

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 20 – N° 60
Setembro/Dezembro – 2014
Suplemento: Anais da IX JNLFLP**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 20, Nº 60, (set./dez.2014) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2779 p. il. em 2 tomos.

Suplemento: Anais da IX JNLFLP

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397 / 603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e **<http://www.filologia.org.br/revista>**

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Me. Naira de Almeida Velozo

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Maria Lucia Leitão de Almeida
Maria Lúcia Mexias Simon	Mário Eduardo Viaro
Nataniel dos Santos Gomes	Regina Céli Alves da Silva
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

0. Editorial20
1. A abordagem dos gêneros multimodais no ensino fundamental – *Francisco Romário Paz Carvalho*22
2. A ausência do fator linguístico concordância verbal na fala de indivíduos com baixa ou nula escolaridade – *Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo* e *Natalina Sierra Assencio Costa*36
3. *A Casa dos Budas Ditosos*, de João Ubaldo Ribeiro: um estudo léxico-semântico do vocabulário da sexualidade – *Elias de Souza Santos*44
4. A competência oral em sala de aula – *Lygia Maria Andrade Figueira dos Santos* e *Viviane de Araújo Nascimento*56
5. A configuração do personagem mítico Fado nos clássicos *A Ilíada* e *A Odisseia*, de Homero, e *Édipo Rei*, de Sófocles: intertextos e reflexões – *Danielle dos Santos Pereira Lima*, *Geanis Silva Gomes*, *Áurea Ramos Genelhú* e *Huarley Mateus do Vale Monteiro*67
6. A construção e o papel das emoções no discurso político do ex-presidente Lula – *Ana Carolina Mrad de Moura Valente*78
7. *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães – adaptação da obra literária em história em quadrinhos: uma sequência didática – *Mauren Vanessa Lourenço Souto* e *Nataniel dos Santos Gomes*88
8. A escrita na internet: benefícios e malefícios – *Sânia Lucio dos Reis Rodrigues*, *Marcelo da Silva Sá*, *Maria Francisca Moreira Sobreira* e *Camila Pereira de Oliveira*101
9. A evolução da língua portuguesa – *Patricia Damasceno Fernandes* e *Natalina Sierra Assencio Costa*117
10. A fábula como objeto de ensino e aprendizagem de leitura – *Ana Paula Ramalho dos Santos* e *Rosana Fernandes Leite*127
11. A filosofia da composição: uma moldura do conto moderno – *Maria da Luz Alves Pereira*144
12. A identidade feminina em *Mafalda*, de Quino – *Talita Galvão dos Santos* e *Nataniel dos Santos Gomes*155
13. A importância da cultura no ensino de língua estrangeira: o caso do japonês – *Raphael dos Santos Miguez Perez*165

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

14. A importância da participação do corpo e da gestualidade na interação verbal – *Lunara Amaral do Vale e Luciene Pinheiro de Souza*. 177
15. A importância de recursos tecnológicos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem – *Milena Ferreira Hygino Nunes, Ruana da Silva Maciel e Tansise Paes Bóvio Barcelos Cortes* 194
16. A incorporação de termos da informática na língua portuguesa – *Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes* 205
17. A influência da literatura infantil no desenvolvimento do letramento – *Claudia Bernardo, Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues e Eliane Maria de Oliveira Giacón*..... 212
18. A influência da oralidade na aprendizagem da língua portuguesa – *Amanda Tristão Meneguelli e Luciene Pinheiro de Souza* 220
19. A interação oral professor/alunos pela ótica do interacionismo sociodiscursivo: uma proposta de trabalho com a leitura – *Maria Aila de Sousa Oliveira e Aline Saddi Chaves* 228
20. A intertextualidade como estratégia argumentativa na crônica de Affonso Romano de Sant'Anna – *Ana Isabel Ferreira de Magalhães e Eliana Crispim França Luquetti* 245
21. A investigação sobre representações sociais no campo educacional – *Clarissa Menezes de Souza Poubel e Leandro Garcia Pinho*. 259
22. A linguagem intersemiótica do ciberespaço a serviço da literatura – *Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos, Pedro Lyra e Analice de Oliveira Martins* 268
23. A linguagem jurídica e o acesso à justiça – *Bruna Moraes Marques, Eliana Crispim França Luquetti, Millene Millen, Paula Alice Dodó Müller e Pedro Wladimir do Vale Lira* 280
24. A metafísica da música entre a filosofia do séc. XIX e a contística de E. T. A. Hoffmann – um estudo do efeito estético musical em *O Inimigo da Música* – *Simone Maria Ruthner e Carlinda Fragale Pate Nuñez* 298
25. A monotongação do português do Brasil: um panorama sociolinguístico – *Tais Turaça Arantes, Nataniel dos Santos Gomes e Natália Sierra Assêncio Costa* 316
26. A oralidade no livro didático *Português Linguagens 1* – *Edineia Barros Santos e Elane Marques de Jesus* 325

27. A polarização como estratégia argumentativa em redações do ensino médio: um estudo dos operadores modais pela perspectiva sistêmico-funcional – *Leonardo Miguel*333
28. A prática de análise linguística: uma abordagem discursiva – *Silvane Aparecida Freitas e Dirlene Santos Araujo* 355
29. A produção textual a partir da coesão: elemento de conexão interna do texto – *Wagner Siqueira Gonçalves e Natalina Sierra Assêncio Costa* 369
30. A recepção do mito de Édipo por Pierre Corneille – *Maria Izabel Cavalcante da Silva Albarracin*383
31. A relação de contribuição e ampliação entre o processo de letramento e o aprendizado de uma língua estrangeira – *Helena Grinberg da Silva Barcelos*390
32. A representação do dialeto baiano na série Gabriela – *Luciana Gomes da Silva, Nataniel dos Santos Gomes e Marlon Leal Rodrigues*..... 399
33. A semântica e seus limites de abordagem no livro didático – *Rainya Carvalho de Oliveira e Luzineth Rodrigues Martins*405
34. A superficialidade do ensino literário: reflexões – *Karen Fernanda Pinto de Lima*.....416
35. A tradução do português para o inglês de algumas expressões idiomáticas – *Senivaldo Pereira Braz e Juliana Oliveira de Santana Novais*423
36. A valorização do texto literário na sala de aula: uma atividade possível – *Alessandra Mustafa da Silva, Hadhianne Peres de Lima, Mariete de Souza Amorim e Gisela Maria de Lima Braga Penha* 434
37. A variação do verbo estar no português carioca – *Carla Barcelos Nogueira Soares*449
38. Abordagem de tópicos culturais em materiais didáticos de PLE – *Cirlene de Sousa Sanson*.....462
39. Ações essenciais para desenvolvimento motivacional no professor de língua portuguesa que trabalha em cursos preparatórios para concurso – *Jorge da Silva Junior*.....482
40. Aforização proverbial sobre o negro em diferentes materialidades discursivas: cristalização e circulação de preconceitos e estereótipos – *Denise da Silva Nunes e Paulo Rogério de Oliveira*..... 497

41. Algumas reflexões sobre o método metafônico de alfabetização – *Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues, Claudia Bernardo e Eliane de Oliveira Giacom*511
42. Álvaro Bomílcar no *Almanack Corumbaense*: prenúncio em defesa de um português brasileiro – uso de clíticos – *Eliane Santos Paulino e Nataniel dos Santos Gomes*523
43. Álvaro Bomílcar no *Almanack Corumbaense*: o grafema y: a espontaneidade da língua – *Eliane Santos Paulino e Nataniel dos Santos Gomes*531
44. Ambiguidade na sala de aula: “pra que te quero?” – *Francisca Aurea Rodrigues Almeida, Myrth Charssiany Oliveira de Araújo e Valdercley Santos da Silva*39
45. Análise do “código Q” utilizado pela guarda municipal de Dourados – MS: uma visão variacionista da linguagem – *Edvaldo Teixeira Moraes e Elza Sabino da Silva Bueno*550
46. Análise dos aspectos globais no trabalho de conclusão de curso (TCC) de um graduando da Universidade Estadual de Roraima – *Edine Barbosa Furtado, Lídia da Silva Amorim e Maria da Conceição S. Sousa*567
47. Análise fonológica do infinitivo na fala dos campo-grandenses – MS – *Michelli Fernanda de Souza, Nataniel dos Santos Gomes e Marlon Leal Rodrigues*579
48. Análise linguística no novo ENEM: uma reflexão – *Renata da Silva de Barcellos*588
49. Anomia no ensino religioso: uma análise da regulação e das representações sociais nas falas dos professores – *Evandro Francisco Marques Vargas e Leandro Garcia Pinho*603
50. Aplicabilidade das conjunções na crônica “como comecei a escrever” – *Raphael Alves de Oliveira e Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*615
51. Artigo de opinião: múltiplas aplicabilidades no ensino de língua materna – *Ana Paula Ramalho dos Santos, Anny Michelly Brito e Berenice Alves da Silva Altafini*624
52. As aventuras de um caipira na cidade grande: observações sobre Chico Bento, de Maurício de Sousa – *Marly Custódio da Silva, Suzi Tomassini de Souza e Nataniel dos Santos Gomes*642

53. As contribuições do jornal escolar no processo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros textuais em sala de aula: sequência didática – *Flávia Martins Malaquias, Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa, Neusa Babichi Ferreira e Valdinéia Marcondes*.....660
54. As marcas da oralidade na escrita em língua portuguesa de indígenas terenas em Mato Grosso do Sul: uma análise preliminar – *Celso Abrão dos Reis, Marlon Leal Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes*.....676
55. As tecnologias digitais e a formação de leitores nas aulas de língua portuguesa – *Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos, Pedro Lyra e Analice de Oliveira Martins*.....683
56. Aspectos de oralidade nas histórias em quadrinhos brasileiras – *Elane Marques de Jesus e Claudiane Silva Piropo*.....700
57. Aspectos fonológicos em documentos do século XVIII – *Kênia Maria C. da Silva e Elias Alves de Andrade*.....705
58. Aspectos políticos e educacionais do livro didático de língua portuguesa – *Andressa Teixeira Pedrosa, Monique Teixeira Crisóstomo e Eliana Crispim França Luquetti*.....716
59. Atividades de retextualização como prática escolar: por um ensino de gramática sem pedras no caminho – *Mario Ribeiro Moraes e Michelle Moraes Domingos*.....734
60. Benveniste ainda um começo – *Rogério Ferraz de Andrade e Noeli Reck Maggi*.....755
61. Breve glossário de expressões idiomáticas faladas na fronteira Cobja – Brasília – *Christiane da Cunha Santiago e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves*.....769
62. Breve reflexão sobre a alfabetização das crianças indígenas de Nioaque no Mato Grosso do Sul – *Thalita Souza de Lima e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*.....788
63. Canções da ditadura – *Afrânio da Silva Garcia*.....798
64. *Cântico dos Cânticos*: da complexidade do discurso religioso à canonicidade – *Carla Regina Chierici Pereira Pedrosa e Sergio Arruda de Moura*.....813
65. Capitães da Areia: uma identidade social em formação – *Erivanira Oliveira de Paula e Eliane Maria de Oliveira Giacón*.....826

66. Castelo: herói burguês brasileiro em *O Homem que Sabia Javanês* – Décio Bento José da Silva e Zélia R. Nolasco dos S. Freire..... 836
67. CELP-BRAS: uma proposta de sequência didática da língua em aquisição ao falante nativo – Fátima Eveline Vareiro Teixeira, Luciane Zaida F. da S. Viana, Milsa Duarte Ramos Vaz, Lucilo Antonio Rodrigues, Eliane Maria de Oliveira Giacon e Maria Leda Pinto 851
68. Chapeuzinho Amarelo em quadrinhos: uma experiência de retextualização – Carlos Eduardo Pereira, Mislene Ferreira Cabriotti e Nataniel dos Santos Gomes 866
69. Coerência e coesão sob a ótica da metacognição: um estudo de caso – Mario Sergio Mangabeira Junior, Janne Faria Torre Braga e Viviane Mendes da Cunha 876
70. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional – Mauren Vanessa Lourenço Souto, Alline Olivia Flores Gonzales Aléme, Ana Marlene de Souza Brito e Cláudia Bernardo..... 890
71. Concordância nominal: uma abordagem em torno do sentido – José Randson Silva Santos, Marta Maria Wanderley da Silva e Alexandre Melo Sousa 901
72. Considerações sobre o gênero textual “conto etiológico”: demonstrando uma sequência didática – Marlene Balbuena de Oliveira Ortega e Silvana Aparecida de Freitas 914
73. Contação de história: estratégia pedagógica para a aprendizagem de valores – Vivian Suellen R. de G. Oliveira e Jorge Júnior 927
74. Crenças e atitudes linguísticas como ferramentas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa – Mario Ribeiro Morais e Karylleila dos Santos Andrade 938
75. Darcy Azambuja: uma análise sobre aspectos regionalistas nos contos “Fogo Gaúcho”, “Contrabando” e “Velhos Tempos”, na obra *No Galpão* – Letícia Lazzari 956
76. Desafios do letramento: uma análise das atividades de produção textual no ensino médio – Elaine Vasquez Ferreira de Araujo .. 968
77. Desconstrução da ideia de univocidade na flexão verbal do português – Vítor de Moura Vivas..... 981

78. Diminutivo: o grau que afaga ou afasta – *Hélia Coelho Mello Cunha* 992
79. Disputas linguísticas e ideológicas no *Facebook* acerca da variação do uso linguístico à luz de Bourdieu e Bakhtin – *Marcello Riella Benites, Sérgio Arruda de Moura e Eliana Crispim França Luquetti* 1001
80. Dos gêneros ao gênero eletrônico: um percurso de transformações – *Indianara Abreu Holsbach Nogueira, Mislene Ferreira Cabriotti e Nataniel dos Santos Gomes*..... 1015
81. É equívoco classificar a oração subjetiva como subordinada – *Francisco Dequi* 1022
82. É possível uma democracia do saber? – *Talita Miranda Ribeiro e Giovane do Nascimento* 1029
83. Educação de jovens e adultos: letramento e tecnologias – novas possibilidades – *Maria Veroza Batista Vieira, Raimunda Rosineide de Moura e Silva e Tatiane Castro dos Santos* 1037
84. Educação linguística e o funcionalismo em sala de aula – *Karina Pereira Detogne, Giselda Maria Dutra Bandoli e Eliana Crispim França Luquetti* 1046
85. Enquadres e performances de papéis profissionais numa oficina de língua portuguesa – *Amanda Dinucci Almeida Bühler Velasco* 1062
86. Ensino da gramática: uma prática possível – *Claudia Bernardo, Mislene Ferreira Cabriotti e Nataniel dos Santos Gomes*..... 1073
87. Ensino de língua portuguesa e linguística: um diálogo necessário – *Giselda Maria Dutra Bandoli, Karina Pereira Detogne e Eliana Crispim França Luquetti*..... 1083
88. Escrita e cidadania: o jornal escolar como atividade de produção textual – *Juliene Kely Zanardi e Tania Maria Nunes de Lima Camara*..... 1097
89. Estratégias de leitura e alfabetização científica: contribuições para o ensino de ciências – *Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo e Maria Eugênia Totti* 1110
90. Estratégias de leitura na prática docente do ensino fundamental – *Renilza da Silva Gonçalves, Raimunda Rosineide de Moura e Silva, Maria Veroza Batista Vieira e Márcia V. R. de Macedo* 1119
91. Estruturas de solicitação no português do Brasil – *Adriana Leite do Prado Rebello* 1138

92. Estudos toponímicos dos bairros da região sul da cidade de boa Vista – Roraima – *Antonia Sandra Lopes da Silva, Francisca Olavia Gomes de Moraes, Veralucia Thomaz Cardozo Silva, Sivanilde Rodrigues da Silva e Alessandra de Souza Santos* 1149
93. Expressões idiomáticas: uma herança de Portugal para o Brasil – *Patricia Damasceno Fernandes, Nataniel dos Santos Gomes e Natalina Sierra Assêncio Costa*..... 1160
94. Gênero textual artigo de opinião e colaboração por meio da WEB 2.0 – uma proposta de sequência didática – *Mislene Ferreira Cabriotti, Indianara Holsbach e Nataniel dos Santos Gomes*..... 1170
95. Gêneros digitais: possível ferramenta para a promoção da leitura – *Auxiliadora Carvalho da Rocha, Isabel Goulart Simonete, Maria Expedita Fontenele Alves e Tatiane Castro dos Santos*..... 1180
96. História em quadrinhos – uma narrativa para despertar no aluno o gosto pela leitura e pelo patrimônio e cultura escolar – *Gabriel Angelo G. Trindade, Luana dos Santos Fidélis Azevedo, Silvia Alicia Martinez e Shirlena Campos de Souza Amaral* 1190
97. Histórias em quadrinhos para o ensino de língua portuguesa nos livros didáticos – *Catarina Santos Capitulino e Nataniel dos Santos Gomes* 1204
98. Inclusão: um olhar diferenciado para as práticas escolares – *Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo* 1222
99. Inovações linguísticas no nível fonético/fonológico do português brasileiro em missivas familiares da Chapada Diamantina – *Damares Oliveira de Souza e Pascásia C. da Costa Reis* 1240
100. Interação comunicativa entre pacientes não falantes da língua portuguesa e corpo técnico de um hospital público de Roraima – *Maria do Socorro Melo Araújo, Sergiane da Costa Vieira Aguiar e Thaygra Manoelly Silva de Pinho*..... 1250
101. Interdisciplinaridade e contextualização na apresentação do conteúdo “ácidos e bases” – no ensino médio – *Kamila Teixeira Crisóstomo e Monique Teixeira Crisóstomo* 1272
102. Interdisciplinaridade e linguagem: contribuições para o ensino de língua materna – *Dhienes Charla Ferreira, Rayane Kelli dos Reis Ferreira, Vanessa Tharla dos Reis F. Belmont e Eliana Crispim França Luquetti* 1294

103. João Gilberto Noll: uma narrativa da contemporaneidade – *Luciene Veiga da Costa e Eliane Maria de Oliveira Giaccon* 1305
104. José de Alencar e a defesa da norma linguística brasileira – *Matheus Gazzola Tussi* 1317
105. Laboratório de acervos pessoais: um estudo da biblioteca de Jindrich Trachta – *Eliane Maria de Oliveira Giaccon e Daniel Abrão* 1333
106. Leitura de imagem, tempos verbais e conhecimento de mundo: tudo junto e conjugado? – *Elizângela Fernandes dos Santos* 1340
107. Leitura de rótulos de embalagens: uma proposta de letramento – *Auxiliadora Carvalho da Rocha e Isabel Goulart Simonete*..... 1347
108. Leitura literária e ensino da literatura na escola – *Gleiciane Nunes de Souza, Isabel Goulart Simonetti e Auxiliadora Carvalho* 1358
109. Leitura literária na escola: a poesia como proposta de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental – *Djalma Barboza Enes Filho, Marta Ricardo dos Santos e Gisela Maria de Lima Braga Penha* . 1369
110. Língua brasileira de sinais: uma reflexão sobre seus aspectos linguísticos – *Karine Albuquerque e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 1383
111. Língua, linguagem, texto e discurso: uma mudança de olhar nos estudos linguísticos – *Thiago Simioli Holsback e Silvane Aparecida de Freitas* 1394
112. Linguagem e cultura – *Maria Lucia Mexias-Simon*..... 1410
113. Linguagem, direito e poder – *Bruna Moraes Marques, Eliana Crispim França Luquetti, Millene Millen, Paula Alice Dodó Müller e Pedro Wladimir do Vale Lira*..... 1416
114. Literatura e sociedade: a música de Délio e Delinha – *Laura Lopes Ribeiro* 1432
115. Livro didático 6º ano – uma análise sobre gêneros textuais – *Fátima Eveline Vareiro Teixeira e Silvane Aparecida de Freitas*..... 1447
116. Manuel de Sousa Moreira – um cisne no parnaso português – *Cidália Dinis*..... 1456
117. *Memes* em aulas de português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura – *Carlos Fabiano de Souza*.... 1463
118. Metaplasmos por supressão: uma análise em anúncios comerciais – *Patricia Damasceno Fernandes e Natalina Sierra Assêncio Costa* 1482

119. Método contrastivo e conscientização articulatória para a assimilação das vogais médias do português brasileiro por hispanofalantes – *Fabricio Marvilla Fraga de Mesquita* 1494
120. Modulações do PROFLETRAS no ensino de literatura – *João Carlos de Souza Ribeiro*..... 1514
121. Mudanças de enquadre e ocorrência de *footing* na fala de Mestre Amaro – *Mayra Moreira* 1525
122. Mudanças sintático-semânticas de verbos no PB – *Marcelo Giovannetti Ferreira Luz*..... 1532
123. Nordeste pra frente: retratos do povo na voz de Luiz Gonzaga – *Glaucimere Patero Coelho e Raquel Camargo Trentin*..... 1541
124. “Nós temos que cobrar e eu cobro”: movimentos de construção identitária em uma comunidade online de professores – *Bruno de Matos Reis*..... 1555
125. *O Beijo da Palavrinha Africana*: um estudo sobre obras de Mia Couto e Danuta Wojciechowska – *Eloísa Porto Corrêa* 1572
126. O caso da monotongação na oralidade em Campo Grande – MS – *Taís Turaça Arantes, Natalina Sierra Assêncio Costa e Nataniel dos Santos Gomes* 1590
127. O círculo bakhtiniano e o jornal na sala de aula – *Edilaine Vieira Lopes e Vera Lúcia Pires*..... 1597
128. O conceito de ficção na filosofia de Hans Vaihinger – *Egle Pereira da Silva* 1606
129. O currículo escolar e os desafios da educação contemporânea – *Leila Alves Vargas, Arilene Moreira Alves e Maria Eugênia Totti* 1623
130. O desafio da formação de leitores: algumas reflexões sobre a leitura em suas inúmeras performances – *Laura Maria Paim e Susylene Dias de Araújo* 1636
131. O deus material de Arthur Koestler: o tamanho das uvas de Canaã – *Jânder Baltazar Rodrigues e Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire* 1648
132. O diário é uma escrita íntima para ser mantida em segredo? – *Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Iêda Tinoco Boechat, Raquel Veggi Moreira, Tatiane da Silva Lacerda Tinoco e Eliana Crispim França Luquetti* 1656

