICANISMOS
NA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL**

Amanda Silva Alves (UFAC)
amandaalves1@gmail.com

Este trabalho surgiu com o objetivo fazer uma relação entre o livro *Introdução a uma Poética da Diversidade* (2005), de Édouard Glissant e minha pesquisa de mestrado, intitulada, provisoriamente, de “A Presença de Africanismos em Atlas Linguísticos Regionais Brasileiros”. Neste artigo, partindo da definição de crioulização proposta por Glissant, buscamos comparar as diversas teorias e hipóteses que tentaram explicar a presença de africanismos no português falado no Brasil, adotadas por alguns filólogos e linguistas, a saber: Serafim da Silva Neto, Silvio Elia, Gregory Guy, John Holm e Alan Baxter, Fernando Tarallo, Gladstone Chaves de Melo e Yeda Pessoa de Castro.

Em *Introdução a uma Poética da Diversidade* (2005), partindo da análise aspectos da América e, em especial do Caribe, Glissant trabalha alguns conceitos que podem ser aplicados à realidade brasileira. Entende que fatores como o tráfico de escravos africanos, o sistema adotado na *plantation* e a escravidão foram cruciais na formação cultural e linguística dos povos americanos colonizados pelos europeus. O autor propõe, juntamente com outros pesquisadores, uma divisão tripartite da América: a *Mesoamérica*, que seria a América dos povos nativos, dos “indígenas”; a *Euro-América* seria a parte da América marcada pela presença e conservação dos hábitos, culturas e tradições europeus; a *Neoamérica* seria a América que viveu/vive a crioulização por meio da diáspora e da escravidão dos negros africanos. E é na *Neoamérica* que Glissant insere o nordeste brasileiro, mas quando se observa mais atentamente a realidade do Brasil, percebe-se que a *Neoamérica* compreende não somente o nor-

deste, mas praticamente todo o território brasileiro, inclusive a região amazônica, que também viveu o processo de escravidão e crioulização.

Ao contrário dos portugueses, que vieram para o Brasil munidos de seus elementos culturais familiares, os escravos africanos que aqui chegaram, estavam desprovidos de tudo o que lhes era familiar, são o que Glissant denomina de migrante nu: “aquele que foi transportado à força para o continente e que constitui a base do povoamento dessa espécie de circularidade fundamental [...]” (2005, p. 21).

A partir do século XVI, durante três séculos, negros provenientes de distintos pontos do continente africano foram trazidos ao Brasil como escravos. Introduzidos nos mais diversos setores das atividades produtivas, eles eram, na época, peça chave na movimentação da economia brasileira. Vale salientar que os documentos referentes aos escravos trazidos ao Brasil são bastante exíguos e a maioria deles é proveniente de fontes oficiais; mais escassos ainda são os documentos de particulares. Também são poucos os dados relativos ao número de negros africanos traficados para o Brasil e à suas etnias. Esse fato se deve, em parte, à destruição dos arquivos públicos referentes à escravidão, já que havia ordens do governo para que esses documentos fossem incinerados. O que se sabe é que os negros que vieram para o Brasil pertenciam, basicamente, a dois grandes grupos, linguística e culturalmente bastante diferentes, os bantos e os sudaneses. Sabe-se também, que eles vieram em quatro grandes ciclos de comércio de escravos.

Os povos bantos eram representados pelas diversas tribos do grupo Angola-Congolês e do grupo da Contracosta. Já os povos sudaneses eram formados, sobretudo, pelas etnias iorubá, pelos fanti-ashanti, pelos daomeanos e por grupos menores da Serra Leoa, da Gâmbia, da Costa do Marfim etc. e pelas culturas guineano-sudanesas islamizadas, cujos principais representantes eram os mandinga, os peul e os haussá.

O tráfico de escravos africanos para o Brasil começou em meados do século XVI e durou até o século XIX. O primeiro ciclo do tráfico de escravos ocorreu no século XVI e trouxe escravos, majoritariamente sudaneses, dos territórios localizados ao norte do Equador, entre o Senegal e o Orange; é conhecido como “Ciclo da Guiné”, porque assim eram chamados os escravos que chegaram durante este ciclo: “negros de Guiné”. Durante o século XVII, ocorre o “Ciclo do Congo e de Angola”; durante este ciclo, a maioria dos escravos transportados era proveniente de áreas bantas. O terceiro ciclo, que perdurou por todo o século XVIII, era

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

denominado “Ciclo da Costa da Mina” e comercializava, maiormente, negros sudaneses. O último ciclo é um desdobramento do ciclo anterior e, depois de 1830, ocorre juntamente com o tráfico ilegal. É conhecido como “Ciclo da Baía do Benin” ou “Ciclo Baiano”; neste período, havia predominância de negros oriundos das regiões de Angola e Moçambique.