133. O dicionário e a relevância do glossário na aula de língua portuguesa: relatos de uma experiência – *Maria Angélica B. Moreira e Marlon Leal Rodrigues*..... 1666
134. O ensino da língua materna em uma comunidade macuxi – *Rainya Carvalho de Oliveira, Josiane da Silva Sabino e Maria do Socorro Melo Araújo* 1677
135. O ensino das variedades linguísticas da língua portuguesa na perspectiva de um livro didático – *Carlos Eduardo Pereira, Osney Fernandes dos Santos e Natalina Sierra Assêncio Costa* 1689
136. O ensino e a formação do professor de língua portuguesa – *Iago Pereira dos Santos, Fabíola Azeredo Barreto Mota e Eliana Crispim França Luquetti* 1705
137. O ensino e prática da língua portuguesa e os gêneros textuais – *Cíntia Moreira de Castro e Bianka Pires André* 1711
138. O entrelugar do professor pesquisador e o encontro da literatura e da leitura como tecnologia no contexto da sala de aula – *Jacqueline Martins da Silva*..... 1719
139. O estudo do léxico nas propagandas do *Almanack Corumbaense* sob a perspectiva da historiografia linguística – *Luciene Cristina Paredes Müller e Miguél Eugenio Almeida*..... 1730
140. O *ethos* do aluno no jogo de xadrez escolar – *Cristiano da Silveira Colombo, Sergio de Arruda Moura, Nilson Sergio Peres Stahl e Eliana Crispim França Luquetti* 1740
141. O *ethos* e a heterogeneidade discursiva na *História Única* de Chimamanda Adichie – *Alessandra Maria Custódio da Silva, Sérgio Arruda de Moura, Gerson Tavares do Carmo e Elane Kreile Manhães*..... 1756
142. O falar sertanejo presente na música nordestina – *Marcelo da Silva Sá e Maria Francisca Moreira Sobreira* 1772
143. O fenômeno *bullying* em tempos de judicialização dos conflitos escolares na visão de educadores em Roraima – *Lourival Novais Néto e Juliane Dominoni Gomes de Oliveira* 1782
144. O fenômeno linguístico-semiótico da linguagem jurídica – *Bruna Moraes Marques, Eliana Crispim França Luquetti, Millene Millen, Paula Alice Dodó Müller e Pedro Wladimir do Vale Lira*. 1809

145. O gênero textual em pauta: entre perspectivas, reflexões e deslocamentos – *Sueder S. de Souza, Ederson Luís Silveira e Lucas Rodrigues Lopes*..... 1820
146. O hipertexto e o gênero textual: uma experiência com sequência didática – *Ângela Maria dos Santos, Osney Fernandes dos Santos, Nataniel dos Santos Gomes e Maria Leda Pinto* 1832
147. O instituto da remição da pena e suas interpretações – *Pâmela Pereira Pedrosa e Anastácia Crespo* 1845
148. O internetês na produção textual escrita – *Aparecido Devanir Fernandes, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Elza Sabino da Silva Bueno* 1852
149. O livro didático de língua portuguesa e sua utilização em sala de aula: apontamentos sobre a política educacional do Programa Nacional do Livro Didático – *Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro e Leandro Garcia Pinho* 1862
150. O livro didático de língua portuguesa e o processo de ensino-aprendizagem: reflexões necessárias – *Monique Teixeira Crisóstomo, Andressa Teixeira Pedrosa e Eliana Crispim França Luquetti* 1875
151. O marcador discursivo *ah* na fala de discentes da EJA/PROEJA, na região norte-noroeste do estado do Rio de Janeiro – *Cristiana Barcelos da Silva, Gerson Tavares do Carmo, Karine Lôbo Castelano, Alessandra Maria Custódio da Silva, Eliana Crispim França Luquetti e Sérgio Arruda de Moura* 1893
152. O modo subjuntivo em português e em inglês: considerações sobre modo e modalidade – *Mario Marcio Godoy Ribas*..... 1907
153. O papel da oralidade nos manuais didáticos de língua portuguesa – *Francisco Romário Paz Carvalho e Ailma do Nascimento Silva* .. 1919
154. O processo de formação de palavras com afixo aumentativo -ão: uma análise cognitivista – *Regina Simões Alves e Carlos Alexandre Gonçalves*..... 1929
155. O sincretismo ortográfico presente em manuscritos da comunidade de Zabelê na Chapada Diamantina, situados entre os anos de 1902 e 1947 – *Edson Mário Conceição Ribeiro e Pascásia Coelho da Costa Reis* 1965
156. O uso da intertextualidade na composição de posts motivacionais na fan page “Geração de Valor” – *Rachel Ferreira Klem de Mattos Morgades e Carlos Henrique Medeiros de Souza* 1983

157. O uso das palavras “mala” e “bolsa” no sentido prototípico e cognitivo da semântica – *Labele da Silva Sobrinho, Macilene Arlete e Welen Barroso da Silva* 1994
158. O uso do celular na produção de textos: uma sequência didática – *Luciane Zaida F. da S. Viana, Milsa Duarte Ramos Vaz, Eliane Maria de Oliveira Giacon, Maria Leda Pinto e Silvane Aparecida de Freitas* 2003
159. Oralidade: objeto de estudos no processo de ensino da língua portuguesa – *Alessandra Mustafa da Silva e Tatiane Castro dos Santos* 2020
160. Oralidade: possibilitando capacidades enunciativas na escola – *Helany Morbin e Simone de Jesus Padilha* 2034
161. Os estrangeirismos na língua portuguesa – *Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes*..... 2051
162. Os insólitos harmônicos em lá, nas campinas, de João Guimarães Rosa – *Murilo Duarte Casacio*..... 2060
163. Os mecanismos de coesão textual nas tirinhas de *Mafalda* – *Adília Alves Pereira, Adriana de Medeiros Marcolano Thebas, Luciene Pinheiro de Souza e Maria Francisca Moreira Sobreira* 2071
164. Os multiletramentos e a construção multimodal de sentido – *Themis Rondão Barbosa* 2086
165. Os pensamentos linguísticos e a gramática normativa: qual é a relação existente? – *Thiago Soares de Oliveira e Sérgio Arruda de Moura* 2096
166. Os quadrinhos e a inclusão na *Turma da Mônica* – *Lucas Recalde, Deliano Parreira da Silva e Nataniel dos Santos Gomes* 2109
167. Os recursos audiovisuais como auxiliares no aprendizado de PLE: experiência das UD's brasileiras no PPPLE – *Gustavo Txai Torres de Faria, Mônica Baêta N. P. Diniz, Rafaela Pascoal Coelho e Jerônimo Coura-Sobrinho*..... 2119
168. Os soldados e a guerra das trincheiras: uma análise da obra de Tardi – *Taís Turaça Arantes e Fábio Dobashi Furuzato* 2130
169. Peter Pan brasileiro: nomes próprios em adaptações em língua portuguesa – *Felipe Teixeira Zobarán* 2139
170. Poesia e memória: a vocalização como uma estratégia sociocognitiva de leitura no ensino língua portuguesa – *Mário Ribeiro Morais e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*..... 2145

171. Poesia e memória: estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente – *Mario Ribeiro Morais e Márcio Araújo de Melo* 2165
172. Português como língua oficial pelo mundo: legitimidade em Timor-Leste e Macau – *Sérgio Pereira Antunes*..... 2178
173. Português pelo mundo: da Índia ao Brasil – *Rafaela Pascoal Coelho, Naveen Kumar Jha e Jerônimo Coura-Sobrinho*..... 2188
174. Preconceito linguístico dentro da sala de aula da fronteira Brasil-Paraguai – *Ana Marlene de Souza Brito e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 2198
175. Proposta de elaboração do atlas fonético do Acre – AFAC – *Darlan Machado Dorneles, Christiane da Cunha Santiago e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 2210
176. Proposta de sequência didática: a carta aberta – *Anny Michelly Brito e Berenice Alves da Silva Altafini* 2216
177. Questionário fonético-fonológico do *Atlas Fonético do Acre II – AFAC II* – *Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves* 2228
178. (Re)discutindo as atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa sob o viés do letramento crítico – *Rosenil Gonçalves dos Reis e Silva e Simone de Jesus Padilha* 2250
179. Reflexões sobre o ensino da língua portuguesa: aliando teoria e prática às abordagens dos conhecimentos gramaticais – *Marlene Balbueno de Oliveira Ortega, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Miguél Eugenio Almeida* 2260
180. Reflexões sobre o ensino de leitura ao articular as abordagens cognitivas e metacognitivas – *Luciane Zaida F. da Silva Viana, Milsa Duarte Ramos Vaz, Eliane Maria de Oliveira Giacon, Maria Leda Pinto e Nataniel Gomes dos Santos* 2273
181. Relatinização do português – *Amós Coêlho da Silva*..... 2283
182. Relatos de prática de crítica textual: pelo prazer do texto manuscrito – *Grasiela Veloso dos Santos e Arlete Tavares Buchardt*..... 2290
183. Relatos sobre o ensino de gramática no ensino fundamental – *Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa, Flávia Martins Malaquias e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros*..... 2311

184. Representações sociais da merenda escolar através das falas dos alunos – *Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho e Silvia Alicia Martínez*..... 2320
185. Rotacismo: interface entre a análise da conversação e os fenômenos linguísticos na fala do português brasileiro – *Silvio Nunes da Silva Júnior*..... 2333
186. Sequência didática na sala de aula: uma experiência da teoria à prática – *Evanilza Ferreira da Silva, Mariete de Souza Amorim e Tati-ane Castro dos Santos*..... 2344
187. Ser ou não ser: identidade indígena em questão a partir de indicações do Projeto Pantan Pia’ – *Jociane Gomes de Oliveira e Devair Antônio Fiorotti* 2356
188. Sexualidade nos livros didáticos de ciências: uma análise do tema em exemplares utilizados nas escolas de Bom Jesus do Itabapoana-RJ – *Leila Alves Vargas e Maria Eugênia Totti*..... 2368
189. Texto e protesto: um Brasil em verso – *Talita Vieira Barros*... 2383
190. Textos literários e o ensino e aprendizagem de língua estrangeira: proposta de atividades – *Eliana Aparecida Prado Verneque Soares*..... 2397
191. Tradução: reescritura e releitura na prática literária – *Deise Quintiliano Pereira*..... 2406
192. Transcrição da versão portuguesa do *Tratado de Haia* (1641) – *Elisabe Procópio e Enderson do Nascimento* 2418
193. Um *bouleversement* consequente – *Maria Antonia da Costa Lobo* 2434
194. Uma análise da oralidade nas *Webcomics* do Armandinho – *Priscilla Cardoso da Silva e Nataniel dos Santos Gomes* 2443
195. Uma análise do conto “A Quinta História”, de Clarice Lispector – *Elis-nela Luiz, Giovanni Augusto Vitorino de Oliveira e Maria Suzett Biembengut Santade*..... 2455
196. Uma análise pertinente do conceito de variação linguística e sua aplicação em sala de aula – *Alessandra Maria Custódio da Silva, Elane Kreile Manhães, Laís Rodrigues Ferreira e Gerson Tavares do Carmo* 2460
197. Uma interface entre Chico Bento, de Maurício de Sousa, e a novela *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco – *Marly Custódio da Silva e Nataniel dos Santos Gomes*..... 2476

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

198.	Uma leitura palimpsesta da obra <i>Caim</i> , de José Saramago – <i>Danielle dos Santos Pereira Lima e Rosidelma Pereira Fraga</i>	2491
199.	Uma questão de autoria no romance moderno: a história do autor em “Cidade de Vidro” – <i>Hélder Brinate Castro</i>	2501
200.	Usos expressivos e literários da língua: sintaxe e ensino – <i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca</i>	2509
201.	Variação conceitual da lexia “bruaca” no vocabulário regional do Brasil: do lombo das mulas para a cama do peão – <i>Giselle Olivia Mantovani Dal Corno e Odair José Silva dos Santos</i>	2528
RESUMOS		2537

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 60 da *Revista Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2014, com 201 artigos correspondentes aos trabalhos apresentados na **IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa**, realizado no dia 5 de novembro de 2014 em diversas instituições de ensino superior do Brasil, cujos resumos estão disponibilizados a partir da página **2537** deste suplemento, muitos dos quais não resultaram em textos completos publicados nessa publicação.

Com exceção dos que recebemos depois do prazo ou que tiveram de ser reenviados, todos os artigos foram incluídos na ordem alfabética, inclusive os resumos

Este suplemento do número 60 da *Revista Philologus* contém os *Anais da IX JNLFLP*, apesar de terem sido incluídos alguns artigos que provêm de trabalhos apresentados no **Congresso Internacional: Português, Língua do Mundo**, evento realizado simultaneamente com a Jornada, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sob a coordenação do Prof. Afrânio da Silva Garcia.

Como é natural, seria impraticável imaginar uma apresentação de cada um desses duzentos artigos em um editorial de abertura do volume. Por isto, já nos damos por satisfeito com o fornecimento de algumas breves notícias sobre a estrutura dessa publicação, que passa a ter algumas peculiaridades que a fazem diferir dos números regulares da *Revista*.

Destaquemos as principais, que são suficientes para caracterizá-la:

- 1 Os números regulares da *Revista Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bastante superior, como este, que está com 2779 páginas, dividido em dois tomos para facilitar o acesso virtual.
- 2 Os números regulares têm três versões: uma impressa, que é distribuída aos associados em dia com suas anuidades e a instituições pesquisa e ensino de linguística e letras; uma versão virtual (disponível em <http://www.filologia.org.br/revista>) e uma digital (em CD-ROM, no *Almanaque CiFEFiL*), mas os suplementos não têm a versão impressa, por contenção de despesas. A partir deste ano o *Almanaque CiFEFiL* está editado em DVD porque seu volume já ul-

trpassará a capacidade midiática de um CD-ROM.

- 3 No suplemento, há alguma tolerância para alguns detalhes técnicos, como é o caso do resumo, que, em alguns trabalhos, a versão completa se distanciou muito do que foi proposto, às vezes até com modificação do título. Nos números regulares, isto não seria tolerável.
- 4 Dada a extensão da publicação (2779 páginas neste número), é impraticável uma tríplice revisão, como se faz na publicação regular. Faz-se uma revisão ortográfica e de formatação, com poucas correções além desses dois itens, ficando com os próprios autores a responsabilidade geral da revisão, que deve ser feita antes da entrega dos originais.

Como se vê pelos números, os trabalhos completos publicados correspondem a menos da metade dos trabalhos apresentados. Por isto, sugerimos aos autores que não conseguiram preparar seus textos completos dentro do prazo estipulado e das normas do evento, que os preparem e submetam à *Revista Philologus*, para serem publicados em seus números regulares. Para isto, consultem as instruções editoriais da revista na página <http://www.filologia.org.br/revista/instrucoeseditoriais.htm>.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui publicados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este *Suplemento da Revista Philologus e Anais da IX JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Caso queira ampliar sua pesquisa em relação a qualquer um dos temas tratados neste número, acesse a página de busca interna do CiFEFiL, em <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html> e digite as palavras-chave do tema, porque são milhares os artigos que publicamos para o progresso dos estudos filológicos e linguísticos.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



INTERDISCIPLINARIDADE E LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Dhienes Charla Ferreira (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Rayane Kelli dos Reis Ferreira (IFF)

ray.kelli@hotmail.com

Vanessa Tharla dos Reis F. Belmont (ISECENSA)

vanessatharladrff@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Partimos da premissa de que a interdisciplinaridade faz parte da natureza da linguagem. Desse modo, um ensino de língua materna que privilegie somente um aspecto fechado da língua desconsiderando seu uso, sua relação com a sociedade e com outras disciplinas não se sustenta. Isto acontece, pois esse ensino fundamenta-se no conhecimento fragmentado e descontextualizado da realidade do aluno. Entretanto, o conhecimento de outras disciplinas que direcionam para o estudo da língua se faz necessário. Assim, não basta ao professor do ensino de língua materna conhecer e ensinar somente a gramática tradicional. Neste sentido, o objetivo principal desse artigo é o de apresentar as contribuições da interdisciplinaridade para o ensino de língua materna. Acreditamos que a linguagem serve não só para comunicar, mas também para significar. Assim, a língua não é uma simples mediadora entre nosso pensamento e o mundo. Existem diversos fatores que fazem parte dessa dinâmica, e que vão além do sistema linguístico: as propriedades biológicas, as psíquicas, as interações humanas, a subjetividade da linguagem, dentre outros. Assim, não há como pensar no ensino de língua materna sem remeter-se aos pressupostos da prática pedagógica interdisciplinar.

Palavras-chave:

Interdisciplinaridade. Ensino de língua materna. Cognição. Linguagem.

1. Introdução

A interdisciplinaridade faz parte da natureza da linguagem. Desse modo, um ensino de língua materna que privilegie somente um aspecto fechado da língua desconsiderando seu uso e relações com a sociedade e outras disciplinas fundamenta-se no conhecimento fragmentado e descontextualizado da realidade do aluno.

Entretanto, não basta ao professor do ensino de língua materna conhecer e ensinar somente a gramática tradicional. O conhecimento de outras disciplinas que direcionam para o estudo da língua também se faz

necessário. Neste sentido o objetivo principal desse artigo é o de apresentar as contribuições da interdisciplinaridade para o ensino de língua materna.

Acreditamos que a linguagem serve não só para comunicar, mas também para significar. Assim, a língua não se é uma simples mediadora entre nosso pensamento e o mundo. Existem diversos fatores que fazem parte dessa dinâmica, e que vão além do sistema linguístico: as propriedades biológicas, as psíquicas, as interações humanas, a subjetividade da linguagem, dentre outros. Assim, não há como pensar no ensino de língua materna sem remeter-se aos pressupostos da prática pedagógica interdisciplinar.

Além desses aspectos introdutórios, esse artigo é constituído por mais três partes. Na primeira parte, apresentamos análises sucintas acerca da relação entre mundo social, linguagem verbal e cognição. E para isto buscamos aportes teóricos em Vigotsky (1998), Faraco (2012), dentre outros. Elucidamos que a linguagem não apenas para a comunicação, mas também é um importante contributo para a significação. Sendo assim, a língua é mais do que apenas um meio entre nosso pensamento e o mundo.

Já na segunda parte abordamos a Interdisciplinaridade como natureza da linguagem buscando fundamentos teóricos em Fiorin (2008). Expomos que, devido ao caráter heterogêneo, variável e multiforme da língua, ela está intimamente ligada com a interdisciplinaridade.

Posteriormente fazemos considerações sobre a contribuição da perspectiva interdisciplinar no ensino de língua materna. Com base nos aportes teóricos, discutimos da importância da perspectiva interdisciplinar, pois é nela que o aluno é levado a ampliar a sua compreensão de realidade. E através dos espaços criados pelos professores eles poderão perceber-se como participantes ativos da sociedade e serão capazes de entender a realidade de modo a ser comprometer com valores de democracia, solidariedade e desenvolvimento do pensamento crítico.

2. *Relação entre mundo social, linguagem verbal e cognição*

A linguagem é capacidade particular da espécie humana de através de signos se comunicar e produzir sentido, conforme Fiorin (2013, p. 13). O autor ainda menciona que, “no caso da linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, a fim de manifestar por meio

de atos de fala”. Isso porque, todo ser humano, a menos que tenha problemas psíquicos ou neurológicos, fala e é capaz de aprender línguas independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social.

Com base nisso, Faraco (2012) revela que há uma relação de mútua dependência entre humanidade e linguagem verbal. Assim, a linguagem é o meio pelo qual o homem influencia e é influenciado, ou seja, ela é um instrumento de apreensão e intervenção da realidade social. Além disso, ela preenche a necessidade natural do ser humano que é a comunicação, modela seu pensamento, seus sentimentos, seus atos, permite ao indivíduo a possibilidade de falar sobre fatos memorizados que já aconteceram, falar sobre o planejamento do futuro e de episódios e objetos que não existem, dentre outras inúmeras capacidades. Em suma, conforme o autor, o ser humano vive através da mediação dos signos.

O autor ainda menciona o caráter complexo da linguagem verbal. Para ele, esse sistema é de extrema complexidade dada “sua organização interna, seu potencial expressivo, sua base neurológica, seu funcionamento social, sua variabilidade, sua história, seu domínio pelas crianças” (p. 26).

Corroborando essa ideia, Slama-Casacu (1961) citada em Cunha (2008, p. 1) caracteriza a linguagem como “um conjunto de complexos processos – resultado de certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer”.

Outra característica fundamental da linguagem verbal, apontada por Faraco (2012), é a sua particularidade infinita. Essa característica é baseada no fato de que criança, quando passa pelo processo espontâneo de não falantes para falantes, é capaz de entender, repetir e produzir enunciados novos. E a interação com os outros falantes será importante para esse desenvolvimento. É essa interação com os demais que nos constitui como pessoas.

Fiorin (2013, p. 81) aponta uma das propriedades da linguagem humana caracterizada pelo seu aspecto criativo ao mencionar que

Todos os falantes de uma língua, qualquer que seja ela, independentemente de seu grau de inteligência ou de instrução, têm a capacidade de produzir e compreender, sem esforço, um número muito grande e infinito de sentenças nunca antes ouvidas e até mesmo nunca antes produzidas.

Conforme os pressupostos propagados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se acontece na interação entre o sujeito e a cultura em que

vive. Assim, nos processos cognitivos individuais existe um contexto que abarca informações particulares relacionadas ao aluno. E entre esse processo de aprendizagem podemos mencionar a existência de mediadores, que podem ser o professor, a escola, a sociedade, dentre outros.

Para Morato (2000, p. 151-152),

Pensar Vigotsky hoje em dia é pensar a historicidade radical da relação entre linguagem e cognição como forma de reação à maneira como a tradição ocidental tem pensado o sentido, isto é, em termos de uma não-linguagem, ou de um obstáculo epistemológico para se pensar a linguagem em sua relação com a cognição e com o mundo.

Dessa forma, fica bem clara a ideia de que a linguagem serve não só para comunicar, mas também para viver, ou seja, significar. Assim, a língua não se é um simples meio entre nosso pensamento e o mundo. Existem diversos fatores que dinamizam esta interação, que vão além do sistema linguístico: as propriedades biológicas, as psíquicas, as interações humanas, a subjetividade da linguagem, dentre outros.

3. *Interdisciplinaridade como natureza da linguagem*

Para Cunha (2008, p. 1) a língua consiste em um sistema pertencente a grupo de indivíduos que expressa sua coletividade, além de ser o meio pelo qual o indivíduo concebe e age sobre o mundo que o cerca. O autor, ao citar Slama-Casacu (1961), apresenta que “a língua é a criação, mas também o fundamento da linguagem”. Assim, a linguagem existe, manifesta-se e se desenvolve através do aprendizado e pela utilização de uma língua.

Castilho (2011, p. 11), salienta que existem três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: I) a língua como atividade mental; II) a língua como uma estrutura; e III) a língua como atividade social. A primeira teoria concebe a língua como capacidade inata do homem e busca a gramática Universal, composta por sistema fixo de princípios e conjunto de parâmetros implícito em todas as línguas naturais.

A concepção de língua como estrutura afirma que para a efetivação da comunicação, é necessário que o código seja utilizado de modo semelhante e preestabelecido. Essa concepção, segundo o autor, é caracterizada na gramática descritiva que busca “identificar as regularidades constantes das cadeias de fala” (2011, p. 11). Além disso, as regularidades apontadas por essa gramática são de ordem descritiva e contextuali-

zam a língua em si mesma.

Essas duas primeiras teorias admitem a língua como fenômeno homogêneo e independente de suas condições de produção. Já a terceira, afirma que a língua, além de ser heterogênea, é enunciação. Assim, concebe a língua como um conjunto de usos concretos situados de forma histórica envolvendo um locutor e um interlocutor localizados em determinado espaço.

Esses participantes (locutor e interlocutor) interagem de acordo com um determinado tópico conversacional. Em suma, de acordo com essa concepção, o indivíduo não só traduz e exterioriza o pensamento, mas também realiza ações e interage com o interlocutor.

Vale ressaltar que a língua também possui o caráter de atribuir autenticidade e identidade a um grupo social. Arruda e Luquetti (2010) demonstram muito bem essa peculiaridade ao mencionar que “a língua de uma nação enfeixa o caráter de legitimação de um povo, das fronteiras onde ele vive, e também do caráter formador de sua identidade, bem como de toda a herança cultural que se instala na e pela língua” (p. 151).

Desse modo, a linguagem é múltipla e heterogênea permitindo a existências de diversas abordagens. Além disso, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, são condições de possibilidade de plena e efetiva participação social. E é devido ao seu caráter multiforme que podemos dizer que ela é capaz de dialogar com vários campos do saber: ciências humanas, exatas e biológicas. Neste sentido, concordamos com Fiorin (2008), ao mencionar que a interdisciplinaridade é da natureza da linguagem, pois além de estar em um lugar comum a todos nós, ela é a pertence a nossa vida.

A partir de 1960 a interdisciplinaridade afirma-se como um importante passo para possíveis explicações relacionados ao limite do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar pertencente à ciência moderna.

Para Fiorin (2008), a interdisciplinaridade implica na interseção entre as disciplinas que se sobrepõem, se organizam, enfim, que buscam elementos em outras ciências. Assim, com essa combinação de áreas temos a transferência de conceitos teóricos e metodologias buscando a complementaridade e a convergência.

Fiorin (2008) destaca que “não deixamos de fazer linguística de

primeira linha para fazer sociologia de quinta ou antropologia de sexta. Fazer interdisciplinaridade é estar atento a pesquisas de outros campos para iluminar o nosso.” Assim, não podemos dizer que a relação da interdisciplinaridade e os estudos de linguagem consistem apenas na dissolução de estudos em outras disciplinas, mas sim em analisar o problema da linguagem no âmbito de outra ciência.

4. A perspectiva interdisciplinar no ensino de língua materna

Trabalhar com atividades integradas no ensino de língua materna consiste no encontro com as adversidades. Em relação ao ensino interdisciplinar, Fazenda (2001), apresenta alguns apontamentos importantes:

- A atitude interdisciplinar – é compreensão e vivência do movimento dialético;
- Parceria – baseia-se no diálogo entre diferentes atores e formas de conhecimento, trata-se de uma consolidação da intersubjetividade;
- Totalidade do conhecimento- respeito as especificidades, na forma de pensar com intenção, numa ação conjunta, baseada nos aspectos teórico-metodológicos que embasam o fazer pedagógico.

No ensino de língua materna o aluno precisa aprender sobre os diversos aspectos da heterogeneidade linguística. Posto isto, Fiorin (2013, p. 133) muito bem ressalta que “o papel da escola é dar a conhecer, ensinar a aprender, saber explicar”. Desta forma, a função da escola é ensinar aquilo que o aprendiz não conhece e não limitar-se ao trabalho fechado em um só aspecto.

Apesar disso, pouco se tem feito para um ensino de língua materna voltado para a perspectiva interdisciplinar. Em relação a este fato, Jaissu afirma que,

(...) o interdisciplinar constitui um motor de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino. Para tanto, mil obstáculos (epistemológicos, institucionais, psicossociológicos, psicológicos, culturais etc.) precisam ser superados. [...] Todavia, o interdisciplinar deve responder a certas exigências: a criação de uma nova inteligência e de uma razão aberta, capazes de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores, utilizando uma pedagogia nova etc. (1995, não paginado)

Para a efetiva realização do planejamento de uma atividade interdisciplinar, Fazenda (2001), afirma que é necessária junção de três aspectos: necessidade, intenção e cooperação. Esses aspectos que irão direcionar o planejamento devem considerar o desenvolvimento construção da cidadania e exercício da autonomia pessoal no aluno.

Na perspectiva interdisciplinar o aluno é levado a ampliar a sua compreensão de realidade, pois a partir dos espaços criados pelos professores eles poderão perceber-se como participantes ativos da sociedade e possam entender a realidade e se comprometendo com valores de democracia, solidariedade e desenvolvimento do pensamento crítico.

O primeiro passo para que as transformações significativas ocorram dentro da escola está na relação do ambiente escolar com o espaço social e democrático. Além disso, a educação vede ser comprometida com as dimensões globais da sociedade e que supere a visão do conhecimento fragmentado e descontextualizado do cotidiano. Desse modo, é válido na construção de um conhecimento significativo e contextualizado, que proporcione um constante diálogo entre as disciplinas, não se limitando somente a assimilação do saber.

E em relação a isso, Morin (2000; p. 3) afirma que,

O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.

Assim para que um ensino seja efetivo é necessário que aquilo que está sendo ensino esteja contextualizado com a realidade do aluno. E o que o autor chama de “conhecimento pertinente”, ou seja, o sentido que o discurso do professor terá para o aluno.

Nesta prática, o professor do ensino língua materna passa pelo processo de reconstrução e revisão de sua prática pedagógica constantemente em busca de novos horizontes no processo ensino-aprendizagem. Buscando o desenvolvimento da reflexão crítica e resgatando sua função enquanto formador de cidadãos competentes na atuar e interagir em suas ações de forma responsável.

Os desafios presentes no mundo globalizado possuem considerável complexidade e não podem ser encarados através de uma visão única das disciplinas. Como vivemos em uma sociedade em que imperam a he-

terogeneidade, o dialogismo, as mestiçagens, imigrações... podemos dizer que as fronteiras rígidas disciplinares entre os campos do saber são insuficientes para o processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, fica clara a urgente necessidade da renovação de práticas didáticas no ensino de língua materna. Essa necessidade surge através da crítica à concepção tradicional de ensino de língua presente nas escolas, baseado na visão inflexível e rígida da língua remetendo-se somente às regras presentes na gramática, excluindo o espaço para discussão da variação linguística. Além disso, Luquetti e Arruda (2010) salientam que

Ao longo dos anos, os professores foram formados a partir de uma visão restritiva e sem perspectivas de ampliações de saberes. Essa visão imposta através de sua formação, fez com que conceitos básicos da composição da sociedade brasileira fossem ignorados. Nesse sentido, houve a valorização de um currículo dominante, sem levar em consideração as demais culturas e a pluridiversidade que caracterizam a nossa sociedade. (2010, p. 157)

Assim, o ensino de língua materna nos últimos anos tem sido marcado pelo lugar central e exclusivo da gramática normativa baseando na concepção de certo ou errado. Isso gera graves consequências, pois essa forma de ensino “tende a reduzir linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão” (FARACO, p.90, 2012).

Esses princípios são de fundamental importância para a formação do professor, uma vez que interferem diretamente nas relações em sala de aula e na efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, concordamos com Luquetti e Arruda (2010, p.162) na afirmação de que “é imprescindível que nos cursos de formação de professor se coloquem essa questão em debate”.

Em relação ao conceito de educação linguística, Travaglia, citado em Vasconcelos (2009, p. 213), afirma que,

A educação linguística deve ser encarada como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeitos(s) de sentido pretendido(s).

A partir dos pressupostos da educação linguística, o professor passa a respeitar as manifestações linguísticas e culturais do aluno, apre-

sentando os diversos usos da língua. Para Castilho (2011), essa concepção direciona-se a reflexão da língua como atividade em funcionamento e não somente como estrutura.

Considerando as contribuições da educação linguística e da prática interdisciplinar, o professor deve pautar o seu trabalho respeitando o saber linguístico próprio de cada aluno, a fim de garantir competências e habilidade linguísticas necessárias à vida social, ampliando, enriquecendo e variando sua capacidade linguística.

Fiorin (2013) destaca que, em se tratando de língua materna é essencial que o trabalho do professor em sala de aula seja pautado em:

- a) Fomentar a ampliação da visão de alcance da língua nos planos regional e social;
- b) Promover o reconhecimento e legitimidade dos dialetos do português brasileiro;
- c) Reconhecer a língua como instrumento de interação social;
- d) Levar o aluno a pensar sobre a própria língua; e
- e) Identificar na língua as diferenças refletidas do povo que a utiliza.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem a abordagem a ser realizada não é a do erro, mas a da utilização adequada da linguagem de acordo com a situação. Além disso, a educação linguística pressupõe que a formação do professor dos anos iniciais aborde o conceito e as questões de gramática considerando o que aluno já traz consigo quando chega à escola: o conhecimento internalizado sobre a língua em uso.

Concordamos com Fazenda ao mencionar que interdisciplinaridade constitui-se como uma possibilidade reconduzir a educação a sua principal função de formadora do cidadão. Devolvendo ao docente a dignidade de cidadão possui a capacidade de agir e decidir. Isto acontece, uma vez que as suas ações vão de encontro às novas ideias teóricas: “Sediando seu saber, o educador pode explicar, legitimar, negar e modificar a ação do Estado, condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea” (FAZENDA 2003, p. 65).

5. *Palavras finais*

Vimos que a perspectiva baseada na prática interdisciplinar traz benefícios para a educação como um todo, enquanto princípio epistemológico e metodológico. Isto acontece, pois temos a possibilidade de avanço na produção de conhecimento, até mesmo pelo fato da interdisciplinaridade explorar diversos caminhos a serem ensinados e aprendidos.

Ainda, podemos considerar que a prática pedagógica é um espaço de reflexão e ação interdisciplinares e está diretamente ligada com a ideia do homem como ser inacabado sempre em busca do aprendizado.

Neste sentido, um ensino de língua materna baseado nas ideias positivistas torna-se inadequado, pois dá lugar ao espaço de visão unilateral, linear e fragmentado do processo ensino e aprendizagem.

Assim, acreditamos que a inovação pedagógica na escola implica uma adequada formação e atualização de seus professores visando ao trabalho com práticas interdisciplinares. No que tange as práticas pedagógicas no ensino de língua materna, nossas reflexões vão de encontro com a perspectiva interdisciplinar que abrange a adoção dos princípios da educação linguística, de estudos da sociedade, da psicologia, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Gramática do português falado*, vol. II. Níveis de análise linguística. Campinas: UNICAMP, 1992.

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

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

FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus. 2003.

FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística II*. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Linguagem: interdisciplinaridade*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a03.pdf>>. Acesso em: 02-10-2014.

_____. (Org.) *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. In: _____. *Signos*. Lajeado: FATES, 1995, p. 7-12.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de. Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação do professor. In: PEIXOTO, Maria Cristina; AZEVEDO, Leny. ANDRADE, Marcelo. (Orgs.). *Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar*. Montes Claros: Unimontes, 2010, p. 151-166.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul.2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. *A educação linguística e a formação de professores*. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo12.pdf>>. Acesso em: 06-11-2013.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**JOÃO GILBERTO NOLL:
UMA NARRATIVA DA CONTEMPORANEIDADE**

Luciene Veiga da Costa (UEMS)

lucieveiga@yahoo.com.br

Eliane Maria de Oliveira Giaccon (UNESP/UEMS)

gjaconeliane@uems.br

RESUMO

Este artigo consiste em analisar as concepções do conto contemporâneo, no intuito de discutir a estrutura narrativa que o consolida, em seu processo de produção no limiar da ficção, articulado pelas tendências que se encontram os contistas no cenário brasileiro atual. O conto como gênero será a forma de constituir a identidade no contexto contemporâneo, dentro da perspectiva literária do autor João Gilberto Noll e assim, abre espaço para refletir a configuração desse gênero, sobretudo a relação narrativa como produção discursiva, vinculado aos personagens que circunscrevem o cotidiano e ambienta a relação do espaço e tempo da ficção literária. O *corpus* é esboçado pelo livro de contos, *A Máquina de Ser*, e composto por um amparado de teóricos que contribuem para fundamentar a discussão sobre o olhar que envolve o conto e intensifica as identidades anônimas que ilustram o livro.

Palavras-chave: Narrativa. Identidade. Conto.

1. Introdução

Por meio das considerações envoltas ao conto contemporâneo, o intuito deste artigo é discutir a estrutura narrativa e compreender, o papel do sujeito mediante uma reflexão sobre a linguagem expressiva do autor João Gilberto Noll em meio à forma que se configura o gênero conto. Com o objetivo de aprofundar num contexto contemporâneo marcado pelos instantes momentâneos retratados no livro de contos em *A Máquina de Ser*, de João Gilberto Noll.

Também será possível constatar como o contista de Noll intensifica seus contos no livro em questão em que explora o cotidiano mediado pelas identidades anônimas que ilustram o livro, uma forma também de contestar todo um processo diverso que se enquadra uma sociedade que vive aos moldes de uma máquina.

Desta forma parte-se do pressuposto de que o conto é mais intenso que um romance ou uma novela, pois deve potencializar em poucas páginas, tem toda uma carga temática, e considerar a carga temática de João Gilberto Noll que se revela pela pulsação que embalam as inquietudes de

suas histórias localizadas em uma megalópole qualquer, é contestar a sociedade em tempos atuais que compactua para os desconcertos existenciais do homem contemporâneo.

Em nossa literatura o conto sempre teve sua notoriedade com nomes como Machado de Assis, mas a década de 50 resplandece deste então uma necessidade de retratar esse homem urbano. Manuel da Costa Pinto (2004, p. 82), em um ensaio sobre a prosa hoje, afirma que “a concentração brasileira está em solo urbano, uma consequência de uma estruturação industrial que promoveu o deslocamento populacional para as cidades deste a década de 50”. A partir de então, percebe-se a necessidade de relatar, todas as transformações que uma sociedade em meio ao sistema capitalista vem transformando ao longo dos anos. “No Brasil, o conto conseguiu atingir notoriedade, a partir dos anos 60, pois dezenas de escritores se revelaram como notáveis, época que para Antonio Carlos Hohlfedt ficou conhecida como a década do conto”. (1981, p. 11). Segundo Rinaldo de Fernandes em entrevista cedida a revista *Rascunho* em os cem contos brasileiros do século 21, os contos estão divididos nas seguintes vertentes:

Violência ou brutalidade no espaço público e urbano; relações privadas, na família ou no trabalho, que aparecem indivíduos de valores degradados; narrativas fantásticas, tradição no realismo fantástico hispano-americano, junta-se a ficção científica e terror macabro; relatos rurais e tradição regionalista; obras metaficcionalis ou de inspiração pós-moderna. (*Rascunho*, 2010).¹¹⁸

Mas ao constituir sua evolução na história, os dados revelam que antes dos irmãos Grimm, que fizeram sua primeira publicação em 1812, já havia alguns escritos no gênero, como *Decameron* de Boccaccio (1348-1315), considerado vanguardista, mas o conto atingiu seu momento decisivo no século XIX com nomes importantes como Edgar Allan Poe e Anton Tchekhov até o século atual, através de autores como Katherine Mansfield e Franz Kafka. (HOLFELDT, 1981, p. 16).

Considera-se que desde essa época o gênero conto teve uma grande evolução no decorrer da história e acompanhou o desenvolvimento dos tempos, com as descobertas científicas até a revolução industrial, e isso foi possível por meio de uma imprensa que permitiu popularização do gênero.

¹¹⁸ Rinaldo de Fernandes é escritor e professor da universidade da Paraíba. Em entrevista à revista *Rascunho*, em maio de 2010, ele dividiu as narrativas curtas brasileiras em cinco grandes vertentes.

2. Conto: uma descrição histórica

Nos Estados Unidos, a primeira teoria do conto surge com Edgar Allan Poe ao comentar criticamente um livro de histórias curtas de Nathaniel Hawthorne, *Twice Told Tales* (HOLFELDT, 1981, p. 17), buscando a intensidade e a unidade. Dentro de sua concepção como expressão literária, o conto converge a vivência de seu autor com assuntos relacionados ao seu tempo e espaço, dentro de uma determinada situação real ou imaginária que possibilita um discurso autônomo e intenso. Provavelmente essa intensidade imanente ao conto, se dá pelo fato de diferir do romance, que possui seus enredos com mais perspectivas e tem o tempo e o espaço como aliados para tal efeito que surpreenda seu leitor. No conto, diferente do romance, as histórias são de estruturas objetivas, fixa-se ao necessário, pois as ideias decorrem de um tema em que seu foco é a absorção da ideia principal pelos leitores. Segundo Massaud Moisés “o conto é uma narrativa unívoca e univalente. Constitui uma unidade dramática, uma célula dramática. Portanto, gravita em um só conflito um só drama uma só ação”. (MOISÉS, 1997, p. 20)

Com uma narrativa curta e de forma breve, sua estrutura possui traços precisos, para dinamizar o conto como expressão, capaz de projetar essa narrativa curta, assim alega Julio Cortázar ao citar “Poe que escreverá seu contos para dominar, submeter o leitor no plano imaginativo e espiritual” (1982, p. 121). Desta forma, é o próprio Poe ao afirmar sobre seu processo de criação em uma narrativa literária. “Eu prefiro começar com a consideração de um efeito. Sem nunca perder de vista a originalidade”. (POE, 2009, p. 276)

Essa espiritualidade que cita Poe intensifica esse gênero como um narrativo curta, como sugere o próprio Julio Cortázar ao se referir ao contista Norte americano que “[...] o conto breve, ao contrário permite ao autor desenvolver plenamente seu propósito” (1982, p. 121). Poe encontrou nas narrativas curtas instrumento de domínio que raras vezes podia alcançar pessoalmente sobre seus contemporâneos (CORTÁZAR, 1982, p. 121). Para o contista ele terá que driblar esse tempo, pois os acontecimentos terão que ser significativos, não poderá perder tempo e o limite terá que provocar uma alta tensão, que para Julio Cortázar “é a alta pressão espiritual que promoverá essa abertura”. (CORTÁZAR, 1982, p. 152)

O tema de um conto tem que conter essa tensão que ao mesmo tempo desenvolve-se partindo de um limite físico, por isso resulta em

poucas páginas, mas que tenha uma tensão, que permite desenvolver en-volta ao tema central, uma significativa pressão espiritual como se refere Julio Cortázar ao analisar a importância dessa tensão “que deve manifes-tar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas. (CORTÁ-ZAR, 1982, p. 152)

Desta forma, o conto se desenvolve a partir de um determinado limite, embora sua estrutura esteja submetida a uma intensidade determi-nante, outro ponto que necessita um olhar atento é o tema, pois este faz parte da composição significativa do conto. Por isso, o contista necessita todo um cuidado na escolha do tema, mas também com a sua técnica de construção, sua organização literária ao desenvolvê-lo, e principalmente surpreender o leitor em sua ficção ao ponto de comprometer totalmente seu processo de leitura durante o contato com o conto. Assim Julio Cor-tázar é imprescindível, ao afirmar a importância do escritor na produção literária em relação intensidade e tensão do conto:

E o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do lei-tor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual a mais penetrante e original, o ornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial. (CORTÁZAR, 1982, p. 157)

Há a necessidade de levar em consideração toda a bagagem literá-ria do escritor que deve desde a primeira página provocar grande impacto no leitor, pois o conto tem que intensificar os acontecimentos de impacto que convergem ao objetivo central do conto, porém não devem acumular enredo na história, ele deve ser incisivo para dar o clímax a história.