Aproveitando-se da diversidade linguístico-cultural africana, com o objetivo de evitar motins, os traficantes de escravos adotaram a política de não transportar os cativos pertencentes à mesma etnia no mesmo navio e, chegando ao Brasil, os senhores de escravos, evitavam agrupá-los numa mesma fazenda. Assim, os escravos, que eram capturados em partes distintas da África frequentemente falavam línguas ininteligíveis uns aos outros.

Essa política de separação impediu uma maior concentração do patrimônio cultural africano, mas de alguma forma, os escravos conseguem recriar suas línguas, suas culturas e suas expressões artísticas através do que Glissant chama de rastro/resíduo. Eles utilizam a memória para restabelecer, de forma comum a todos, esses elementos que não puderam ser conservados:

Ora, o africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais. Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos de rastro/resíduo, que lhe restavam: compôs linguagens crioulas e formas de arte válidas para todos, como a música de jazz, que é reconstruída com a ajuda de instrumentos por eles adotados, mas a partir de rastros/resíduos de ritmos africanos fundamentais. Embora esse neoamericano não cante canções africanas que datam de dois ou três séculos, ele reinstaura no Caribe, no Brasil e na América do Norte, através do pensamento do rastro/resíduo, formas de arte que propõe como válidas para todos. (GLISSANT, 2005, p. 20)

Outro ponto que gostaria de abordar é a noção de criouliização, discutida por Glissant. Para ele, a criouliização pode ser definida como algo novo, totalmente imprevisível, que surge por meio da combinação de elementos culturais completamente diferentes, distantes um do outro. Esses elementos se misturam, se confundem, dando origem a uma nova cultura, a cultura crioula.

Ao contrário da mestiçagem, cujos resultados poderiam ser resumidos, a criouliização é imprevisível. Por isso, Glissant define a criouliização como sendo a mestiçagem complementada por um elemento diferente que é a imprevisibilidade. Pode-se dizer que os efeitos produzidos pela fusão do elemento negro com as culturas indígena e europeia na cultura brasileira de um modo geral e, mais especificamente na língua por-

tuguesa falada no Brasil, são imprevisíveis, inesperados. Por este motivo, a discussão do conceito de criouliização e seu confronto o desenvolvimento da pesquisa.

Glissant (2005, p. 17-18) afirma que a criouliização caribenha ocorreu ao longo de trezentos anos:

O que acontece no Caribe ao longo de três séculos é, literalmente, o seguinte: um encontro de elementos culturais vindos de horizontes absolutamente diversos e que realmente se crioulizam, realmente se imbricam e se confundem um no outro para dar nascimento a algo absolutamente imprevisível, absolutamente novo – a realidade crioula. A *Neo-América*, seja no Brasil, nas costas caribenhas, nas ilhas ou no sul dos Estados Unidos, vive a experiência real da criouliização através da escravidão, da opressão, do desapossamento perpetrados pelos diversos sistemas escravocratas, cuja abolição se estende por um longo período (mais ou menos de 1830 a 1868), e através desses desapossamentos, dessas opressões e desses crimes realiza uma verdadeira conversão do 'ser'.

No Brasil, esse processo não foi muito diferente; o encontro das culturas europeia, indígena e negra africana, e sua consequente criouliização, foram fatores cruciais para o que hoje chamamos “cultura brasileira”. E, assim como no Caribe, não foi fácil ou pacífico, ocorreu num terreno marcado pelas lutas, pelos enfrentamentos, pela escravidão e sua consequente opressão.

Para que a criouliização se efetive plenamente, é necessário que as culturas postas em relação estejam em uma posição de equivalência, uma não deve ser considerada superior à outra, mas como a criouliização no Brasil se deu por meio da escravidão e o elemento negro sempre esteve em posição inferior em relação aos elementos culturais portugueses e até mesmo indígenas, é necessário uma “revalorização da herança africana” (GLISSANT, 2005, p. 21) para que a *re-harmonização* dos elementos colocados em presença efetivamente aconteça.