O tema para um bom conto deve ser importante e crucial para sua espiritualidade ou para seus pontos significativos, mas o contista, é quem irá dar a qualidade necessária ao enredo, tornará esse tema tenso, por isso considera que o tratamento recai ao escritor, pois é com seus recur-sos estéticos e todo um cuidado estilístico, que comoverá o leitor. O con-to deve se concentrar totalmente em seu tema, desconsiderando o acumu-lo de informações e descrições de ambientes, e até de pessoas, pois o ob-jeto é sempre o tema central, descartando assuntos que prolongam e acumulam informações em demasia, lembrando que o escritor tem que se projetar no limite do tempo e espaço, e com isso consiste na organização da narrativa predominando os aspectos que o acontecimento se desenvol-verá.

O conto pode situar-se em caráter regional, folclórico, urbano, po-

licial, fantástico e psicológico, é preciso identificar seu enfoque, pois a absorção do assunto leva ao sentido literal e tem efeito no leitor. Por isso o contista insinua o ponto significativo que leva a tensão.

Bosi ao discorrer sobre essa tensão diz: “Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção”. (BOSI, 1981, p. 9). Percebemos a importância de se conduzir por meio de um discurso capaz de definir a direção que proverá, e é nesse aspecto que o momento de criação é intercalado pelo o escritor e sua estética, não há uma nobreza nas escolhas dos estilo e sim um cuidado com a literalidade composta ao conto. Vários autores conseguem extrair pontos de tensão como hábitos históricos, o folclore, o relacionamentos familiares, o a subvida na urbe entre outros. Guimarães Rosa conseguiu a epifania de seus contos por meio de imagens e símbolos sertanejos, sendo poeticamente fiel a sua visão primitiva e arcaica. (BOSI, 1981, p. 11). Essa mediação observada entre o escritor e sua estética literária depende de um processo que o distingui de sua temática, e está relacionada ao critério expressivo que coexistem na elaboração e escolha de sua versão ou ideia que se obtém de sua narrativa.

Assim, há a necessidade de considerar o conto como expressão literária por meio da contemplação do universo do sujeito, resgatando da história sua veemência que o qualifica dentro desse limiar de fatos, acontecimentos e personagens.

3. 1.2 Noll as faces do contemporâneo

O conto contemporâneo e breve que surge com Edgar Allan Poe tem a pretensão de nascer por si só assim, refere Cortázar (1993, p. 228). Propõe que a narrativa esteja próxima do leitor, em uma atmosfera diferente de um romance ou uma novela, ele elimina assuntos intermediários em que se direciona ao ponto exato da fusão, o próprio Júlio Cortázar faz essa análise entre ambos para caracterizar o gênero.

Assim, ao apropriar dessas teorias até então descritas por Cortázar e os apontamentos sobre o conto contemporâneo analisado por Bosi, Moisés e Hohlfedt, volta-se a uma visão crítica e reflexiva sobre o autor João Gilberto Noll, enquanto contista.

Mas como identificar indícios em uma escrita grifada pelo teor de uma linguagem tão profunda em plena a contemporaneidade? Quais são tais indícios que apontam uma temática voltada à incompletude do sujei-

to, que se estrutura na ideia clássica do conto?

Essa fusão da necessidade de presentificar o momento, é construída na observação dos personagens narradores, e que dão sinais surpreendendo o leitor. Seus personagens dão um ar intenso com suas inquietações diante do mundo contemporâneo em meio à solidão das identidades submersas que permeiam seus contos ou pelo próprio sistema que infringe as relações do sujeito em sociedade. A intensidade que se dá em seus contos volta-se ao sujeito que se relaciona na urgência de viver sua condição de existir, em meio a novas abordagens que agora darão lugar a novas narrativas. Os contos no contexto literário de Noll, em *A Máquina de Ser*, trazem personagens sem nome, são seres que tentam se estabelecer, existir, sempre perambulam ou buscam algo, estão sempre em uma passagem. Os personagens de Noll estão lançados ao acaso, retratam bem esse sujeito da contemporaneidade. Na interpretação de Stuart Hall sobre o sujeito cartesiano, o define como aquele que assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente, (HALL, 2002, p. 13). Esse sujeito é caracterizado pelos personagens de Noll, pois as identidades estão submersas a esse abismo descentrado do mundo contemporâneo. João Gilberto Noll trabalha justamente com essa pluralidade do sujeito atual, e de certa forma um ser proveniente de relações fragmentárias que estão sempre perambulando geograficamente, seres desterrados, assim ele trata a questão de identidade profundamente de forma substancial.

Mas como propor nos contos de Noll uma relação com a estrutura clássica aqui já abordada? Partindo para os personagens que ilustram o livro em questão, seus temas são justamente voltados ao inconstante e sua intensidade seria pela ambiguidade com o real que contrapõe em seus personagens. É essa relação entre real e irreal que Noll explora no livro *A Máquina de Ser*, e assim, construir as identidades que esboçam o livro. Se devemos presumir que o tema é algo de fusão na construção da narrativa, Noll em seu livro em questão, leva a contextualizar todos os temas recorrentes que incorrem no tempo e percorre as questões relacionadas a identidade do sujeito. Para Claudete Daflon dos Santos ao se referir sobre a escrita de Noll no livro *A Máquina de Ser*, diz. “A sequência de histórias do livro tem em comum eixos dados pela linguagem e pela problemática discutida do livro por situações e personagens”. (SANTOS, 2007, p. 44). No livro, a máquina, habita os personagens narradores que embalam uma sequência de histórias, instabilizados em sua maneira de ser, em uma atmosfera não linear de acontecimentos difusos, pois seus

personagens se constroem pela a observação, com uma narrativa em que prevalece a incompletude. A ficção de Noll em um inventario de fragmentações a mecanização da máquina se encontra em automatizar o tempo presente, retrata as relações em meio o narrar de acontecimentos em uma sociedade.

Desta forma, a cerca do pensamento abordado para compor toda a evidência que incide na escrita de Noll, vê na necessidade de elucidar por uma carga intensificada no conto o acontecimento presente, por isso o conto denominado Marabá no livro, leva ao trajeto literário do autor.

No décimo conto do livro *Marabá*, na lista dos vinte e quatro contos no livro *A Máquina de Ser*, (2006), pode-se acompanhar deste então o processo que Noll utiliza para dar esse efeito de intensidade, a partir de apenas um relato do cotidiano. O nome faz referência a um hotel em alguma lugar não informado no conto, é uma narradora presente como personagem central, e relata seu cotidiano partindo da sua solidão e de seu inconsciente que fala, em um dia. Nesse conto Noll retrata questões pertinentes que associam as pessoas como os relacionamentos esgotados, e o desemprego. Essa narradora possui as características da linguagem expressa de Noll, não tem nome, não tem passado apenas relata um devaneio de uma vida comum e a estagnação de seu casamento marcado pela urgência da vida contemporânea. A personagem inicia comentado o que teria para fazer em um dia como todos os outros, depois a narrativa ao insinuar sobre o seu dia fatídico. O que farei do dia de hoje, meu Amor? (NOLL, 2006, p. 89). Refere-se ao seu cotidiano de todos os dias, como consequência da vida do casal que se refere o conto, estão desempregados em uma metrópole qualquer, e nesta condição a personagem indaga sua condição de mulher dizendo que para ela que sempre ficara em casa, era de certa forma mais aceitável do que para um homem.

Depois ela narra lembranças de sua infância, fala da profissão de seu pai como comerciante vendedor de pêssegos e lembra que a profissão do seu marido é mais confortável por ser taxista. Nessa questão o autor insinua o papel do sujeito na sociedade e seu valor para ela. Ela então vai repetindo sobre o que fazer no dia hoje, depois a personagem discorre sobre o desentendimento com o marido. “Sei que meu Homem se aborrece á toa. Costuma se desnortear mesmo! Então ruma em direção ao pátio para se isolar. Deita-se na grama, pega sol. Esvai-se num suspiro...” (NOLL, 2006, p. 90). Nesse trecho é observado a questão dos relacionamentos, no caso a que se refere Noll, essa relação de trocas em meio a essa transitividades de uma vida na modernidade e como esse convívio

torna-se distanciado. Após ver seu esposo sair a personagem também sai de casa, mas com a pretensão de não se encontrarem. “Nesse ponto do conto inicia o papel da personagem em peregrinar pela cidade. “Quatro, cinco minutos depois sou eu a sair” (NOLL, 2006, p. 90). A personagem então discorre sobre o fato de perambular pela cidade e lembra das entrevistas de emprego mal sucedidas, surge então um sentimento de estar a margem da metrópole mecanizada, do caos. Nesse trecho, em que a personagem narradora começa a perambular pela cidade, é possível perceber na narrativa essa tensão ambígua do que é real e do que não é real. Karl Erik Schollhammer em ficção Brasileira contemporânea, se refere ao livro *Mínimos, Múltiplos Comuns*, também de conto de João Gilberto Noll e faz a seguinte Ressalva:

Em seus textos, o momento privilegiado rompe a seriedade linear de acontecimentos de modo que não nos permite distinguir o que aconteceu antes do depois, toda a história é tragada pela urgência de viver uma situação que podemos caracterizar como evento. No evento, aquilo que acontece está acontecendo para o sujeito com uma tal força que remove a oposição entre interno e externo, entre subjetividade e mundo revelando, desse modo, um plano de imanência na recepção que desmonta a premissa representativa. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 66)

Então na escrita de Noll, segundo Schollhammer (2009), por mais que sua narrativa se prende aos detalhes, os acontecimentos mesmo que instantâneos terão um teor de subjetividade.

Depois a mesma relata um dia que parou em um café e ficou ali, apenas observando seu cotidiano a sua volta e repensado sobre sua relação conjugal:

Sabe? eu mesma não fui embora do café, quis ficar fabricando mais esquisitices no papel, alguma coisa entre o desenho e a fábula sobre o balcão, de pé mesmo. Adivinhava, fazia parte daquele casa, estava avulsa daquele homem nos chamava de parceiros.

No quê...? Ah, pobre dele, feito eu matando tempo, fazendo hora, espichando as caminhadas pra chegar em casa só à tardinha, como se encenando um dia altamente laborioso ou mais: extenuante. (NOLL, 2006, p. 91)

Nesse trecho do conto, abre espaço para pensar sobre como distinguir a identidade da personagem, já que para Noll, trabalha-se, as identidades por varias vias, como a relação familiar de pai e filha, o matrimônio, o desemprego a nostalgia da infância. O que devemos indagar nessa construção da personagem é a de que as formas fragmentadas tornaram as relações humanas mecanizadas, lembrando que *A Máquina de Ser*, seria uma metáfora utilizada pelo autor, pra justificar que nós seres huma-

nos estamos suscetíveis a mecanizar nossas relações também.

Depois a personagem descontrói a figura paterna mistificada na imagem do marido. No seguinte trecho “[...] ele tirava os sapatos e as meias sentado na sua poltrona predileta apenas mirava os seu pés brancos, mais claros do que os do meu pai”. (NOLL, 2002, p. 91). Ao analisar a posição da personagem diante da imagem do pai refletida no marido, vemos nas teorias de alguns teóricos como Freud, que é na infância que construímos a estruturação do indivíduo. Explicar o pensamento racional e psicológico com suas atribuições para Hall, (2002, p. 36), segundo Lacan, obtemos quando crianças, pois não coordenamos nossos desejos precisamos de uma imagem para se refletir no espelho. A figura masculina sempre foi arquétipo de pai, e seria uma questão que Noll pontua ao transfigurar o inconsciente, a proteção imagética de pai se transfigura na condição de interdependência e não inferioridade.

Desempregada na urbe, a personagem sentada no café, desenha e escreve lembranças da sua infância, é a imagem simbólica no imaginário da sua memória anulada pelas falta de perspectiva em seu presente.

No trecho que se refere ao seu desenho, as lembranças da infância apagada pelo simbólico do real, em que “a figura de uma mulher gorda de barba sobre pernas de pau, havia parte escrita também, onde toda a semântica me traia para que eu pudesse acertar”. (NOLL, 2006, p. 92). O momento alegórico na escrita de Noll, ponto questionável sobre o fato real ou não, no teor subjetivo que embala o conto.

Logo depois a personagem sai do café e ao perambular pela cidade ela ressalva que não poderia perder mais tempo, como se este fosse o senhor que determinasse o rumo de sua vida. O tempo nos dias de torna-se o sagrado, diante de uma máquina, a quem todos obedecem. Ao observar a confusão da cidade, narrada no seguinte trecho pela personagem. “Queixava-me diante dos sinais fechados para pedestre, corria driblando os carros, suave, até parar de um golpe e olhar enfim desencanada para o ar” (NOLL, 2006, p. 92). Observa-se como as pessoas não tem tempo livre e são estagnadas pela o fato de produzirem e sobreviverem em meio a esses mecanismos impostos pela “máquina”. Talvez isso justifique a fluidez nas relações, o hábito de substituir os afetos, tudo torna-se objeto em demasia. Logo adiante se depara com um hotel pelo nome de Marabá, a mesma ao achar o nome bonito prefere não pesquisar o seu significado, levando em consideração apenas a palavra abstrata do termo. Nesse trecho o autor chama a atenção pelo fato de o nome Marabá ser um termo

que justifica a relação do índio com o europeu, ou seja, mestiço. Lembrando que nossa nacionalidade se vê nessa mestiçagem de raças, uma forma de compreender nossa cultura híbrida. Mais uma vez, a questão da identidade quase anulada passa despercebida, mas colocada em choque pelo autor.

Depois a personagem entra no cinema conhece um desconhecido qualquer, encontra-se com o mesmo no Hotel por nome Marabá, em uma relação que para ela. “Tudo o que aconteceu depois eu já esqueci...” (NOLL, p. 93). A memória não seria importante, mas o presente valeria o encontro na contemplação do momento, não se justificaria a rispidez desse encontro. Observa-se no seguinte trecho.

Tudo o que aconteceu depois já esqueci... Nem tudo, sei, pois lembro com muita nitidez eu entrando num quarto do hotel Marabá com homem meu vizinho de plateia. Fomos até tarde conversar... A colcha intacta...perguntei sobre o veludo de sua calça; contou que a comprara em Roma onde tinha amiga da adolescência. (NOLL, 2006, p. 93).

Noll apenas insinua a legitimidade do presente, pois a personagem narra à experiência no lugar do outro. As reticências dá a autenticidade sobre a ilusão de descontinuidade, pois a recepção é lançada para o olhar do leitor. No final essa descontinuidade é firmada novamente. “Ao chegarmos ao saguão do hotel, acenderam-se as luzes, o que nos fez parar por um segundo e refletir... será...? Na calçada já havia uma noite... Gelada. (NOLL, 2006, p. 93)”. Todo o percurso imaginário nesse conto de Noll, se opõe ao significado do texto possui um sentido original e leva a reflexão para o leitor, esse é o ponto de intensidade no conto.

Portanto, João Gilberto Noll no livro *A Máquina de Ser* (2006), insere em sua narrativa as relações humanas na perspectiva de uma cultura, onde o sujeito vive constante mudanças e ao mesmo torna-se alguém a mercê de uma sociedade de certa forma, vigiada.

4. Considerações finais

Este trabalho também aborda a subjetividade que o autor desenvolve sua narrativa e envolve seus personagens no diálogo presente na relação unívoca, entre o narrar com esse homem atual em seu cotidiano representativo, e leva a discutir como configura esse gênero nesse cenário, sobretudo na relação do sujeito com a produção discursiva.

Contudo, por meio da Literatura do escritor gaúcho João Gilberto

Noll, percebemos essas novas classificações relacionadas a um novo pensar em nossa literatura brasileira, em especial pelos contos que apresenta como gênero, que consiste cada vez mais no nosso cenário ou pelo fato de buscar na linguagem um paradoxo com todos esses acontecimentos da nossa atualidade. Diante dessas considerações o conto Marabá, de escolha retrata bem esse assunto, que entra no compasso de novas abordagens que se mesclam com a literatura expressiva e pulsante de Noll, retrata apenas um dos fragmentos do livro esboçado aqui, contanto que este apresenta ao leitor 24 contos e abre espaço para a reflexão tanto para os caminhos traçados para a literatura contemporânea como o local em que propõe as identidades anônimas suscetíveis do livro, contrapondo ao período que se encontra.

Repensar termos provenientes de mudanças na modernidade tardia, como condição de existir como Indivíduo/sujeito, e o viver em comunidades dentro dos padrões de exigências atuais, que se transformam no fluir de seus relacionamentos calcados na “Máquina de Ser”, também propõe refletir o conto contemporâneo em seu aspecto de fusão e intensidade pelo contexto que o configura na esteira atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1981.

CORTÁZAR, Júlio. *Valise de Cronópio*. Trad.: Davi Arriguci Jr e João Alexandre Barbosa. Haroldo de Campos e Davi Arriguci Jr. São Paulo: Perspectiva, 1982.

FERNANDES, Reinaldo. O conto brasileiro do século 21. *Rascunho: o Jornal da Literatura no Brasil*. Disponível em: <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/o-conto-brasileiro-do-seculo-21>. Acesso em: 10-05-2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

HOHLFEDT, Antonio Carlos. *Conto brasileiro contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. Prosa. São Paulo: Cultrix, 1997.

NOLL, João Gilberto. *A máquina de ser*. Contos. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 2006.

PINTO, Manoel da Costa. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2004.

POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Trad.: Oscar Mendes e Milton Amado. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 1999.

SANTOS Claudete Daflon. Ser escritor: In: _____. *Alguma prosa: ensaio sobre literatura brasileira contemporânea*. Org.: Giovanna Dealtry, Masé Lemos e Stefania Chiarelli. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

**JOSÉ DE ALENCAR
E A DEFESA DA NORMA LINGUÍSTICA BRASILEIRA**

Matheus Gazzola Tussi (PUCRS)
gmatheus@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo faz uma relação entre o conceito de “norma linguística” e a defesa de José de Alencar, na segunda metade do século XIX, a respeito da língua portuguesa no Brasil. A norma linguística é uma abordagem desenvolvida por Eugenio Coseriu na década de 1950. Esse autor considerou insuficiente o modelo dicotômico saussuriano e propôs um outro plano, intermediário, o da norma linguística, que seriam as escolhas coletivas feitas por uma comunidade linguística, como algo costumeiro, habitual. Esse plano, então, tenderia a padronizar os usos individuais e, ao mesmo tempo, ainda estaria de acordo com o sistema, pois não fugiria das possibilidades estruturais da língua em questão. No Brasil, a “língua” somente se torna objeto de discussão após a Independência, já que, antes disso, não havia dúvida de que a norma lusitana é que regia os usos linguísticos. Após a separação política, porém, aos poucos se passa a questionar se as particularidades da cultura brasileira também não incluiriam a sua língua. Esses debates chegam à segunda metade do século XIX, quando o movimento romântico exalta o nacionalismo e tudo o que fosse brasileiro. Nesse clima, o escritor José de Alencar publica seus primeiros romances, utilizando neologismos, estrangeirismos e construções estranhas à norma lusitana. Por causa disso, a partir especialmente de nomes da literatura portuguesa, é tachado de escritor “incorreto” e acusado de estar querendo criar uma nova língua. Então, Alencar defende-se em edições posteriores de seus livros e em alguns espaços na imprensa, advogando pela diferenciação da língua portuguesa no Brasil e pelo direito de os brasileiros legislarem sobre sua própria língua, dizendo que tínhamos aqui um “estilo” próprio, que se diferenciou de Portugal a partir da separação política. Tais ideias, é o que se argumenta neste trabalho, fazem de José de Alencar um precursor na defesa da norma linguística brasileira.

Palavras-chave: Norma linguística. José de Alencar. Português brasileiro.

1. Considerações iniciais

O assunto “língua” ganha relevância no Brasil após a Independência, uma vez que, antes disso, não havia dúvida de que a norma lusitana regia o falar e o escrever brasileiros. Junto ao sentimento nacionalista crescente, que retumbava na literatura romântica, o desejo de se diferenciar de Portugal também na língua ganha os primeiros traços. Nesse contexto, é José de Alencar um verdadeiro precursor da defesa de que a língua que se falava e escrevia por aqui precisava libertar-se das amarras portuguesas.

Nas décadas de 1860 e 1870, após severas críticas recebidas pelo

seu modo demasiado “brasileiro” de escrever, Alencar utilizou os seus livros e alguns espaços na imprensa para defender a língua nacional, travando importantes discussões na defesa de suas supostas “incoreções”. Neste artigo, expomos o debate entre Alencar e seus opositores e, na sequência, com base na conceituação teórica de Eugenio Coseriu, discutimos a norma linguística defendida pelo escritor.

2. As críticas recebidas e o posicionamento de Alencar

José de Alencar, inserido no contexto romântico de sua época, de nacionalismo aflorado, utilizava em seus livros construções que eram estranhas ao modo lusitano de escrever e inseria ou criava palavras muitas vezes de origem indígena. Tais “desvios” causavam verdadeira ojeriza àqueles que se fiavam na norma lusitana como a que se devia seguir por aqui. Estes, então, atacavam Alencar.