Na década de 1970, ocorreu no Brasil um movimento conhecido como reafricanização. Esse fenômeno teve início com os representantes dos cultos afro-brasileiro que promoveram uma valorização da língua iorubá e, com a ajuda de intelectuais nigerianos, ofereceram cursos deste idioma aos interessados nos ritos do candomblé; também organizaram viagens turísticas à Nigéria e a exibição televisiva dos ritos das religiões afro-brasileiras e de suas correlatas nigerianas. O problema linguístico desta reafricanização foi que houve uma supervalorização do iorubá da Nigéria, em detrimento de todas as outras línguas culturais.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Outra contribuição do livro de Glissant se refere a sua abordagem e definição de línguas crioulas. Por esse motivo, será importante abrir espaço para a discussão sobre as diversas hipóteses para as origens do português brasileiro: crioulização vs. deriva vs. descrioulização. Alguns linguistas e filólogos como Serafim da Silva Neto, Silvio Elia, Gregory Guy, John Holm e Alan Norman Baxter defendam tese de que o português brasileiro é fruto de crioulização.

Já nas décadas de 1940 e 1950, filólogos apontam para a hipótese de crioulização na língua portuguesa. Silva Neto (1950) defende a teoria de que ocorreram no Brasil apenas falares africanos eventuais, crioulos e semicrioulos, que eram considerados por ele como simplificações e deturpações da língua portuguesa.

Elia (1979) defende a hipótese de que no Brasil teriam ocorrido, exclusivamente semicrioulos, que ele caracterizou como sendo simplificações do português, um estágio anterior ao crioulo que seria uma língua mista, na qual a ocorrência das línguas em contato acaba por promover a fusão de culturas. Ainda segundo Elia, os dialetos rurais atuais seriam o indicativo da existência dos semicrioulos no passado.

Guy (1989), baseando-se em traços morfossintáticos, estudou as distinções entre o português popular brasileiro e o português padrão e concluiu que essas diferenças não se devem a uma evolução natural da língua ou deriva, mas são fruto de um processo de crioulização do passado, que resultou nas características hoje presentes no português falado no Brasil.

Holm (1994), analisando e comparando elementos de diferentes crioulos de base Ibérica, de línguas africanas e do português vernacular brasileiro, defende a teoria de que o português brasileiro seria um semicrioulo e que existiria uma similitude semântico-lexical e morfossintática entre o português vernacular brasileiro e línguas africanas.

Já Gladstone Chaves de Melo (1981), rejeita veementemente as teorias de crioulização e aposta na noção de deriva, afirmando que o contato com as línguas africanas teria unicamente precipitado propensões latentes da língua portuguesa.

Outro estudioso que não aceita a proposta de crioulização é Fernando Tarallo (1993). Segundo ele, a hipótese crioula não tem fundamento, uma vez que se o português brasileiro realmente tivesse base crioula, com a europeização ocorrida no Brasil durante o século XIX, o por-

tuguês falado no Brasil estaria passando (ou já teria passado) por um processo de descrioulização, aproximando-se cada vez mais do português europeu – fato que vem ocorrendo em algumas ex-colônias europeias na África. Observa-se, contudo, que está acontecendo um movimento inverso e, cada vez mais, o português brasileiro afasta-se do português europeu.

Glissant entende que para que uma língua seja considerada crioula, ela deve ser “compósita, nascida do contato entre elementos linguísticos absolutamente heterogêneos uns aos outros [...]. O que chamo de língua crioula é uma língua cujos elementos constituintes são heterogêneos uns aos outros”. (2005, p. 24)

Partindo desta definição, poder-se-ia afirmar que, ainda que o contato entre as culturas e línguas tenha sido efetivo e, ainda que a língua portuguesa do Brasil tenha sofrido influências das línguas africanas, a situação de contato não produziu uma fusão entre elas. Apesar de a língua portuguesa falada no Brasil conter elementos de origem africana, eles não conferem a ela um resultado extraordinariamente imprevisível. As influências e empréstimos no léxico são inegáveis, mas as características que tipificam a fonética e a sintaxe brasileiras não apresentam o nível de mutação que caracterizam as línguas crioulas.