Junto a seus livros e depois em artigos de jornal, Alencar muitas vezes rebateu os argumentos dos seus críticos. De início, ele defendia as suas construções e vocabulário apontando a presença em autores consagrados da língua ou a ocorrência de casos semelhantes em latim. Depois, passou a defender um longo estudo empírico, a fim de alcançar “as bases para estabelecer com segurança os limites entre inovação boa e má, entre progresso e decadência, entre o legítimo e o ilegítimo. [...] entre o “nosso” português e o português do “vulgo” (FARACO, 2008, p. 120).

Após a primeira edição de *Iracema*, o escritor e crítico português Pinheiro Chagas ressaltou o valor literário de Alencar, mas lamentou a incorreção de linguagem e a sua preocupação em criar uma língua diversa do português:

[...] o defeito que eu vejo nessa lenda, o defeito que eu vejo em todos os livros brasileiros, e contra o qual não cessarei de bradar intrepidamente, é a falta de correção na linguagem portuguesa, ou antes a mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português, por meio de neologismos arrojados e injustificáveis, e de insubordinações gramaticais [...] (CHAGAS, 1867, *apud* MELO, 1972, p. 11-12).

Outro que se insurgiu contra Alencar foi Henriques Leal, que censurou seu descaso pela boa linguagem: “É pena que talento tão superior não se aplique ao estudo da língua, com mais interesse e sem prevenções. Por enquanto sua linguagem e estilo são descuidados, e, por vezes, desiguais e frouxos” (LEAL, 1874, *apud* MELO, 1972, p. 13).

Alencar se defendeu dos seus acusadores e expôs seu ponto de vista sobre a língua no pós-escrito de *Diva*, 2ª ed., no pós-escrito de *Iracema*, 2ª ed., no prefácio de *Sonhos d'ouro* e em outros ensaios e artigos (MELO, 1972).

Em tais escritos, é bem de notar que nem uma vez falou em “língua brasileira”: sempre se refere à “língua portuguesa”. Fala, sim, em “dialeto brasileiro”, e em “abrasileiramento” da língua portuguesa. Reagiu, e quase sempre com assaz razão, *contra o purismo exagerado, contra a caturrice gramatical, contra a superstição do classicismo* (MELO, 1972, p. 23, grifo nosso).

Para Melo (1972, p. 23), Alencar foi “combatido por um grupo de censores [...] com mentalidade do “está errado”, sujeitos para quem a gramática é a ciência e a arte de apontar erros de linguagem”. O autor brasileiro, no entanto, afirmava convictamente “que a língua não poderia ficar estacionada e que era de mister procurar ajustá-la, como instrumento dócil, à manifestação dos novos gostos, das novas instituições, das novas condições de vida” (MELO, 1972, p. 24).

2.1. O pós-escrito de *Diva*

O pós-escrito da segunda edição de *Diva*, de 1º de agosto de 1865, é o primeiro escrito de Alencar sobre o assunto.

O autor começa com uma confissão: “O autor deste volume e do que o precedeu com o título de *Lucíola* sente a necessidade de confessar um pecado seu: gosta do progresso em tudo, até mesmo na língua que fala”. Em seguida, assevera que, “não obstante os clamores da gente retrógrada, [...] a língua rompe as cadeias que lhe querem impor, e vai se enriquecendo já de novas palavras, já de outros modos diversos de locução” (ALENCAR, 1978a, p. 55).

Alencar, portanto, defende a língua como algo vivo, que se desenvolve conforme a mudança de hábitos, ideias e costumes do povo. Porém, nesse texto vemos um aspecto importante no pensamento de Alencar: as inovações em matéria de língua devem passar pelo filtro do escritor.

Esse ridículo abuso porém não deverá levar ao excesso os doutos e versados na língua. Entre os dois extremos de uma enxertia sem escolha e de uma absoluta isenção está o meio-termo, que é a lei do bom escritor e o verdadeiro classicismo do estilo (ALENCAR, 1978a, p. 55).

Sobre isso, o autor vai dizer mais adiante: “São da mesma forma as belezas literárias dos bons livros; o escritor as inspira do público, e as

depura de sua vulgaridade” (ALENCAR, 1978a, p. 58).

Alencar (1978a, p. 56) também comenta que é preciso “criar termos necessários para exprimir os inventos recentes, assimilar-se aqueles que, embora oriundos de línguas diversas, sejam indispensáveis”. A língua, então, precisa estar aberta às inovações que surgem na sociedade e aos termos vindos de outras línguas.

Após o texto do pós-escrito, Alencar justifica o uso de diversas palavras, tais como *pubescência*, *escumilhar*, *palejar*, *gárceo*, *garrular*, *olímpio*, *aflar*, dizendo que não se trata de erros tipográficos: “cometi-as muito intencionalmente” (ALENCAR, 1978a, p. 60).

2.2. O pós-escrito de Iracema

O pós-escrito de *Iracema*, na segunda edição do romance, em 1870, é o texto em que o autor mais se alonga sobre o assunto, falando sobre a diferenciação da língua portuguesa no Brasil e sobre questões linguísticas específicas de seus livros que vinham sendo criticadas.

Depois de esclarecer algumas questões ortográficas, Alencar passa a defender-se de seus críticos, e o faz iniciando com uma frase lapidar: “Minhas opiniões em matéria de gramática têm-me valido a reputação de inovador, quando não é a pecha de escritor incorreto e descuidado” (ALENCAR, 1978b, p. 73).

Alencar (1978b, p. 74) defende-se de Pinheiro Chagas, dizendo que, para o escritor português, “a gramática é um padrão inalterável, a que o escritor se há de submeter rigorosamente”. Para Alencar, “o corpo de uma língua” só pode ser modificado pela soberania do povo, “que nestes assuntos legisla diretamente pelo uso”. Porém, o autor faz valer o papel dos escritores: “eles talham e pulam o grosseiro dialeto do vulgo, como o escultor cinzela o rudo troço de mármore e dele extrai o fino lavor”. Mais adiante ele aprofunda essa ideia:

O mesmo sucede com a gramática: saída da infância do povo, rude e incoerente, são os escritores que a vão corrigindo e limando. Cotejem-se as regras atuais das línguas modernas com as regras que predominavam no período da formação dessas línguas, e se conhecerá a transformação por que passaram todas sob a ação dos poetas e prosadores (ALENCAR, 1978b, p. 74-75).

Ele diz que Pinheiro Chagas acusa os escritores brasileiros de se insurgirem contra a gramática da língua, “possuídos da mania de tornar o *brasileiro* uma língua diferente do velho português!”, ao que rebate di-

zendo que é fato incontestável, não a formação de uma nova língua, mas a “transformação profunda do idioma de Portugal”. Refere também que Pinheiro Chagas, em vez de atribuir aos escritores essa “revolução filológica”, devia, “para ser coerente com sua teoria, buscar o germe dela e o seu fomento no espírito popular, no falar do povo, esse “ignorante sublime” como lhe chamou” (ALENCAR, 1978b, p. 75).

Essa revolução, para Alencar (1978b, p. 75), “é irreversível e fatal”, e “há de ser longa e profunda, como a imensidade dos mares que separam os dous mundos a que pertencemos”. Na sequência, o autor traça um paralelo com a independência política:

Quando povos de uma raça habitam a mesma região, a independência política só por si forma sua individualidade. Mas se esses povos vivem em continentes distintos, sob climas diferentes, não se rompem unicamente os vínculos políticos, opera-se, também, a separação nas ideias, nos sentimentos, nos costumes, e, portanto, na língua, que é a expressão desses fatos morais e sociais (ALENCAR, 1978b, p. 75).

Alencar atribui a diferenciação da língua portuguesa no Brasil à mistura de raças aqui presentes, dizendo que os brasileiros recebem “as tradições das raças indígenas”, além de viver “ao contato de quase todas as raças civilizadas que aportam a suas plagas trazidas pela emigração”. Dessa forma, os responsáveis pela transformação da língua “são esses representantes de tantas raças, desde a saxônia até a africana, que fazem neste solo exuberante amálgama do sangue, das tradições e da língua” (ALENCAR, 1978b, p. 76).

O autor, envolvido no ideário nacionalista da época, marca do romantismo, diz que “seria uma aberração de todas as leis morais que a pujante civilização brasileira, com todos elementos de força e grandeza, não aperfeiçoasse o instrumento das ideias, a língua” (ALENCAR, 1978b, p. 76).

Em seguida, Alencar defende-se especificamente das questões linguísticas que estava sendo acusado de corromper, algo que não havia feito em outros momentos. Não vamos nos alongar nesses casos, uma vez que vão um pouco além do escopo deste trabalho, mas vale a pena mencioná-los.

O autor fala sobre o não uso do artigo definido em expressões como *meu filho*, *minha pátria*, dizendo que em suas obras “se deve notar certa parcimônia no emprego do artigo definido”, só usado “quando rigorosamente exigido pela clareza ou elegância do discurso”, o que, segundo

ele, estava sendo tachado de galicismo (ALENCAR, 1978b, p. 77). Porém, na sequência, Alencar tem um breve acesso de purismo: “O que se deve e com muito cuidado evitar é a incorreção gramatical, o pleonasmso contínuo que há no emprego do artigo, por uma espécie de abuso ou lapso na língua” (ALENCAR, 1978b, p. 77).

Alencar também menciona a crítica à omissão do pronome *se* nos verbos reflexivos, como *recolher*, *enroscar*, *destacar*. Diz também que é “matéria de escândalo” o uso da próclise¹¹⁹: “Entendem que nós os brasileiros afrancesamos o discurso, fazendo em geral preceder o pronome, quando em português de bom cunho a regra é pospor o pronome” (ALENCAR, 1978b, p. 79). Porém, defende-se:

Tal regra não passa de arbítrio que sem fundamento algum se arrolam certos gramáticos. Pelo mecanismo primitivo da língua, como pela melhor lição dos bons escritores, a regra a respeito da colocação do pronome e de todas as partes da oração é a clareza e elegância, eufonia e fidelidade na reprodução do pensamento (ALENCAR, 1978b, p. 79).

Fala também de palavras que “os puristas repelem, por terem a marca do francesismo”, o que rebate:

Desde que uma palavra for introduzida na língua por iniciativa de um escritor ou pelo uso geral, entendo eu que torna-se nacional como qualquer outra e sujeita-se a todas as modalidades do idioma que a adotou: portanto, pode ela, como qualquer vocábulo originário, ser empregada nos vários sentidos figurados a que se preste com propriedade e elegância (ALENCAR, 1978b, p. 80).

Portanto, nesse importante texto sobre o tema aqui estudado, vemos que Alencar acentua sua ideia de diferenciação da língua portuguesa no Brasil.

2.3. O prefácio a *Sonhos d'ouro*

No prefácio a *Sonhos d'ouro*, intitulado “Benção paterna”, de 1872, Alencar trata do tema de um modo diverso. Ele escreve como se falasse com o seu “livrinho”, dizendo como ele seria recebido, as críticas que lhe seriam opostas etc.

Novamente, a discussão de língua está dentro da ideia de nacionalismo, uma vez que o momento histórico era de se afirmar o Brasil e tudo o que fosse “brasileiro”, afastando-se cada vez mais de Portugal. Por is-

¹¹⁹ Questão que até hoje se discute. Ver, dentre outros, Bagno (2009).

so, Alencar diz que: “Lá uns gênios de Portugal [...] decretaram que não temos, e nem podemos ter literatura brasileira” (ALENCAR, 1978c, p. 91)

Alencar comenta que livros como *Lucíola*, *Diva* e o próprio *Sonhos d'ouro* expõem a nascente sociedade brasileira, pelo menos no ambiente da corte (o que se daria também, em menor escala, nos demais centros urbanos que floresciam), onde o embate da elite portuguesa com os mestiços gerava esse conflito entre o que vinha de fora e o que era absorvido e modificado por aqui.

Como se há de tirar a fotografia desta sociedade, sem lhe copiar as feições? Querem os tais arqueólogos literários, que se deite sobre a realidade uma crosta de classicismo, como se faz com os monumentos e os quadros para dar-lhes o tom e o merecimento do antigo? (ALENCAR, 1978c, p. 93)

Novamente Alencar confere ao escritor o papel de filtrar e polir o uso popular:

Sobretudo compreendam os críticos a missão dos poetas, escritores e artistas, nesse período especial e ambíguo da formação de uma nacionalidade. São estes operários incumbidos de polir o talhe e as feições da individualidade que se vai esboçando no viver do povo. Palavra que inventa a multidão, inovação que adota o uso, caprichos que surgem no espírito do idiota inspirado: tudo isto lança o poeta no seu cadinho, para escoimá-lo das fezes que porventura lhe ficaram do chão onde esteve, e apurar o ouro fino (ALENCAR, 1978c, p. 94).

Alencar faz um paralelo entre a manga e os livros, ambos brasileiros e que seriam intragáveis em um primeiro momento ao estrangeiro.

[...] o paladar português sente neles um travo; mas se aqui vivem conosco, sob o mesmo clima, atraídos pelos costumes da família e da pátria irmãs, logo resoam docemente aos ouvidos lusos os nossos idiotismos brasileiros, que dan-tes lhes destoavam a ponto de os ter em conta os senões.

E como não há de ser assim, quando a esposa que lhes balbucia as ternas confidências do amor feliz, e depois os lindos filhinhos que encham a casa de rumor e alegria, lhes ensinam todos os dias em suas carícias essa linguagem, que, se não é clássica, tersa e castiça, é a linguagem do coração, da felicidade, da terra irmã e hospedeira (ALENCAR, 1978c, p. 95).

Conclui Alencar (1978c, p. 96) esse divertido manifesto perguntando: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspera?”

2.4. Artigos de jornal

Alencar também discorreu sobre o assunto em cinco artigos no jornal *O Globo*¹²⁰, em 1874.

Conforme Melo (1972, p. 36), nesses escritos é que Alencar se mostra mais ousado, falando em “abrasileiramento” da língua portuguesa e já intuindo uma diferença importante:

Aqui, mais que em nenhum outro lugar, teve Alencar intuição da diferença entre *língua* e *estilo* [...]. Pressentiu um pouco confusamente que já se tinha estabelecido um *estilo nacional* brasileiro, a que era necessário dar consagração literária, mas, desaparelhado de noções linguísticas seguras, justifica mal sua intuição.

Melo (1972, p. 36) diz que o escritor não tinha “ainda um Saussure, que veio a estabelecer a distinção definitiva entre *langue* e *parole*, a qual abre caminho para o conceito de *estilo nacional*”.

Permitimo-nos acrescentar a Gladstone Chaves de Melo: Alencar também não tinha um Eugenio Coseriu, que estabeleceu uma divisão tripartite de língua – sistema, norma e fala. Ademais, o “estilo nacional” de Alencar, justificaremos a seguir, é um esboço da norma brasileira, que se ia formando em contraste com a norma lusitana.

Esse “estilo” brasileiro, ou, diremos, essa norma brasileira, refletia uma diferença de “espírito” entre os dois países, fato aludido em primazia por Alencar. Melo (1972, p. 36-37) reverencia o escritor por isso e por ter defendido o uso brasileiro da língua:

É importantíssimo este papel de Alencar de ter sido o primeiro que aceitou para a existência de uma diversidade de espírito entre Portugal e Brasil, fundada na diversidade de formação nacional. De ter sido o primeiro que advogou a adoção de modismos brasileiros, que defendeu a liberdade de expressão brasileira, enfrentando embora as fúrias de puristas e reacionários que queriam bitolar a língua e os escritores pelos seus gostos ou pelos antigos padrões, tornados eternos.

Alencar, no referido periódico, propaga o direito de os brasileiros legislares sobre sua língua.

Uns certos profundíssimos filólogos negam-nos a nós brasileiros o direito

¹²⁰ Eram estudos de folclore a que deu os títulos de “O nosso cancionero” e “O novo cancionero”, este talvez por erro tipográfico, como adverte Melo (1972). As edições aqui referidas encontram-se digitalizadas e disponíveis on-line na Hemeroteca Digital Brasileira (<http://hemerotecadigital.bn.br/>). Vale referir que tal jornal não é o hoje conhecido *O Globo*, este fundado em 1925.

de legislar sobre a língua que falamos. Parece que os cânones desse idioma ficaram de uma vez decretados em algum concílio celebrado aí pelo século XV.

Esses cânones só têm o direito de infringi-los quem nasce da outra banda, e goza da fortuna de escrever nas ribas históricas do Tejo e Douro, ou nos amenos prados do Lima e do Mondego.

Nós os brasileiros, apesar de orçarmos já por mais de dez milhões de habitantes, havemos de receber a senha de nossos irmãos, que não passam de um terço daquele algarismo! (ALENCAR, 1874a, p. 2).

Na mesma edição do jornal, Alencar fala sobre a necessidade de uma língua diferente para um povo diferente.

Desde a primeira ocupação que os povoadores do Brasil, e após eles seus descendentes, estão criando um vocabulário novo, à proporção das necessidades de sua vida, tão outra da vida europeia.

Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos de nosso povo havemos de falar-lhe em sua língua, com os termos ou locuções que ele entende, e que lhe traduz os usos e sentimentos.

Não é somente no vocabulário, mas também na sintaxe da língua, que o nosso povo exerce o seu inalienável direito de imprimir o cunho de sua individualidade, abraçando o instrumento das ideias (ALENCAR, 1874a, p. 2).

Já em outra edição do periódico, o escritor chama o português do Brasil de “dialeto brasileiro”, sublinhando a crescente diferenciação da língua falada aqui e a falada em Portugal.

Essas questões filológicas andam de presente tão estudadas e discutidas, que realmente é para encher-nos de pasmo como há quem seriamente conteste a revolução fatal que a língua portuguesa tem de sofrer no solo americano para onde foi transplantada: revolução da qual já se notam os primeiros e vivos traços, no que já se pode chamar o dialeto brasileiro.

[...]

Depois da Independência, se não antes, começamos a balburiar a nossa literatura; pagamos, como era natural, o tributo à imitação, depois entramos a sentir em nós a alma brasileira, e a vazá-la nos escritos, com a linguagem que aprendemos de nossos pais. (ALENCAR, 1874b, p. 2).

Vemos que o tema foi muito caro a Alencar, pois nesses artigos já se haviam passado quase dez anos da primeira vez que o autor se debruçou sobre o assunto, no pós-escrito de *Diva*.

Com a análise dos escritos de Alencar sobre o nosso tema, ao menos com os que coletamos aqui¹²¹, podemos resumir sua posição teórica

¹²¹ Além dos escritos aqui referidos, Melo (1972) também cita um estudo incompleto, de 1874, que

nos seguintes termos:

- Afirmação do nacionalismo, de tudo aquilo que fosse “brasileiro”, na esteira do projeto romântico.
- Defesa da variação e da mudança linguística, conforme a adoção pelo povo de novas ideias, costumes e hábitos, já que a língua é uma expressão disso. Nessa mudança estão a possibilidade da criação de neologismos e a incorporação de palavras estrangeiras.
- Sustentação de que o povo é soberano para modificar a língua, mas é necessária a aprovação do escritor, que “depura” as mudanças de sua vulgaridade.
- Afirmação de que a transformação profunda do idioma de Portugal que estava acontecendo no Brasil decorria da separação política dos dois países, ao que se seguia uma separação das ideias, dos sentimentos e dos costumes, tendo como consequência a separação também da língua.
- Intuição da diferença entre “língua” e “estilo”. Haveria, então, um “estilo brasileiro”, o que, em outro momento, Alencar chama de “dialeto brasileiro”.

Esse conjunto faz com que pensemos em Alencar como um precursor na defesa do modo brasileiro de usar a língua portuguesa, dela se diferenciando por construções próprias e pelo vocabulário enriquecido, em especial, pelas línguas indígenas e africanas. Defendemos, neste trabalho, que Alencar, quando falava em “dialeto” e “estilo” brasileiros, advogava, por meio dos termos utilizados e conhecidos no seu momento histórico, a existência de uma “norma brasileira”, conceito desenvolvido na linguística em meados do século seguinte.

3. A norma linguística de Alencar

Eugenio Coseriu, no início da década de 1950, considerou insufi-

era uma resposta a Henriques Leal, não tendo sido publicado na época, mas somente entre 1919 e 1920 na revista *América Latina*, publicada no Rio de Janeiro e que teve apenas seis números, a qual está disponível on-line na Hemeroteca Digital Brasileira (<http://hemerotecadigital.bn.br/>). Deixamos tal escrito de lado por não considerá-lo relevante para a temática em estudo.

ciente o modelo dicotômico saussuriano – o qual estabelece dois planos linguísticos, a fala, como o uso individual, e a língua, como o sistema de possibilidades linguísticas – e propôs um outro plano, intermediário, o da norma linguística, que seriam as escolhas coletivas feitas por uma comunidade linguística, como algo costumeiro, habitual. Esse plano, então, tenderia a padronizar os usos individuais e, ao mesmo tempo, ainda estaria de acordo com o sistema, pois não fugiria das possibilidades estruturais da língua em questão.

A concepção saussuriana, para Faraco (2008), não se propunha a explicar a variabilidade linguística supraindividual.

Esse modelo não comportava a variabilidade como fenômeno intrassistêmico, nem dispunha de estratos intermediários entre sistema e indivíduo. Não tinha, portanto, recursos teóricos suficientes para absorver a heterogeneidade supraindividual (social) constitutiva da língua (FARACO, 2008, p. 36).