Ainda que não se possa asseverar que o português brasileiro seja uma língua crioula, estudos de Ferreira (1984) apontam para a existência de remanescentes de falares crioulos na Bahia, mais especificamente na vila de Helvécia, uma comunidade rural isolada, formada fundamentalmente por descendentes de escravos. Os moradores mais jovens, afirmavam que naquela comunidade havia muitas pessoas, principalmente os idosos, que falavam de uma maneira “estranha”, “engraçada” e que era difícil, até para eles, “filhos da terra”, entenderem o que falavam essas pessoas mais velhas. As características linguísticas peculiares¹ desta localidade, que levaram Ferreira a acreditar em um possível crioulo, foram apuradas em 1961 quando da execução dos inquéritos para o *Atlas Prévio*

¹ Dentre as características linguísticas desta comunidade, Ferreira cita a existência da vogal nasal final /ô/ em lugar de /ão/; uso variável do artigo definido: ausência de artigos ou o uso do masculino pelo feminino e vice-versa; existência do artigo indefinido /ũa/; variação na concordância de gênero em relação aos sintagmas nominais substantivo + adjetivo, pronome + substantivo e em frase verbo-nominal; simplificação das flexões verbais: uso majoritário da terceira pessoa do singular do presente do indicativo e do pretérito perfeito do indicativo no lugar das respectivas primeira pessoa; o uso de formas do infinitivo no contexto de formas finitas; uso do pronome possessivo /me/ para primeira pessoa do singular, seja masculino, seja feminino; uso da conjunção /ma/ no lugar de /mas/.

dos Falares Baianos e estavam constantemente presentes na fala dos mais idosos. Ferreira acredita que este falar, que ela chama de crioulo, deve ter sido geral, uma vez que quando ela fez a coleta dos dados, ainda se conservavam traços desta língua na fala dos moradores mais antigos.

Após empreender, em 1987 e em 1994, uma pesquisa na comunidade de Helvécia, Alan Baxter conclui que o dialeto deste grupo possui traços típicos de línguas crioulas e que os sistemas verbais de dialetos de comunidades parecidas com Helvécia podem ter dado origem aos dialetos rurais do português brasileiro, apontando, assim, a existência de um processo de descrioulização destes¹. Afirma, ainda, que se faz necessária a pesquisa destas características linguísticas em outras comunidades similares para que se seja possível interpretar corretamente as tendências atuais do português falado por moradores das zonas rurais brasileiras.

Castro (2001), uma das maiores estudiosas dos falares africanos no Brasil, admite a influência das línguas de origem africana no português brasileiro, embora não o considere uma língua crioula, devido à ausência de traços formais comparáveis às línguas crioulas do Caribe. Ela entende que a presença dos escravos africanos no Brasil deixou grandes marcas linguísticas no português brasileiro.

Este foi apenas um esboço sobre alguns pontos relevantes no que diz respeito ao tema da criouliização cultural e linguística. Partindo da leitura de Glissant, tentei fazer um paralelo do seu ponto de vista com as teorias e hipóteses adotadas por diversos outros estudiosos do tema. Assim, com base na definição de criouliização proposta por Glissant, conclui-se que a língua portuguesa falada no Brasil não poderia ser chamada de língua crioula, mas não podemos deixar de destacar a importância do processo de criouliização pelo qual a cultura brasileira passou e que deixou marcas profundas na nossa forma de ser e de existir.

¹ Em 1987, Alan Baxter visitou a localidade e, pela primeira vez, conseguiu-se fazer gravações das falas dos moradores, infelizmente, mais de 25 anos depois da visita de Carlota Ferreira, os falantes da língua crioula, que já eram idosos em 1961, haviam falecido, mas haviam deixado importantes vestígios na fala dos mais jovens, que não falavam o antigo crioulo de Helvécia, mas apresentavam processos de variação em que intercalavam aspectos do português padrão com formas do crioulo português de Helvécia, algumas delas, apontadas por Ferreira, em 1961.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

ELIA, Silvio. *A unidade linguística do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

FERREIRA, Carlota. Remanescentes de um falar crioulo brasileiro. In: _____. et al. *Diversidade do português do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 1984, p. 21-34.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GUY, Gregory. On the nature and origins of popular brazilian portuguese. In: _____. *Estudios sobre el español de América y lingüística Afroamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1989, p. 227-245.

HOLM, John. A semicrioulização do português vernáculo do Brasil: evidência de contacto nas expressões idiomáticas. *Papia, Revista de Crioulos de Base Ibérica*, Brasília: Universidade de Brasília/Thesaurus, v. 3, n. 2, 1994.

LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. (Orgs.). *História social da língua nacional*. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, v. 1, 2008, p. 151-180.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. A comunidade de fala de Helvécia – BA. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/a-comunidade-de-fala-de-helvecia-ba>>. Acesso em: 10 de março de 2011.

MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

PETTER, Margarida; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1950.

TARALLO, Fernando. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993, p. 35-68.

**A ESCRITA NOS HIPERTEXTOS
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
POSSÍVEIS RELAÇÕES¹**

Shelton Lima de Souza (UFAC)
shelton.lima@yahoo.com.br

1. Introdução

As atividades humanas na contemporaneidade passaram a assimilar novas características com o advento da tecnologia. Devido a isso, (re)visões e (re)formulações surgem para integrar ou desintegrar postulados que eram, até então, colocados como verdades invioláveis. Essas novas visões e (re)formulações começaram a fazer parte de um campo tradicionalmente avesso a qualquer tipo de mudança/variação – entendendo mudança/variação como um processo natural e inevitável a qualquer ação humana – que é a escrita.

A legitimidade e a importância histórico-social dada à escrita promoveram uma barreira à inovação. Qualquer tentativa de quebra de um paradigma da escrita formal é visto com maus olhos entre puristas da língua, mais precisamente entre estudiosos que analisam qualquer fenômeno linguístico a partir de uma descrição gramatical greco-latina (BAGNO, 1999; 2001). Literatos e outros artistas que trabalham com textos escritos podem manipular o padrão normativo, mas essa possibilidade de manusear a escrita para fins estéticos só foi possível a partir de uma revolução nas artes promovida pelo Modernismo. Ou seja, antes desse movimento literário, a arte escrita era completamente subordinada

¹Trabalho apresentado na mesa-redonda “O Ensino de Línguas e as Novas Tecnologias” da XIII Semana de Letras: ensino de línguas e as novas tecnologias na Universidade Federal do Acre – UFAC. Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa Estudo das Línguas do/no Acre: Múltiplos Olhares e ao projeto institucional Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa nos ensinos fundamental, médio e superior: uma análise linguística, ambos desenvolvidos na UFAC.

a um padrão pré-estabelecido por fatores mais sociais que linguísticos (BAGNO, *op. cit.*). Com a era digital, houve possibilidade de uma espécie de (re) organização nos textos formais – nos textos literários também¹ – ao desenvolver novos modelos de organização da escrita por meio dos hipertextos.

Conforme assinala Marcuschi (2001, p.79):

O hipertexto, pela sua natureza não sequencial e não linear, afeta não só a maneira como lemos, possibilita múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, mas também afeta o modo como escrevemos, proporcionando a distribuição da inteligência e da cognição. De um lado, diminui a fronteira entre leitor e escritor, tornando-os parte do mesmo processo; do outro faz com que a escrita seja uma tarefa menos individual para se tornar uma atividade mais coletiva e colaborativa. O poder e a autoridade ficam distribuídos pelas imensas redes digitais, facilitando a construção social do conhecimento. (MARCUSCHI, 2001, p. 79)

O autor propõe que essas características do hipertexto levem à reflexão da ação pedagógica do professor de língua portuguesa e à problematização do papel do computador nas escolas. Para Marcuschi, os componentes que diferenciam um hipertexto de um texto tradicional² são desconhecidos por professores responsáveis pelo ensino de escrita e leitura, além de uma ideia – abstração – de computador ter entrado nas escolas e não o seu uso efetivo para fins educacionais.

2. Os hipertextos e suas características

Lévy (1993) conceitua hipertexto em dois níveis: o técnico e o funcional. Tecnicamente, hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Diferentemente do texto impresso que só relaciona, na maioria das vezes, o texto-base a outros textos de mesma estrutura, o hipertexto pode relacionar o início da leitura a palavras isoladas, páginas de outros gêneros textuais diferentes do texto-base, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos. Funcionalmente,

¹Marcuschi (2001, p. 87) cita o caso do escritor Michael Joyce que escreveu o conto *Afternoon* com várias possibilidades de continuidade. O conto era lançado em um site e os leitores poderiam escolher os desfechos ou desenvolvimento de cenas que quisessem. Marcuschi esclarece que, apesar de haver uma espécie de socialização da estrutura desse conto, todas as possibilidades de continuação foram escritas por Joyce. O leitor só tinha de escolher uma delas.

² Aqui, o termo tradicional está sendo usado para fazer referência a algo que é recorrente – já conhecido – e não como um elemento antigo que tem de ser abandonado.