Ao verificar a insuficiência do modelo saussuriano, Coseriu (1967), em estudo originalmente de 1952¹²², fala sobre os elementos que não se encaixariam no exercício individual da fala nem no sistema funcional (a língua):

[...] hay elementos que no son *únicos* u *ocasionales*, sino sociales, es decir, *normales* y *repetidos* en el hablar de una comunidad, y que, sin embargo, no pertenecen al sistema funcional de las formas lingüísticas, o sea que ya sobre la base del llamado “producto lingüístico” puede establecerse un *sistema normal*, distinto del *sistema funcional* que se establece en el plano superior de abstracción, el de las “formas lingüísticas” (COSERIU, 1967, p. 55-56).

Assim, “*la lengua, en el sentido amplio del término, no es sólo sistema funcional, sino también realización normal*” (COSERIU, 1967, p. 68). A ideia de norma, para Coseriu, portanto, seria uma abstração intermediária, entre a fala e o sistema.¹²³ A norma está de acordo com o sistema, mas não se identifica com ele.

Em Coseriu, então, temos três âmbitos bem distintos: a fala, a norma e o sistema. Ao sistema correspondem todas as possibilidades de

¹²² A ideia original foi exposta em uma comunicação no Centro Linguístico de Montevideú, em 10 de maio de 1952, quando o autor era professor na Universidade da República, em Montevideú, Uruguai (cf. Arquivo Eugenio Coseriu, da Universidade de Tübingen, Alemanha. Disponível em: <<http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/indexen.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2014).

¹²³ Coseriu (1967) ainda amplia essa ideia para os conceitos de “norma individual” e “falar concreto”, que abarcariam também as diferenças individuais entre pessoas que comungam de uma mesma norma no seu grupo.

uma língua; à fala, as realizações dessas possibilidades; e, por fim, à norma corresponde aquilo que socialmente é definido como normal dentro de uma comunidade linguística.¹²⁴

Edith Pimentel Pinto (1986) identifica que a língua do Brasil não é um dialeto e também não é uma língua diversa da portuguesa. Um dialeto se caracteriza como um “desvio” em relação à forma tida como padrão. Portanto, o português brasileiro só seria um dialeto se a modalidade portuguesa ainda fosse considerada o padrão a ser seguido para o “bem falar” e o “bem escrever”. Por outro lado, o português brasileiro também não é uma língua diversa da portuguesa, já que não é uma alteração profunda da língua portuguesa, tal como esta é em relação ao latim. O sistema, portanto, é o mesmo.

O português brasileiro é, então, para Pinto (1986), tese seguida aqui, uma norma linguística, diferente da norma lusitana, mas pertencente ao mesmo sistema.

Sabendo-se que a um dado sistema podem corresponder várias normas, decorrentes de usos coletivos específicos, que privilegiam certos empregos, cunhando, assim, modelos que se tradicionalizam, a variante brasileira pode ser considerada como outra norma, paritária em relação à norma portuguesa (PINTO, 1986, p. 8).

Portanto, o português brasileiro é uma norma da língua portuguesa existente no Brasil, diferente, em vários aspectos, da norma de Portugal e das demais existentes nos países africanos. O que defendemos aqui é que Alencar já advogava pela existência dessa norma, embora no seu tempo não houvesse essa contribuição teórica.

Das anotações de Alencar vemos que em alguns momentos ele falou sobre a existência de um “estilo” ou de um “dialeto” brasileiro. Ora, independente do nome com que chamasse aquele processo, o que o autor percebia era que a língua por aqui já era diferente da língua de Portugal, e que tínhamos o direito de desenvolvê-la ao nosso modo.

¹²⁴ É importante referir que uma comunidade linguística irá apresentar um conjunto grande de normas, e não apenas uma. “Essa diversidade está diretamente correlacionada com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que se estabelece no interior de cada comunidade linguística” (FARACO, 2008, p. 39-41). Faraco (2008, p. 40) diz ainda que dentro de cada comunidade linguística há diversas *comunidades de prática*. Isso significa que um falante pode participar de diversas comunidades de prática, e irá variar sua fala conforme esteja em cada uma delas. O falante, portanto, tem um senso de adequação, acomodando “seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence”.

Há uma certa discussão sobre se Alencar também defendeu a existência de uma legítima “língua brasileira”. Para Pinto (1978), ele tinha uma inspiração evolucionista: a transformação, operada pelo povo, será longa e profunda (como no latim) e dará origem à língua brasileira. Já Gladstone Chaves de Melo, no livro em que destrincha o assunto, diz que é um “vanilóquio” a tese “de que o grande Alencar pretendia criar uma suposta “língua brasileira” (1972, p. 5).

O fato é que não há em Alencar uma formulação clara de princípios ou pontos de vista, por isso cabem essas interpretações diversas. Pinto (1978) diz que o escritor fez uma interpretação personalista dos fatos da língua, com um pensamento lacunoso e contraditório.

Essa questão de uma “nova” língua era também algo que estava em voga na época de Alencar. Falando sobre a literatura e a cultura brasileira de fins do século XIX e início do XX, Candido (2000, p. 109) refere a importância da tensão existente entre o local e o cosmopolita, destacando os impulsos de criação de uma nova língua ao mesmo tempo em que seguia a imitação aos padrões portugueses:

Se fosse possível estabelecer uma lei de evolução da nossa vida espiritual, poderíamos talvez dizer que toda ela se rege pela dialética do localismo e do cosmopolitismo, manifestada pelos modos mais diversos. Ora a afirmação premeditada e por vezes violenta do nacionalismo literário, como veleidades de criar até uma língua diversa; ora o declarado conformismo, a imitação inconsciente dos padrões europeus.

Essa tensão estava também em Alencar. Se ele pretendia e achava justo que os brasileiros pudessem inovar na sua língua, ao mesmo tempo, ao defender-se dos ataques, buscava os clássicos.

E, sobretudo, no afã de justificar-se das incorreções que lhe imputavam (as quais, segundo aquele raciocínio, não o seriam), recorre a pesquisas etimológicas frequentemente malsucedidas, remonta ao latim, às línguas românicas, ao passado da língua portuguesa, valendo-se, como os seus acusadores, de abonações clássicas (PINTO, 1978, p. XXV).

Portanto, Alencar defendia a norma brasileira de modo não muito claro e muitas vezes lacunoso: ora dotado de profundo nacionalismo, ora defendendo-se com o uso de clássicos portugueses.

Outro ponto importante sobre a norma linguística em Alencar é que o escritor seria o filtro das criações populares. Ou seja, o povo poderia inovar livremente em matéria de língua, mas cabia ao escritor chancear o uso e, por consequência, sua “entrada” na norma brasileira.

Alencar, então, atribui ao escritor o papel de intermediário entre o uso popular e o consagrado (o que também havia sido feito por Gonçalves Dias). Um dos pilares do pensamento de Alencar era a “profunda consciência da missão específica do artista ante o instrumento artesanal que é a língua” (PINTO, 1978, p. XXVI).

Alencar estigmatiza as formações populares, que só quando sancionadas pelo escritor é que se livram da pecha da incorreção. Porém, ainda sim defende que o povo é quem detém o poder sobre a língua: “O corpo de uma língua, a sua substância material, que se compõe de sons e vozes peculiares, esta só a pode modificar a soberania do povo, que nestes assuntos legisla diretamente pelo uso” (ALENCAR, 1978b, p. 74).

Podemos dizer, para concluir, que a norma defendida por Alencar era mesmo uma variação da norma lusitana, pois ele defendia bravamente a sua diferenciação ao mesmo tempo que não propagava, ao menos explicitamente, a existência de uma nova língua. Acrescentamos, também, que essa norma, a nosso ver, tinha um caráter elitista, uma vez que em vários momentos Alencar escreveu que o escritor é que deveria cancelar os usos. Ou seja, o povo podia criar livremente a sua própria língua, mas ao escritor cabia dizer aquilo que deveria ou não ser absorvido pela norma brasileira.

4. Considerações finais

Este trabalho pretendeu levar a contribuição teórica de Eugenio Coseriu, da década de 1950, até os textos publicados por José de Alencar na segunda metade do século XIX. O esforço foi sustentar que o escritor defendia uma norma linguística brasileira ao rebater os críticos que lhe acusavam de deturpar a língua portuguesa.

José de Alencar não elaborou um plano teórico consistente, sendo seu pensamento considerado por vezes vago e lacunoso, o que é fácil de entender, face ao momento histórico em termos de desenvolvimento da linguística como ciência.

Porém, quando lemos seus textos, escritos nas décadas de 1860 e 1870, em vários momentos nos deparamos com questões ainda em voga, como a sua brava defesa do uso da próclise, o que até hoje continua-se rejeitando, ou o uso livre dos estrangeirismos, o que é sempre rebatido por um grande grupo de puristas.

Fato é que a contribuição de Alencar para o estudo da língua portuguesa é marcante. Seus pensamentos estão quase que esquecidos em prefácios e posfácios que nem são mais publicados junto a seus romances. Cremos, porém, que tais estudos também fazem parte da obra alencariana, por isso nos pareceu tão importante o resgate aqui pretendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. O nosso cancionero. *O Globo*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 125, 07 dez. 1874a. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15-11-2014.

_____. O nosso cancionero. *O Globo*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 135, 17 dez. 1874b. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15-11-2014.

_____. Poscrito (1865). In: PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1– 1820/1920, fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo Universidade de São Paulo, 1978a, p. 55-60.

_____. Pós-escrito (à 2ª ed. de *Iracema*, 1870). In: PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820/1920, fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978b, p. 67-86.

_____. Benção paterna (1872). In: PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820/1920, fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978c, p. 86-96.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Não é errado falar assim*. São Paulo: Parábola, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CHAGAS, Pinheiro. *Novos ensaios críticos*. Porto: Casa de Viúva Moré, 1867.

COSERIU, Eugenio. Sistema, norma y habla. In: COSERIU, Eugenio. *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. 2. ed. Madrid:

Gredos, 1967, p. 11-113.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

LEAL, Henriques. *Locubrações*. Lisboa: Livraria Popular de Magalhães e Cia., 1874.

MELO, Gladstone Chaves de. *Alencar e a “língua brasileira”*. 3. ed. [Rio de Janeiro]: Conselho Federal de Cultura, 1972.

PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos, 1 – 1820/1920, fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978.

_____. *A língua escrita no Brasil*. São Paulo: Ática, 1986.

**LABORATÓRIO DE ACERVOS PESSOAIS:
UM ESTUDO DA BIBLIOTECA DE JINDRICH TRACHTA**

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Daniel Abrão (UEMS)

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar os resultados do Projeto Laboratório de Acervos Pessoais financiado pela FUNDECT/CNPq, que estuda a biblioteca do Centro de Memória Jindřich Trachta de Batayporã/MS. O projeto selecionou duas enciclopédias, os livros infantis em tcheco e a coleção da revista *Seleções* entre 1945 e 2001. A apresentação do projeto e de alguns dos resultados vem ao encontro de determinar a importância de análise documental de uma biblioteca e como estes materiais refletem a visão do seu idealizador quando o mesmo estava no processo de colonização da cidade de Batayporã.

Palavras-chave: Biblioteca. Trachta. Acervo.

1. Contexto da pesquisa

Em geral quando iniciamos um artigo ou um projeto o primeiro passo é a introdução, na qual o autor coloca ali os passos, que irão nortear um artigo, aqui por razões de ser uma pesquisa voltada para a visualização de um ponto ainda em discussão consideramos que deveríamos situar o leitor no contexto que originou a pesquisa. O contexto da pesquisa passa pelo elemento histórico.

Nas leituras sobre sua biografia de Jindřich Trachta foi possível verificar que ele se matriculou em sua universidade entre 1942 e 1950. São dados não muito específicos, mas que necessitam de uma pesquisa mais exata, pois Hitler fechou todas as universidades da Checoslováquia, durante a Segunda Guerra Mundial. O senhor Jindřich Trachta veio para o Brasil e trabalhou na construção de uma cidade de Mato Grosso do Sul. Seria mais uma cidade entre outras, contudo o senhor Jindřich mesmo estando em um ambiente com tanto atrasado cultural e econômico, ele mantém uma biblioteca e leituras que demonstram o interesse por temas de filologia e filosofia. Nascido na Checoslováquia em 30 de agosto de 1921, em Zeravice, filho de Jakub Trachta e Maria Dobiasová, Jindřich Trachta, mesmo sendo aprovado em 1942, não ingressa na faculdade, pois Hitler havia fechado todas as universidades. Após a segunda Guerra, ele ingressa na Faculdade de Filosofia da Universidade de Masaryk, sen-

do que para terminar o seu grau de ensino superior, ele fecha com a leitura sob o viés linguístico do romance *Babička* (1855), de Bozena Nemcová. Em 1949, por pressões comunistas, Jindřich Trachta sai da Checoslováquia e chega ao Brasil em 9 de maio de 1949. Estudando afincadamente a língua portuguesa e depois de ter trabalhado em diversas firmas brasileiras, é apresentado ao Dr. Jan Antonin Bata em 14 de maio de 1950, começando a trabalhar na colonização empreendida pelo Dr. Bata, quando vem para a região, onde hoje é Batayporã, em Mato Grosso do Sul.

Neste contexto o senhor Jindřich Trachta de inicia tanto a construção de uma cidade quanto o contexto de leituras. Leituras estas que constituíram tanto uma biblioteca quanto a forma de pensar uma sociedade voltada a perpetuar a cultura tcheca em terras de Mato Grosso, que a depois da década de 1970 passou a se chamar Mato Grosso do Sul.

Após muitas leituras e observações sobre a biblioteca do Centro de Memória Jindřich Trachta, fundado após 2002, nos foi possível perceber, que ler a *Biblioteca*, era uma forma de ler o seu edificador e de sua formação intelectual. Sendo assim iniciamos a pesquisa quanto às escolhas das obras lidas por Jindřich Trachta.

O projeto de pesquisa, quando proposto, a fim de atender o edital FUNDECT/CNPq 05/2011-PPP objetivava a criação de um Laboratório de Acervos Pessoais junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O projeto aprovado com execução de 08-05-2013 a 07-05-2015. Até o presente momento, o projeto, que tinha o objetivo de trazer fotos, dados e estudos sobre o Centro de Memória Jindřich Trachta, em Batayporã – MS, vem sendo realizado com alguns recortes, pois se percebeu que havia muito material para pesquisar e dois anos, seria um tempo curto, mas mesmo assim o projeto não ficará neste período, pois se pretende continuar por mais tempo, num projeto de pós-doutoramento já aceito pelo Programa em Estudos Literários de Universidade Federal de Minas Gerais.

O projeto no seu cômputo já pesquisou as revistas *Seleções* e catalogou junto à biblioteca Jindřich Trachta as edições de 1942 a 2002, livros infantis em tcheco e a *Biblioteca Seleções*. O recorte se deu em razão de que havia um material rico tanto em informações históricas quanto literárias, que respondiam a hipótese do projeto, que era: Como o leitor Jindřich Trachta, tcheco, em terras de Mato Grosso do Sul, enquanto trabalhava na fundação e funcionamento de Batayporã, mantinha-se conectado com a cultura, a literatura e os fatos históricos, que permeavam

as décadas de 1950 até o início do século XXI?

A pesquisa voltada para a memória impacta o Estado, na medida em que ela é capaz de verificar o comportamento das pessoas, que vinham para o antigo estado de Mato Grosso e continuavam a ter contato com o mundo exterior por meio da leitura. Aquela visão de que os fundadores somente trabalhavam não é a real, pois eles tinham nos livros uma forma de entrar de manter-se atualizados. O impacto destas leituras pode ser vista, na forma com que eles criaram e administraram as cidades e suas famílias. Quando voltamos os olhos para o leitor e não mais para o fundador ou para o político, podemos verificar uma camada mais profunda da formação destes homens e mulheres. Nesta camada está o “motor”, em termos, que moveu e moverá aquilo que chamamos de avanço da civilização de Mato Grosso do Sul.

A inovação tecnológica deste projeto ocorrerá, quando terminado, as fotos de documentos, os relatórios das pesquisas forem disponibilizados *on line*, pois se pretende criar um espaço, no site da UEMS para que este material possa ser disponibilizado.

A pesquisa voltada para a memória impacta o Estado, na medida em que ela é capaz de verificar o comportamento das pessoas, que vinham para o antigo estado de Mato Grosso e continuavam a ter contato com o mundo exterior por meio da leitura. Aquela visão de que os fundadores somente trabalhavam não é a real, pois eles tinham nos livros uma forma de entrar de manter-se atualizados. O impacto destas leituras pode ser visto na forma com que eles criaram e administraram as cidades e suas famílias. Quando voltamos os olhos para o leitor e não mais para o fundador ou para o político, podemos verificar uma camada mais profunda da formação destes homens e mulheres. Nesta camada está o “motor”, em termos, que moveu e moverá aquilo que chamamos de avanço da civilização de Mato Grosso do Sul.

A fim de que o projeto pudesse ser desenvolvido várias medidas foram tomadas pela equipe de pesquisadores entre eles os professores da UEMS: Eliane Maria de Oliveira Giacon, Daniel Abrão, Marlon Leal Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes. As medidas foram a criação e um projeto de pesquisa interno, no qual fosse dado treinamento a um grupo de alunos do bacharelado e mestrado, que passaram a aprender a selecionar e separar material de pesquisa para acervos.

Um recorte na pesquisa será realizado no sentido de pesquisar os romances das *Biblioteca Seleções* e a *Enciclopédia Grandes Civilizações*,

pois são duas fontes, que consideramos básica para conhecer o leitor tcheco Jindrich Trachta, visto que estas fontes trazem comprovantes de compras, anotações e predileção dele por temas de aventura e de estudos sobre o comportamento das civilizações.

2. O material selecionado em estudo

Aos pesquisadores da literatura quando adentram ao universo das pesquisas das ciências sociais é irresistível queremos ver nos achados dos acervos algo que ligue os acervos encontrados aos estudos sobre escritores e obras literárias, mas chega um momento que percebemos que o conhecimento das obras literárias, da crítica e da historiografia nos ajuda selecionar o material a ser estudado.

Para Chartier (1996, p. 130) “arquivar-se, guardar e guardar-se constitui uma prática bastante comum entre os chamados homens de letras”, que para nós em nossas pesquisas entendemos como aqueles homens, que no decorrer da História de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, arquivaram e guardaram em suas mentes e escritórios obras e textos, que foram os fundadores da concepção e da identidade do Estado.

Ao estabelecer critérios de análise dos dados da Biblioteca Jindrich Trachta, passou-se pela observação de como a biblioteca estava depositada. Eram duas prateleiras altas do chão até o teto. De madeira de lei em cor preta com portas de vidro transparente. Havia poeira acumulada. Ente as prateleiras há um espaço, no qual a foto do senhor Jindrich Trachta, na velhice, repousa em um quadro preto e branco, de dimensão de 70cm por 50 cm. Abaixo estão dispostas três bandeiras num suporte: a do Brasil, a de Batayporã e a da República Tcheca. A frente das bandeiras repousa a mesa e a cadeira de madeira, na qual ele leu e trabalhou durante anos. Seus óculos e lupa agridam a mesa de um leitor ávido.

O trabalho arquivístico de ler os dados de uma biblioteca, que repousava no formato, que seu idealizador a construiu viria ao encontro do que diz Wander Melo Miranda quanto

a atitude que reveste o trabalho arquivístico de uma contemporaneidade que se expressa, ainda pelo agendamento de significações suplementares, capazes de estabelecer intervenções pontuais e atividades interpretativas singulares no âmbito do material à disponibilidade do pesquisador. (1995, p. 26)

É, pois na atividade interpretativa, que a pesquisa da Biblioteca Jindřich Trachta se pauta, pois só o amontoado de livros, poderia sugerir

apenas que ele fora colecionando livros, mas ao folhearmos cada coleção e cada um dos livros é possível perceber a preocupação em guardar recibos, comentários, pequenas anotações, folhetos, cartas, convites, entre outros pequenos achados e grandes indícios.

Entre as obras escolhidas e gastas pela leitura há gramáticas e livros de linguística de tcheco, francês, alemão, russo, espanhol e português. São livros gastos pela leitura e pelas anotações, por outro lado há coleções de livros, compradas ao longo da vida de Jindřich Trachta. Neste último lote, foram deixados indícios das compras como recibos folhetos e anotações do correio. Aquilo que a maioria dos leitores poderia ter jogado fora, o senhor Jindřich Trachta guardou.

O ato de guardar pequenos recortes da vida, visto que a autenticidade da compra revela a intenção de preservar a memória da vida, a memória individual, que depois se funde com a memória coletiva e por sua vez o arquivo, que é o detentor de todas essas anotações, recortes e pequenos “mimos”, que com uma pesquisa adequada pode levar a identificar uma *modus operante*, que não só pertence a uma pessoa, mas a grupo, cuja preocupação poderia ser a de preservar a sua presença no Brasil.

Na coleção da revista *Seleções*, há uma coleção de livros, que a acompanha, percebeu-se que Jindřich Trachta assina todas as páginas finais, nas quais há um cartão escrito *Ex Libris*. Na edição 3 de 1968, publicada pela editora Ypiranga S.A, há um cartão do correio indicando que o livro contendo 4 romances fora entregue em 15-04-1968. No final do mesmo ano, há a edição de dezembro, que possui um cartaz oferecendo grátis a Terra vista do espaço. O cartaz em tamanho ofício indica que daquele momento em diante, quando o homem foi a Lua, seria possível aos assinantes também ver a Terra do espaço.