Lévy (*op. cit.*) afirma que um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, para aquisição de informações e disseminação do conhecimento, além da ampliação da comunicação.

O hipertexto é a base das informações veiculadas pela internet. Não se constitui como gênero textual, mas como suporte de gêneros diversos (MASCUSCHI, *op. cit.*). Pode-se dizer que o termo designa um processo de escrita/leitura não linear e não hierarquizada e que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea. Possibilita uma inter-relação de textos sem, necessariamente, seguir sequências unidirecionais ou regras pré-estabelecidas.

Percebe-se que os hipertextos podem fazer uma mudança de perspectiva dos usuários de internet: a princípio, se acessa a rede para obter informações sobre um determinado tema discutido em algum lugar como em uma aula da faculdade, por exemplo. Ao acessar algum site, o hipertexto lido leva o leitor para outros hipertextos, através de hiperlinks¹, facilitando o acesso a informações que não eram de interesse do usuário. Ao escolher a sequência de leituras, o leitor passa a fazer parte da construção de sentidos do texto-base, já que quem está lendo é que escolhe a sequência de leituras. Dessa forma, o leitor torna-se extremamente atuante diante do texto lido.

Conforme aponta Marcuschi (*op. cit.*, p. 80), o hipertexto promove algumas possibilidades que não eram possíveis nos textos impressos: (i) maior democratização de informações entre leitores e escritores. Leitor e escritor passam a ter uma relação que já era obrigatória em outros textos não digitais – cf. processo de textualização em Marcuschi (2008, p. 96) –, mas se amplia nas mídias digitais; (ii) Com os hipertextos, as informações do texto base passam a dialogar com um conjunto de dados de textos não diretamente ligados com as informações iniciais. Isso é exatamente o que caracteriza a não sequencialidade do texto digital; (iii) a leitura nos textos digitais passa a ter outras formas de prosseguir, apresentando um caráter menos unilateral do que o texto impresso mais tradicional; (iv) ao escrever os hipertextos, os escritores tem uma maior gama de possibilidades de (re)arranjar estruturas semânticas, pois os hiperlinks podem contribuir – se quiser desestabilizar – a construção do sentido da informação fornecida pelo texto base; (v) Nas mídias digitais, os hipertextos promovem maior acesso a informações.

¹ Link ou hiperlink é uma conexão, ou seja, elementos físicos e lógicos que interligam os computadores da rede.

3. origem dos hipertextos

A primeira ideia de hipertexto foi enunciada por Vannevar Bush, em 1945, no artigo intitulado “As We May Think”. Segundo Levy (1993, p. 28), Bush era um matemático importante que desenvolveu as primeiras calculadoras eletrônicas. Bush (1945) afirmava que o pensamento não se dá de maneira hierárquica e sim por associações. Essas associações de pensamentos formam uma teia com ideias que saltam imediatamente ao dado seguinte, seguindo a intrincada trama de caminhos configurada por células do cérebro. Segundo Landow (1992), Bush descreve uma nova concepção de textualidade no artigo “As We May Think”, ao propor o conceito de blocos de texto unidos com elos e também introduz os termos conexão, trajetos e trama.

Apesar das primeiras discussões sobre teias de informações se darem com Bush, o termo hipertexto tem sua origem nos anos sessenta com Theodor H. Nelson e seu projeto Xanadu. Conforme o próprio criador do termo, hipertexto é uma escritura não sequencial, um texto que permite que o leitor faça escolhas e o leia em uma tela interativa.

4. Hipertexto e recursos coesivos

Os hipertextos partem de uma estrutura linguística que não se enquadra em modelos de escrita padronizados. Então, apesar de toda explanação já feita sobre a textualidade dos textos virtuais, podem-se ter os seguintes questionamentos: Quais são as características de um hipertexto que permitem sua inserção no conjunto de elementos significativos em estruturas sociais específicas? Por quais critérios de textualização – se é que esses critérios existem – passam os hipertextos?

Tentando responder – de forma não fechada e com várias lacunas – a essas questões, recorrer-se-á aos conceitos de coesão e coerência propostos por Halliday e Hansan (1976), Mascuschi (2008) e Koch (2009), buscando uma possibilidade de identificação entre os elementos dispostos nos hipertextos e os critérios desenvolvidos pelos autores citados.