A memória preservada naqueles textos seja na coleção de revistas *Seleções*, seja nos papéis de correio, que indicam o nome do entregador, a data da entrega, o nome do destinatário, ou nos cartões de propaganda, há o que em termos poderíamos chamar de memória compacta, pois foi um recorte, que o idealizador da biblioteca nos deixou como demonstração do que para ele seria uma forma de perpetuar suas escolhas. Não há coleções de outras revistas, mas das *Seleções*, há todos os números e alguns volumes com números dos doze meses de determinados anos está encadernado.

O cuidado em transformar números mensais em livros encadernados demonstra o cuidado do senhor Jindřich Trachta em perpetuar um ti-

po de leitura, que ele considerava importante para o imigrante em terras brasileiras. Não só as revistas, como os volumes com romances da literatura universal, estão encadernados e organizados e, de um volume para outro, é possível encontrar pequenos guardados, com a letra do colecionador. O que haveria naquelas leituras, que tanto o fascinavam? Qual a relação daquelas leituras com o mundo do pós-guerra? Ou seria a influência do americanismo, que chegara com tanta força em Mato Grosso do Sul? São perguntas e mais perguntas podem suscitar a nós pesquisadores hipóteses, que poderão ou não serem confirmadas.

3. Os rumos da pesquisa

A princípio, quando o projeto de analisar a biblioteca Jindřich Trachta foi proposto, nós não tínhamos noção exata da complexidade dos textos ali depositados, pois pensávamos que seria um momento de leitura e de estudo, que tinha grande potencial, contudo no decorrer das pesquisas e da quantidade material encontrado, foram necessárias alterações. A primeira foi de selecionar três tópicos: literatura infantil, revista *Seleções* e coleção da História das civilizações.

Presente, passado e futuro estariam ali, visto que a literatura infantil foram os livros em tcheco, que foram lidos para os filhos e netos do senhor Jindřich Trachta, sendo assim o futuro estaria sendo planejado desde a década de 1960 para a família Trachta, pois se os seus descendentes desde tenra idade não tivessem contato com os contos da traição tcheca, jamais hoje eles estariam preservando a memória dos tchecos no Brasil.

Na revista *Seleções*, o presente das décadas em que o senhor Jindřich Trachta viveu, em terras brasileiras, estaria marcado pelas informações, que informavam o homem, enquanto ele como funcionária de Jan Antonin Bata trabalhava na construção de Batayporã. E o passado visto pela leitura da história das grandes civilizações. As leituras das civilizações, que estiveram na Europa, na Ásia, na África, nas Américas, indicam um leitor aventureiro, um leitor desbravador.

Se por um lado selecionamos um recorte, por outro podemos estar perdendo muito das outras faces deste leitor, contudo não se pretende parar a pesquisa desta biblioteca nestas observações, o trabalho de leitura do acervo, que constitui a biblioteca e demais documentos catalogados irá se estender por muitos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, R. L'homme de lettres. In: VOVELLE, M. (Org.). *L'Homme de Lumières*. Paris: Seuil, 1996.

MIRANDA, Wander Melo. (Org.). *A trama do arquivo*. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

**LEITURA DE IMAGEM, TEMPOS VERBAIS
E CONHECIMENTO DE MUNDO:
TUDO JUNTO E CONJUGADO?**

Elizângela Fernandes dos Santos
lelizz@hotmail.com

RESUMO

Ao se ler imagem um espaço de atividade linguístico-cultural se abre entre o leitor e ela. Mais do que extrair dela informações; apreciá-la, a imagem é um texto o qual propulsiona conhecimentos. Desse entrelaçamento, a capacidade de interpretar e (re) produzir conhecimentos advém da força da cultura sob a mente humana. A fim de se verificar como a cultura modela e orienta as ações humanas no tocante ao uso dos tempos verbais da língua portuguesa, convida-se os mecanismos da espacialização e temporalização da linguística enunciativa (FIORIN, 2008; 2011) e a teoria da psicologia cultural (BRUNER, 1997). Como *corpus*, têm-se contos produzidos a partir da leitura da imagem *Futebol em Brodósqui* (1940), de Cândido Portinari, por estudantes do 7º ano de uma escola pública da região metropolitana de Recife. A análise dos dados se desenvolveu em três etapas: 1ª etapa: a aplicação de entrevista semiaberta para o levantamento sobre acesso/interação do sujeito com as várias línguas; 2ª etapa: a leitura da imagem; a realização individual de ficha Interpretativa sobre a leitura dela mais a escrita de um conto a partir da leitura dela; 3ª etapa: a análise do texto pelo próprio produtor através da ficha Produção textual. Este trabalho concluiu que o usuário da língua (re)visita conhecimentos de mundo e faz escolhas de tempos verbais embasado por conjuntos de procedimentos culturalmente estáveis, ou seja, é o o conhecimento de mundo que atesta o quanto um conjunto de ações e/ou estados deve ser posto como anterior (pretérito), posterior (futuro) ou atual (presente), ademais, a capacidade de o sujeito se multiplicar em narrador e personagens frente à leitura de imagem lhe possibilita o controle sob os efeitos da (não) concomitância de ações e estados.

Palavras-chave: Leitura de imagens. Tempos verbais. Conhecimento de mundo

1. *Leitura de imagens: um convite ao conhecimento de mundo*

Uma das mais antigas formas de relação do homem com o mundo é através das imagens. Elas circulam em nossa sociedade, ora como expressão de uma cultura ou ideologia, ora como revelação de uma comunicação com o *Outro* com a sociedade, a fim de instaurar novas leituras, registrar novas formas que resultam nas mais diversas imagens. Entretanto, mais que um resultado de ação artística e criativa, a imagem também é fruto do comportamento humano diante de um ponto de vista. Talvez seja por isso o interesse de historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores em discutir o que está por “trás” das imagens e, mais, em usá-las

como proposta de construção do conhecimento (PARSONS, 1992).

Assumindo a sua condição de texto, ler uma imagem significa considerar duas instâncias, o *contexto* e o *sujeito*. O *contexto*, porque segundo estudos contemporâneos (PARSONS, 1992), a cultura em que a pessoa vive, através dos valores, dos tipos de escolarização, dos ambientes etc. norteia a leitura sobre a imagem. O *sujeito*, porque de acordo com Housen *apud* Rossi, (2009, p. 23) a habilidade de ler imagens promove a sofisticação do pensamento, ou seja, se por volta dos 7 aos 9 anos, o sujeito lê uma imagem pela descrição/narrativa (percepção visual), com o exercício dessa leitura, desenvolve um pensamento mais reflexivo, pois, nesse momento, o seu repertório simbólico dialoga com outros discursos, promovendo novos significados, bem como refletindo sobre eles.

Assim, promover a leitura de imagens é estabelecer relações com a mente do produtor, com a mente do leitor e com o mundo social. O leitor da imagem a fim de compreendê-la ancora-se no seu conhecimento de mundo, partilha este conhecimento de mundo com a representação do conhecimento de mundo do produtor da imagem, e avalia/julga a partir das convenções sociais (regras, valores, posturas culturais) os sentidos daquela imagem. Entrelaçando-os num movimento plástico em que atribuir significado, evidencia a subjetividade e a necessidade lógica (Pillar, 1999). Ainda conforme a autora:

[...] a [leitura] tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem [lê], ou seja, depende das [habilidades] do sujeito, das estruturas mentais [cognitivas] que eles possuem no momento, as quais podem modificar as [compreensões]. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes (PILLAR, 1999, p. 13).

A singularidade do sujeito possibilita uma leitura impregnada de experiências anteriores, lembranças, fantasias, desejos, valores, ideologias etc.; exige uma tomada de postura ideológica e, também, é marcada pelo lugar social, origem social. Logo a leitura de imagens é o espaço da problematização, da negociação entre as possibilidades de resignificação e de interação com outras formas de linguagem a que o sujeito dispõe. No intento de construir a compreensão, o sujeito não se dá conta, talvez, de *onde, quando, como* se constroi seu conhecimento de mundo e os seus discursos, não percebe que as diversas atividades sociais *indivíduo – mundo* são mediadas por formas simbólicas, específicas e intencionais de comunicação (linguagem).

2. Os tempos verbais e o conhecimento de mundo

A escolha dos tempos verbais no texto aqui analisado (ANEXO) produzido a partir da leitura de imagem (Futebol em Brodóski, 1935) não serve apenas para demarcar textualmente as ações e estados de personagens, mas também para expressar a relação de uma ação com outra, de uma ação com um estado. Muitas vezes, as escolhas por um tempo verbal correspondem aos efeitos culturais sobre o produtor textual, quando o estado é de animação, corre-se “[...] um grupo de crianças vieram correndo até nós”, quando o estado é de irritação, muda-se, inclusive o modo de andar “foram diminuindo o passo e, suas feições foram mudando também”. Nesse sentido, os acontecimentos temporalizados no texto não só respeitam uma noção sintática de concordância ou não (FIORIN, 2008; 2010) quanto às escolhas de tempos verbais, mas também como a cultura organiza alguns conjuntos de procedimentos (BRUNER, 1997): primeiro almoçar, depois cochilar, assim sucessivamente. Nesse sentido, a imagem enquanto cena, registro orienta a eleição dos conjuntos de tempos que podem temporalizar a enunciação, entretanto é o conhecimento de mundo que atesta o quanto um conjunto de ações e/ou estados deve ser posto como anterior (pretérito), posterior (futuro) ou atual (presente).

Assim, no texto “A verdadeira beleza” o uso predominante do pretérito imperfeito, ou seja, de ações e estados passados, com valor inacabado, durativo, em processo (BAKHTIN, 1998; FIORIN, 2010) corrobora para o efeito da concomitância. Veja que os verbos “era”; “éramos”; “gostava” (l.6); “achava”; “andavam”; entre outros, assinalam uma concomitância em relação a um marco de referência pretérita, “Era uma sexta-feira”, indicando, portanto, a duração das ações e/ou estados. Já quando se usa o pretérito perfeito, ou seja, enaltecendo o aspecto concluído de cada ação, “vi”; “olhei”; “consegui”. Para cada um dessas ações, o narrador- personagem, assim como Chico praticam outras, mas não concomitantes a elas.

Além de o texto em sua totalidade narrar uma enunciação da infância do narrador- personagem, logo no tempo pretérito, há simultaneamente a presença de outros tempos verbais que geram enunciações concomitantes aos acontecimentos narrados.

Repare que o diálogo entre o narrador-personagem e o grupo de crianças é marcado pelo tempo presente:

Só então comecei a falar:

– Vocês aí! Por que *olham* assim?

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– Você **trouxe** pretinhos *aqui*! (1) respondeu um outro menino, dando um passo à frente.

– Eles **são** feios.

– Para vocês, eles **podem parecer** feios, ou pretinhos, como **disse**. Porém, o interior de algum de vocês que **é** negro! Seus olhos **possuem** um véu que só **vêm** pelas aparências exteriores. Pois aqui **digo**: esses três **aqui são** mais bonitos e limpos que todos **aqui** presentes, pois eles não (2) julgaram vocês de forma precipitada. Essa sim **é** a verdadeira beleza!

Portanto, quando o narrador- personagem delega voz a outras personagens, a enunciação que é predominantemente pretérita concede aos acontecimentos um olhar mais factual, um efeito de realidade. Contudo, o olhar pretérito, concluído sobre a curta enunciação instaurada permanece, os verbos (1) e (2)

Quando o produtor textual desdobra o tempo (pretérito imperfeito/pretérito perfeito/presente) sob domínio do narrador- personagem inscrito por ele, a construção do argumento que defende se potencializa, uma vez que a delegação de vozes presentifica a importância de “*fazer textos [orais/escritos] sobre o preconceito racial, porque é um tema interessante que muitas pessoas [narrador-personagem e grupo de crianças] deviam abordar [falar]*”.

Ainda no mesmo diálogo, observe que a situação de interlocução entre as personagens (diálogo) e a enunciação que a gerou, do ponto de vista espacial, é a mesma. Conclui-se isso, porque o uso do *ai*, como do *aqui*, assume formas anafóricas, ou seja, recuperam algo que já foi dito “terreno descampado” e “vilarejo”, respectivamente, como também anulam a oposição narração (enunciação) e enunciado (evento narrado), ademais, ambos situam quem está dentro e fora da interlocução.

Contudo, além dessas características, o *ai* semanticamente, pode assumir outra acepção: a de menosprezo do narrador- personagem não só por aquilo que eles (grupo de crianças) fariam, mas também pela “*indignação*” e o “*olhar gelado*” observado pelo próprio narrador- personagem. Deste modo, esses advérbios, além de possibilitarem uma análise espacial da enunciação, temporalmente, aproxima o produtor textual das bases ideológicas dele que refutam atitudes preconceituosas, como também delimita que não são todos os moradores do vilarejo que possuem atitudes racistas.

Fora os tempos verbais, outras expressões com valores temporais são exploradas no texto “A verdadeira beleza”, como as categorias das

preposições “*conduzimos-os até a entrada do vilarejo*” dando a noção de desfecho à ação de conduzir; das conjunções “*Quando eu estava fechando os olhos [...]*” dando a noção de anterioridade de ações e “*Alguns ficaram chocados com o que eu disse, enquanto outros voltaram para casa [...]*” dando a ideia de simultaneidade de ações.

Outra categoria também presente em “A verdadeira beleza” é a categoria dos demonstrativos “[...] *nós éramos os únicos fora de casa naquela hora*” e “*Naquele momento que chegávamos nós cinco no centro do terreno*”. Ambos os demonstrativos formados pela contração em + aquela e em + aquele, respectivamente, marcam por sua vez a distância espaço temporal da narração. Logo, o produtor textual, instalado no texto como narrador-personagem, como também enunciador de discursos, ao trazer para o enunciado (evento narrado) esse distanciamento, compartilha com seus enunciatários a capacidade simultânea de lembrar-se da cena enunciativa, como também organizá-la dentro de seu propósito comunicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad.: S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FIORIN J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 2010, p. 29-36.
- _____. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 151-162.
- PARSONS, M. J. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.
- PILLAR, A. D. *Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ANEXO

A verdadeira beleza

Era uma sexta-feira, estávamos nós dois, eu e Chico, sentados debaixo de uma árvore, protegendo-nos do sol quente. Eu havia acabado de almoçar e estavam com uma preguiça enorme. Chico, como sempre, estava encostado no tronco, dando um cochilo, como de costume. Nós dois éramos os mais velhos entre as crianças e, talvez por isso éramos os únicos fora de casa naquela hora.

Eu gostava de ver o movimento da estrada empoeirada logo à frente, mesmo ele sendo pequeno. Achava difícil alguém de fora viesse visitar nosso vilarejo, pois ele passava despercebido pela maioria dos viajantes.

Quando eu estava quase fechando os olhos para dar um cochilo, vi ao longe três crianças negras; uma maior, mais ou menos do meu tamanho, e duas menores. Olhei com curiosidade para elas, que andavam de modo cansado, com as feições abatidas e molhadas de suor. Apesar de meu esforço, não consegui identificar um adulto presente entre elas. Deduzi que, eles (vi eram meninos), não teriam forças para chegar. Preocupado, sacudi Chico, afim de acordá-lo, e só então corremos até os três que se aproximavam. Chegando lá, oferecemos uma fruta para cada um, e então nós conduzimos-os até a entrada do vilarejo, que era um grande terreno descampado onde geralmente jogávamos bola; e a mesma estava no meio do terreno, como se estivesse pedindo para ser chutada.

Naquele momento que chegávamos nós cinco no centro do terreno, um grupo de crianças vieram correndo até nós, aparentemente animados para um jogo.

Ao se aproximarem o bastante para ver a nós cinco, foram diminuindo o passo, e suas feições foram mudando também: de animação para irritação, ou até mesmo indignação. Não sentia animação nelas, e sim um grande desgosto.

Fui perceber que elas estavam com um olhar fixo nos três que eu e Chico havíamos trazido, mirando-as com um olhar gelado. Já os três pareciam um tanto sem graça, envergonhados.

Irritado com aquela situação, dei um passo a frente e fiquei na frente das crianças que eu e Chico conduzimos para o vilarejo, como se eu quisesse protegê-las de algum perigo. Só então comecei a falar:

– Vocês aí! Por que olham assim?

– Você trouxe pretinhos aqui! respondeu um outro menino, dando um passo à frente.

– Eles são feios.

– Para vocês, eles podem parecer feios, ou pretinhos, como disse. Porém, o interior de algum de vocês que é negro! Seus olhos possuem um véu que só vêem pelas aparências exteriores. Pois aqui digo: esses três aqui são mais bonitos e limpos que todos aqui presentes, pois eles não julgaram vocês de forma precipitada. Essa sim é a verdadeira beleza!

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Alguns ficaram chocados com o que eu disse, enquanto outros voltaram para casa, chorando, chamando pelos pais.

Os que ficaram abaixaram a cabeça e, arrependidos, pediram desculpas, que logo foram aceitas.

E então, com todas as mágoas reparadas, começamos um jogo de bolo, deixando a todos felizes.

Foi assim que três visitantes negros tornaram a todos pessoas melhores do que fomos. Essa é a melhor lembrança de minha infância.

**LEITURA DE RÓTULOS DE EMBALAGENS:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO¹²⁵**

Auxiliadora Carvalho da Rocha (UFAC)

auxiliadora_k@hotmail.com

Isabel Goulart Simonete (UFAC)

isa.belzinha@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa em questão tem como fio condutor os processos relacionados ao ensino de leitura e escrita e as possibilidades de promover eventos de letramento. Nesse sentido, resolvemos elaborar um estudo que possa contribuir para a promoção desse processo a partir do gênero textual rótulos de embalagens. A escolha desse material deu-se a princípio por ser algo que faz parte diretamente da vida de nossos educandos, também por se tratar de um recurso diferente de que estes estão habituados a ver circulando em sala de aula durante o ensino de língua materna. Essa proposta tem como objetivo maior oportunizar a promoção da competência leitora e escrita, bem como análise linguística nas séries iniciais, contribuindo de maneira significativa para minimizar as dificuldades existentes no processo de letramento. Além dos rótulos de embalagens estarem intrinsecamente relacionados à vida dos alunos, por si só trazem um diferencial em sua apresentação no que se refere a estrutura, cor e tipos de letras. Por isso há uma grande possibilidade de se desenvolver a capacidade leitora e escritora dos alunos nesses eventos de letramento. Será enfatizado no presente trabalho a grande importância que a leitura exerce na sociedade, visto que, ela pode ser considerada uma das mais importantes práticas sociais na escola e na vida de qualquer cidadão. A proposta apresentada é direcionada as séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, a metodologia será realizada por meio da produção do gênero textual receita a partir dos rótulos que circularam na sala de aula além de outras estratégias sugeridas.

Palavras-chave: Gênero textual. Rótulo de embalagem. Letramento.

1. Introdução

Levando em consideração os processos relacionados ao ensino de leitura e escrita e a sua importância para o processo de letramento, resolvemos elaborar um estudo que por sua vez viesse contribuir na promoção desse processo. Segundo Soares (2002), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem

¹²⁵ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional “Português – Língua do Mundo”, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

em seu contexto social” (p. 72). Diante disso, pensamos ser oportuno trabalhar com a leitura e a partir do gênero textual rótulos de embalagens. A princípio por ser algo que faz parte diretamente da vida de nossos educandos, depois por se tratar de um material rico, que possui inúmeras possibilidades de exploração. Para Kleiman (1989),

a escola é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não apenas com o letramento, prática social, mas com apenas uma prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1989, p. 20).

Essa proposta tem como objetivo maior oportunizar a promoção da competência leitora e escrita nas séries iniciais, contribuindo de maneira significativa para minimizar as dificuldades existentes no processo de letramento. É muito comum ouvirmos de colegas professores relatos de experiências envolvendo práticas de letramento que não despertam no aluno nem um interesse. Isso se dá pelo fato que na maioria das vezes estas não fazem nenhum sentido em sua vida cotidiana.

Assim, além dos rótulos de embalagens estarem intrinsecamente relacionados à vida dos alunos, por si só traz um diferencial em sua apresentação no que se refere a forma, cor e letras. Por isso há uma possibilidade grande de se conseguir desenvolver a capacidade leitora e escritora dos alunos.

Como etapa final dessa atividade, será proposto a produção do gênero textual receita em grupos, a partir dos rótulos que circularam na sala de aula. Através dos rótulos de embalagens pode também ser trabalhada a análise linguística, no que se refere aos verbos na forma imperativa.

2. *Leitura e escrita a partir de gêneros textuais*

A leitura e a escrita são capacidades fundamentais a serem desenvolvidas na escola. Escrever e ler são atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Contudo, observa-se que a escola dá muito mais ênfase à escrita do que a leitura. Exige-se muito mais do aluno com relação à escrita do que com relação à leitura. Isso se deve ao fato de a escola saber avaliar mais facilmente os acertos e “erros” de escrita e não saber muito bem o que o aluno faz quando lê, sobretudo quando ele

lê em silêncio. Porém, ler, principalmente nos primeiros anos da escola, é uma atividade tão importante quanto a produção espontânea de textos, ou talvez até mais importante. No mundo em que vivemos é muito mais importante ler do que escrever (CAGLIARI, 2009, p. 97). Entretanto, ler é um ato que exige algumas capacidades que podem ser desenvolvidas ao longo do processo escolar.

De acordo com Leffa,

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura (LEFFA, 1999, p. 37).

Segundo o autor, a leitura exige do leitor a capacidade de entendimento do texto lido, permitindo a qualquer momento fazer reflexões e análises durante a leitura, bem como fazer correções e intervenções quando necessário. Para isso, o leitor recorre às chamadas estratégias de leitura que são classificadas em estratégias de cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas da leitura são aquelas ações que o leitor utiliza inconscientemente e automaticamente; sendo processos mentais não conscientes não podem ser controlados. Por sua vez, metacognição é a desautomatização desse processo. (LEFFA, 1999, p. 39). Como este último é uma ação consciente, o leitor utiliza estratégias de reflexão para atingir um determinado objetivo. Um exemplo de estratégia de metacognição é quando grifa-se um texto, evidenciando o conteúdo que mais interessa naquele exato momento.