4.1. Coesão

Marcuschi e Koch entendem o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Dessa forma, os autores compartilham o entendimento de que todo texto é constituído, de um lado, por uma organização linear que é estritamente linguística, chamada de coesão – ou mais precisamente coesão superficial – e, do outro lado, por uma organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. Ambos os linguistas comungam que existe algo que organiza, primeiramente, as várias características semânticas de um texto. Essa organização primária de fontes semânticas é dada pelo nível coesivo do texto.

Halliday & Hasan (1976), analisando estruturas textuais do inglês, afirmam que a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

Koch e Marcuschi apresentam algumas discussões a respeito da prioridade dada por Halliday e Hansan (*op. cit.*) aos elementos coesivos. Eles discordam dos autores ingleses, pois mostram, com exemplos do português, que existem textos destituídos de elementos coesivos que passam por critérios de textualização específicos. Koch e Marcuschi compartilham da opinião de que a coesão não é condição necessária, nem suficiente para delimitação e construção de significados e de consolidação textual: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos” (MASCUSCHI, 2008).

A canção “Construção” de Chico Buarque apresenta uma estrutura com poucos recursos coesivos. Se para Halliday e Hansan a coesão é um critério imprescindível para enquadrar um elemento em um processo de textualização e concretizar-se como texto, o que se poderia dizer da canção citada?

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música...

(HOLANDA, C. B. *Construção*. Rio de Janeiro: Universal Music)

Vê-se que os possíveis significados trazidos pelo texto não são fornecidos a priori por recursos linguísticos de conexão, haja vista que esses recursos são praticamente inexistentes. Portanto, o leitor terá de acionar outros mecanismos de conexão, mais sociais que linguísticos, para entender – ou possibilitar/construir – novos significados para o texto acima. Assim, para caracterizar um elemento como um texto, não basta ter um conceito de coesão formal, pois há textos que apresentarão uma constituição livre ou com pouco recurso coesivo. Além dos textos literários, podemos caracterizar os textos virtuais – hipertextos – como uma organização semântica não dependente de uma estrutura coesiva tradicional. Pode-se afirmar que o computador permitiu a esses textos novas formas de escrita e de interpretação por parte dos leitores¹. Esquemáticamente, poder-se-ia caracterizar o hipertexto como uma rede de elementos interligados não hierarquicamente, permitindo que significados sejam percebidos e construídos a partir de conexões mentais e inferências a ambientes que não estão diretamente ligados ao texto-base².

5. A escrita nos hipertextos e sua relação com a escola

Com a escrita, abriu-se uma nova possibilidade de comunicação e difusão de conhecimentos. Os autores puderam com seus livros (re)passar sua visão particular de mundo, influenciando a todos e difundindo suas ideias. Percebemos que com essa possibilidade trazida pela escrita em armazenar e difundir conhecimentos, foi dado a ela uma importância ímpar na sociedade. A escrita formal adquiriu um *status* de valorização na

¹Quando se fala aqui em novas possibilidades ou (re)organização de escrita de textos, não se está sugerindo que o computador mudou ou está mudando a estrutura – entendendo estrutura como regras de um sistema linguístico (SAUSSURE, 2006) – escrito em português ou em outra língua. O que se está afirmando é a possibilidade de uma escrita que não atende a uma ordem canônica de linearidade e de construção de significados textuais completamente dependentes de modelos coesivos tradicionais. Ou seja, conteúdos semânticos são possíveis independentes de recursos gramaticais ligados diretamente a uma organização pré-determinada.

²Texto hospedeiro de links e hiperlinks responsáveis pela inter-relação de textos. Essa inter-relação de texto constitui uma característica não linear dos hipertextos.

sociedade da informação que impediu a entrada de características mais flexivas na sua constituição estrutural. Diversos gêneros textuais irão possuir qualidade, frente à sociedade envolvente, somente se apresentarem uma variedade de escrita que atenda aos compêndios normativos estabelecidos. As novas tecnologias, no entanto, trouxeram outras formas de escrita para a constituição dos textos e quebraram, pelo menos a princípio, com estruturas lineares rígidas, principalmente no que diz respeito a modelos coesivos tradicionais.

Segundo Botler *apud* Marcuschi (2001, p. 82), o hipertexto é uma nova área da escrita que vai além da folha de papel e além do espaço do livro, além de ser uma realidade apenas virtual. A coesão dos hipertextos é perturbadora frente à coesão linear tradicional. A ordem das informações não está dada na própria estrutura da escrita. Diferentemente do texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode se dar de variadas maneiras. Tem múltiplas possibilidades de início e de formas de prosseguir. Há maior liberdade de escolha de informações, como se estivéssemos imersos num conjunto de discursos espalhados por redes digitais.

A noção tradicional de texto está passando por um processo de mudança em relação aos seus componentes intrínsecos. Já é inegável que a tecnologia promove uma (des)estabilização nas concepções tradicionais de escrita e de composição de textos formais.

Acredita-se que essas possibilidades trazidas pelos textos digitais devem ser discutidos nos ambientes educacionais, pois as mesmas produziram novas visões do que é o processo leitura-escrita e das variadas formas de acesso ao conhecimento. Entendendo que os hipertextos promoveram novas formas de organizar a escrita – produzindo novos modelos de leitura e de disseminação do conhecimento –, faz-se necessário pensar uma proposta curricular de ensino de língua portuguesa que amplie a questão do papel da escola no desenvolvimento do letramento – particularmente do letramento digital – e a função do computador na escola.

6. Considerações finais

É inegável a contribuição das tecnologias contemporâneas para a difusão do conhecimento e para (des)construções e (re)visões do conhecimento existente e de modelos tradicionalmente considerados ideais.

O texto, na figura do hipertexto, se (re)formulou. Adquiriu novos elementos e (re)organizou outros dentro de uma estrutura virtual possível, construindo uma rede de nós – desenvolvendo um labirinto – que não chega a constituir uma unidade. A hipertextualidade constrói uma concepção mais interativa para a produção do conhecimento. Ou seja, as ligações sociais para a construção/difusão do conhecimento se tornam mais rápidas.

Além dos questionamentos feitos no tópico cinco desse trabalho, entende-se que outras questões são pertinentes no que diz respeito às possibilidades de escrita/entendimento do hipertexto e que estão longe de terem uma resposta fixa e que atenda a todas as perguntas feitas em relação ao processo de construção e desenvolvimento dos hipertextos: até que ponto esse novo constituinte de escrita/leitura poderia provocar um “*stress* cognitivo” por estabelecer mais exigência no que se refere à apreensão de informações e conteúdos? Pois, Mascuschi afirma que “o hipertexto supõe, ao contrário do que se imagina, mais conhecimentos partilhados, mais atenção e decisão constante para que se torne uma leitura proveitosa e produtiva”. Será que o futuro trará exigências ainda mais complexas no que diz respeito ao entendimento de hipertextos por usuários, haja vista que os componentes cibernéticos mudam e assimilam novas características constantemente? Os hipertextos promoveram novas discussões teóricas, dessa forma, seria o caso de teóricos pensarem novos modelos de textualização que considerem processos inferenciais para além das relações intratextuais?

São questões importantes e que merecem uma discussão mais extensa, pois discussões como essas precisam ser embasadas por fatores linguísticos e extralinguísticos mais complexos presentes no desenvolvimento de produção e compreensão de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

LANDOW, G. P. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. John Hopkins University Press, Baltimore, 1992.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001, p. 79-111.

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

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

**A INTERAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA:
UM PRICÍPIO DA PROMOÇÃO
DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA¹**

Luzineth Rodrigues Martins (UnB/UERR)

luzinethmartins@yahoo.com.br

Samira de França Peixoto (SECD/RR)

samirafrancaaraujo@hotmail.com

1. Introdução

A importância da interação na sala de aula para alcançar os objetivos de ensinar e aprender é indiscutível. Há um número considerável de pesquisas que esclarecem os benefícios do ensino na perspectiva interacionista. Nosso interesse foca as ações de linguagem realizadas por alunos e professores na configuração do gênero aula, Matêncio (2001) e que, sustentadas por um fazer didático-linguístico-interacional, promovem a competência discursiva dos alunos, isso é, a “competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros textuais (...) de acordo com a necessidade de interação social” (BALTAR, 2004, p. 37).

Partimos do pressuposto que o ensino, na perspectiva da promoção da competência discursiva, exige que não somente o objeto seja reorientado como também as relações de ensino-aprendizagem (COROA, 2010), em atendimento à configuração do gênero aula (MATÊNCIO, 2001). Sabemos que a construção do conhecimento linguístico dá-se em contexto interacional-discursivo por sujeitos que possuem culturas e papéis sociais diversos e que interagem com o objetivo de cumprirem seus

¹ Trata-se de recorte de uma pesquisa de doutorado do PPGL/UnB que discute a competência discursiva no ensino da língua materna.