Vinculados a essas estratégias, cognitivas e metacognitivas, outros conhecimentos são necessários para que haja a leitura e compreensão de um texto, haja vista que a ler é interagir. O leitor utiliza seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para ativar a compreensão e interação com o texto (KLEIMAN, 2013, p. 27). Quando o leitor se depara com um texto, ele ativa todos esses conhecimentos. Dentre esses níveis de saberes, o conhecimento linguístico desempenha um papel central. O reconhecimento das palavras, a sua função no contexto, enfim, o vocabulário dominado pelo leitor é fundamental para facilitar a compreensão do texto (KOCH, 2002; KLEIMAN, 2013). Amparado pelo conhecimento de mundo, sua vivência contribui também para o processo de compreensão. É mais fácil compreender aquilo que já foi vivenciado direta ou indiretamente, aquilo do que já se ouviu falar.

Autores como Marcuschi (1996); Silva (1996); Kleiman (2013) afirmam que o conhecimento textual é um ponto importante na compreensão da leitura. Ao leitor compete a capacidade de conhecer e identificar os diversos tipos de texto e de gênero textual para que, com os conhecimentos citados, possa desenvolver na leitura o que lhe compete, a compreensão e interação do autor/texto/leitor.

No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimentos envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que, quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo (LEFFA, 1999, p. 14-15).

O autor argumenta que, no momento da leitura, o leitor faz uso de todo o seu conhecimento prévio para interagir com o texto. Diante disso, é que o professor deve atentar para os conhecimentos que o aluno possui, pois sua compreensão irá partir de suas experiências anteriores. Essa compreensão é importante, visto que, nesse momento, quando emprega seus conhecimentos, está também os modificando, por essa razão a leitura é também, um ato de mudança tanto no leitor quanto no meio que o cerca.

Por ser a escrita e a leitura ações indissociáveis no processo de aprendizagem, não podemos tratar o ato de escrever apenas como um conjunto de acertos e “erros”. Por muito tempo essa visão reducionista da escrita prevaleceu no ambiente escolar. Atualmente a escrita está além do domínio das regras gramaticais e possui objetivos específicos deve-se aprender a escrever para produzir textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o trabalho com a escrita visa “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p.51). Destarte, o professor deve estar atento para o fato de que os erros ortográficos, muitas vezes privilegiados, são dificuldades que os alunos poderão sanar com o passar dos anos com a prática da produção textual.

A escrita, portanto, não é uma capacidade fácil de ser adquirida e o domínio da produção textual é uma atividade que precisa ser ensinada. Para Vygotsky (*apud* Baquero, 2001), a língua escrita é uma linguagem que agrega maior grau de descontextualização; exige do sujeito um esforço maior na imaginação, pois escrever requer a organização do pen-

samento para posteriormente materializá-lo no papel. Por essa razão, é necessário desenvolver mecanismos de aprendizagem que facilitem a aproximação do aluno com o universo da produção textual. Diante disso, Soares (2002) considera importante que o ensino e aprendizagem da língua escrita

se desenvolva num contexto de letramento – e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; [reconheça que] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias (SOARES, 2002, p. 5).

Perante a afirmativa da autora, ressaltamos o papel do professor ao apresentar aos alunos o objetivo da escrita nesse momento. É necessário que o aluno perceba que escrever tem um objetivo, pois de fato tem, sempre que alguém escreve algo, escreve para ser lido, portanto, o aluno precisa perceber o sentido da sua escrita e não escrever sem um destinatário. Desse modo, os gêneros textuais entram em cena para auxiliar o professor e o aluno a identificar o que está sendo escrito, assim como para quem se escreve conforme o gênero textual utilizado. É através dos gêneros textuais, que se referem a textos orais ou escritos materializados em eventos comunicativos. Tratam-se de práticas discursivas que fazem parte de nossa vida nas mais distintas esferas sociais. De tal modo, gêneros textuais são textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente por seus propósitos comunicativos (Antunes 2009, p 49).

Os PCN (1998), com as diretrizes para o ensino fundamental de língua portuguesa, afirmam que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são as práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna.

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN-EF, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva, a aprendizagem deve partir gêneros que circundam o espaço dos alunos. Como afirma Marcuschi (2008), o termo gêneros textuais não é novo, mas está na moda. O estudo dos gêneros já tem, pelo menos, vinte e cinco séculos de existência. Porém, diante da

nova proposta curricular de língua materna, comprovou-se que é por meio da utilização dos gêneros textuais orais e escritos que se pode obter bons resultado no processo de promoção do letramento. Principalmente quando o gênero escolhido faz parte da vida cotidiana do educando, visto que é a partir de determinado gênero que encontra-se os objetivos da escrita. É importante que o aluno conheça os inúmeros gêneros textuais presentes para que ao se deparar com determinado gênero, fora da escola, ele saiba qual o objetivo deste. Mas, na escola, é necessário que o professor utilize, também os gêneros mais recorrentes aos alunos, pois a aprendizagem da escrita, assim como da leitura, torna-se mais significativa quando parte de materiais concretos provenientes do cotidiano dos educandos.

3. Procedimentos metodológicos

Considerando o valor da leitura e da escrita na sociedade atual propomos uma estratégia de letramento a partir da utilização de rótulos de embalagens. Tendo em vista, que a atividade proposta é direcionada as séries iniciais do ensino fundamental, o gênero textual trabalhado é a receita. Portanto, a dinâmica a ser seguida respeita as seguintes ações:

- 1ª atividade: Primeiramente será solicitar aos alunos que escolham rótulos de embalagens e tragam para a sala de aula. Pode-se dividir a turma em grupos e cada grupo ficar responsável por um conjunto de embalagens, como exemplo, produtos de higiene pessoal, diferentes tipos de alimentos, entre outros.
- 2ª atividade: Listar os rótulos de embalagens que cada grupo trouxe.
- 3ª atividade: escolher um rótulo de determinado produto para que a partir desse possamos trabalhar o gênero receita.

4. Proposta de atividade: leitura e escrita a partir dos rótulos – gênero receita

Os rótulos das embalagens fazem parte do cotidiano dos alunos. Diariamente, os estudantes se deparam com qualquer tipo de embalagem ou rótulos, e isso proporciona uma maior familiaridade com o referido gênero. De acordo com a definição da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2007), o rótulo é:

Toda identificação impressa, litografada, pintada, gravada a fogo a pressão ou auto adesiva, aplicada diretamente sobre recipientes, embalagens, invólucros ou qualquer protetor de embalagem externo ou interno, não podendo ser removida ou alterada durante o uso do produto e durante o seu transporte ou armazenamento.

Dada essa definição, o rótulo das embalagens é um dos textos que mais circundam entre os alunos fora do ambiente escolar. Mediante essa situação o trabalho aqui descrito parte do estudo dos rótulos.

De posse dos rótulos o professor pode dividir a sala em grupos ou em dupla para distribuir os rótulos a serem trabalhados. O trabalho em grupo viabiliza que os alunos em diferentes níveis de aprendizagem possam interagir, diminuindo as dificuldades que teria se a atividade fosse desenvolvida de forma individual.

Antes de partir para a produção escrita o professor tem um mundo de possibilidades a serem exploradas em um único rótulo. De acordo com Koch (2004):

A linguística textual pode oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho. A ela cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto vai significar, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesmo, mas com o objetivo de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos linguísticos, dentro das variadas possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar nossa busca pelo sentido (KOCH, 2004, p. 2).

É possível explorar dentro de um rótulo os tipos de letras; as próprias palavras; explicar aos alunos a diferença da marca do produto e o conteúdo presente na embalagem; explorar a caracterização do rótulo, entre outras possibilidades. Após explorar no rótulo todos os aspectos necessários pode-se realizar uma listagem de todos os rótulos que foram trazidos para a sala. É importante que os alunos escrevam sozinhos e em seguida o professor ajude-os realizando as correções necessárias.

Posteriormente, pode-se realizar a leitura da lista de embalagens conforme a dinâmica do educador antes de introduzir o próximo gênero, a receita. Ulterior a essas abordagens, pode-se selecionar um rótulo por grupo para definir qual receita poderá ser realizada a partir do “produto”, representado pelo rótulo, escolhido.

O gênero receita é qualificado como um texto instrucional. Apresenta uma linguagem clara e objetiva com predominância de verbos no

modo imperativo. A partir dessas caracterizações abre-se um leque de possibilidades a serem exploradas tanto no campo da leitura, quanto na área da escrita, além do estudo linguístico da língua. Cabe ao professor definir quais os aspectos que devem ser explorados de acordo com a necessidade do momento. É preciso realizar questionamentos para verificar quais aspectos que os alunos conhecem acerca do gênero textual receita. Autores como Ramos (1997); Marcuscki (2001); Antunes (2004) afirmam que a oralidade é parte importante no trabalho de produção textual, uma vez que auxilia na organização das ideias e no aumento do conhecimento por ser uma prática interativa. A partir de todas essas discussões o professor pode apresentar de maneira aprofundada o gênero explorado, apresentando a estrutura os verbos que são utilizados nesse tipo de gênero, onde eles são utilizados, para que são utilizados, entre outras distinções, considerando que o ensino de língua portuguesa deve atingir o espaço em que os alunos circulam.

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 5).

Diante disso, percebemos a amplitude do ensino de Língua Portuguesa. O ensino deve permitir ao aluno um conhecimento amplo em todos os seguimentos dentro e fora da escola. Diante disso, o professor pode pedir aos alunos que perguntem aos pais como se preparam alguns tipos de alimentos, permitindo que os mesmos verifiquem que esse gênero está presente em seu ambiente.

Em sala, o professor irá solicitar a cada grupo que escrevam uma receita, segundo o rótulo escolhido. Após todos realizarem esta atividade os grupos apresentarão o resultado do seu trabalho. Como proposta para tornar concreto o exercício realizado, sugerimos que o professor escolha uma das receitas dos grupos e executá-las na cozinha da própria escola com a presença dos alunos ou que cada grupo leve a receita para casa e peça que os pais preparem o alimento sugerido. É importante nessa etapa que os alunos encontrem-se envolvidos até o final da atividade, pois é possível ampliar os estudos e culminar em uma produção narrativa.

Como visto, o professor tem um papel importante nessa mediação,

ele é o responsável em conduzir as ações de maneira dinâmica e produtiva, pois parte do interesse e da aprendizagem dos alunos dependerá do empenho e da criatividade do educador ao executar as atividades. Diante do exposto, observa-se que há diversas maneiras possíveis de tornar as aulas de língua portuguesa produtivas e dinâmicas. Observa-se que pequenos materiais muitas vezes menosprezados podem tornar-se fonte de distintos estudos enfocando inúmeros conteúdos dentro da língua, permitindo que o ensino se aproxime da realidade na qual o aluno está inserido e tornando a aprendizagem significativa.

5. Considerações finais

Ao atingirmos o término deste estudo, podemos afirmar que as etapas que estão diretamente relacionadas ao processo de promoção e de aquisição de leitura e da escrita, são em sua grande maioria inquestionavelmente indispensável para que verdadeiramente o ato de ler e escrever possa consumir-se. Vale lembrar que cada uma das etapas já mencionadas possuem suas características e peculiaridades próprias e por isso, contribuem no processo de letramento dos educandos.

A pesquisa realizada também demonstra que é viável trabalhar na sala de aula utilizando o gênero textual rótulos de embalagens. Contudo, tal gênero ainda é pouco explorado nas escolas durante aulas de práticas de letramento como ferramenta no processo aquisição, talvez pelo fato de muitos profissionais desconhecerem realmente o grande potencial que se podem aproveitar em favor do letramento do gênero textual rótulos de embalagens.

Com utilização do referido gênero, abre-se um grande leque de possibilidades para a promoção da leitura, escrita e análise linguística da língua materna. Principalmente por se apresentar como sendo um gênero que está intrinsecamente inserido no cotidiano dos alunos e pelo fato de ser totalmente acessível a eles. Todos esses fatores, fazem com que estes se interessem por essa prática de leitura, tornando essa abordagem ainda mais simples e dinâmica. Desse modo, tem-se uma enorme possibilidade de se ter um evento de letramento pleno.

As pesquisadoras envolvidas neste estudo, não poderiam em hipótese alguma, deixar de aqui também destacar a grande importância que a leitura exerce em nossas vidas. Esta por sua vez, é considerada como sendo uma das mais importantes práticas sociais na escola e na vida de qual-

quer cidadão. Portanto, podemos constatar através das investigações realizadas que a leitura funciona como uma poderosa e indispensável alavanca que promove na maioria das vezes, um crescimento profissional e principalmente intelectual. Dotado deste, o cidadão poderá atuar de maneira participativa, reflexiva e acima de tudo, atuante, sendo capaz assim de colaborar ativamente no processo de transformação da sociedade na qual se encontra inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2004.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): orientações educacionais complementares aos PC na área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1999.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual; alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 2004.

1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 1996.

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

_____. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RÓTULO. In: ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária: Glossário de identificação sanitária. Disponível em: <http://e-glossa-rio.bvs.br/glossary/public/scripts/php/page_search.php?lang=pt&letter=R> Acesso em: 29-10-2014.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez. 1996.

SOARES, M. B. *Português: uma proposta para o letramento*. 5ª série. São Paulo: Moderna, 2002.

LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA

Gleiciane Nunes de Souza (UFAC)

gleicianops@outlook.com

Isabel Goulart Simonetti (UFAC)

Auxiliadora Carvalho (UFAC)

RESUMO

Este artigo aborda o ensino da literatura em sala de aula a partir dos gêneros textuais. Pretende-se mostrar qual a relação da leitura de textos literários com a construção da identidade e visão de mundo do aluno, procurando enfatizar estratégias que facilitem o acesso e a compreensão de obras de qualidade. O objetivo é demonstrar que é possível construir leitores verdadeiramente mais críticos a partir do contato com textos diferenciados, desconstruindo a falsa ideia de que no ensino fundamental, basta trabalhar a partir de roteiros de leitura previamente estabelecidos, com visão mais voltada para o ensino da gramática que para a importância do discurso. As novas abordagens da literatura apontam para uma mudança nas metodologias de trabalho com o livro didático e outros materiais pedagógicos determinados a auxiliar o professor de português em sua prática. Veremos como uma aula em que o texto é “dissecado” com a participação efetiva do aluno pode surpreender muito mais quanto à amplitude de sua postura enquanto sujeito que uma mera exposição de conteúdos que não valorizam o contexto social em que ele se encontra inserido.

Palavras chave: Leitura. Texto. Ensino. Pensamento crítico.

1. Introdução

Por muito tempo a literatura tem sido desterrada em um lugar de menor importância quanto o assunto é ensinar português. Seja pela dificuldade em explorar conceitos que vão além do texto, seja pelo comodismo de alguns docentes em considerar que o contato superficial com as obras já é suficiente, a verdade é que apesar de inúmeros estudos, pesquisas e propostas de abordagens mais modernas, o ensino da literatura tem sido relegado ao acaso.

Tal fato é compreensível se observarmos a questão a partir da perspectiva do processo de ensino puramente pedagógico, que propõe a construção de sequências didáticas que tendem a privilegiar majoritariamente a transmissão de conteúdos gramaticais em prejuízo a análises e discussões de textos, atividades que demandam tempo e, para alguns, não essenciais. O resultado disso

(...) é o conhecimento desvinculado da prática, muito comum nas salas de au-

la, que limita os alunos a práticas desmotivadoras, sem sentido, e os leva a ser meros dependentes de modelos tradicionais de ensino. Afinal, tudo o que entendemos sobre o mundo é uma síntese de nossas experiências. (BARBOSA, 2004, p. 17)

Toda essa problemática, como foi dito, é compreensível, mas não justificável. O professor deve ser o responsável pela democratização do ensino e precisa, a todo o momento, buscar respostas para as perguntas: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2012, p. 23)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, lançados em 1998, vieram dar um novo direcionamento às práticas pedagógicas, no entanto, no que tange à área de língua portuguesa, as orientações quanto à presença da literatura nas aulas ainda aparece de maneira um tanto vaga, cabendo ao professor a decisão de organizar o material curricular a ser desenvolvido em cada série. Essa organização, geralmente realizada com o auxílio de um pedagogo, algumas vezes resulta em planos de curso empobrecidos que não favorecem o trabalho com textos tanto quanto deveria.

Tais fatores acabam por prejudicar o desenvolvimento de habilidades leitoras fundamentais para o aluno, privando-o de qualquer possibilidade de tornar-se um leitor proficiente e deixando-o incapaz de interpretar não somente textos simples, do cotidiano, mas aspectos que o envolvem no contexto social do qual faz parte enquanto cidadão.

2. A relação leitura x visão de mundo

Uma leitura eficaz depende em grande parte da interação entre o leitor e o texto. Para que isso ocorra é necessário ativar o envolvimento do aluno com as informações contidas no texto, incentivando-o a utilizar as próprias estratégias para atingir total compreensão do que está escrito, refletir a respeito de seu próprio entendimento e associá-lo à sua prática social.

Para Harold Bloom (2011, p. 5), “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.” Então, por que o conservadorismo de tantos coordenadores/orientadores pedagógicos sobrevive às propostas de colocar a leitura num patamar que exija atenção dos docentes de todas as outras disciplinas? Em teoria, ensinar a ler de maneira adequada é o ponto de partida para uma aprendizagem eficiente, mas na escola depara-se com profissi-

onais pouco comprometidos com esse propósito por julgarem que essa é uma tarefa que compete unicamente ao professor de português e literatura.

A análise de algumas questões propostas para avaliar os alunos, mostra que há uma parcela de educadores em situação de despreparo para ir além do texto ou do normativismo gramatical ao elaborar perguntas descontextualizadas, que não sugerem nenhuma reflexão por parte do estudante ou que dão margens a múltiplas respostas, como no exemplo retirado de uma prova de história, cuja temática aborda a miscigenação racial no Brasil:

Questão: *A população brasileira é constituída por _____.*

Resposta do aluno: Velhos, jovens e crianças.

Note que a interrogativa apresenta deficiências e, sem o contexto adequado, favorece inúmeras possibilidades de resposta. Não houve clareza por parte do professor sobre o que ele desejava realmente avaliar. Desse modo, que parâmetro será utilizado para atribuir um nível na aprendizagem do aluno? Podemos dizer que a resposta dada por ele é errada?

Partindo dessa premissa, percebemos que se há falha quanto ao que se escreve, haverá também quanto ao que se lê. Daí a importância de promover reflexões sobre o que está escrito como forma de fomentar o processo de compreensão do aluno. Questões claras e bem direcionadas são ferramentas eficazes de avaliação. O exemplo acima poderia ser escrito dessa maneira:

As três principais raças que entraram na formação étnica da população brasileira foram _____.

Neste caso, a única resposta possível seria *o indígena, o branco e o negro*.

Reorganizar sequências didáticas, repensar o modo de avaliação e utilizar os conteúdos programáticos adequados a situações de ensino da leitura, são sugestões que podem facilitar o planejamento de métodos mais produtivos de superação de dificuldades individuais dos alunos. Segundo Barbosa,

As estratégias para se trabalhar a leitura não vêm prontas e embaladas. Elas vão surgindo à medida que se ajuda uma criança a construir o significado de um texto e, também, à proporção que se ensina a aluno a descobrir sua própria maneira de ler para que ele possa compreender melhor o sentido de um enunciado. (BARBOSA, 2004, p. 27)

A conclusão é de que há outros fatores a se considerar quanto ao ensino da leitura, em especial no que se refere à compreensão de textos de diferentes gêneros. A escola não pode se furtar à responsabilidade de formar leitores proficientes e dessa forma seguir ignorando o fato de que, segundo pesquisas do IBOPE, “dois terços da população entre 15 e 64 anos é incapaz de entender textos longos, localizar informações específicas, sintetizar a ideia principal ou comparar dois escritos” (RATIER, 2010). É, portanto, dever do educador buscar estratégias para que dados tão dramáticos deixem de ser uma realidade no panorama da educação brasileira.

3. Observação, análise e compreensão de textos literários

Um passo importante para despertar nos alunos o interesse pela leitura é promover o contato com diferentes gêneros procurando fazer com que eles busquem significado no texto. Para esse fim, a literatura aponta vários caminhos, pois, segundo Barthes (1978), ela “assume vários saberes” (p. 18), sendo que um deles, o que consideramos mais relevante, se faz a partir da própria realidade. Para o autor, dentre todas as disciplinas

(...) é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no momento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, 1978, p. 19)

Ora, se o texto literário pode conter vários saberes e simultaneamente representar o real, por que essa realidade não pode ser contextualizada em sala de aula? Acreditamos que as aulas de língua portuguesa podem ir além da aplicação de métodos tradicionais das cartilhas e do trabalho de análise linguística alheia à atribuição de significados, sem retorno por parte do aluno e fadada a tornar-se desinteressante com atividades que não ultrapassam os limites da mera leitura em voz alta. O processo de reconhecer não apenas o texto, mas o subtexto, as entrelinhas, só é possível se o aluno for capaz de atribuir sentido à leitura. E é nesse sentido que residem as forças da literatura às quais Barthes atribuiu os conceitos de *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*.

Como proposta para uma aula em que sejam explorados estes conceitos, sugerimos a leitura e análise do conto “O homem do furo na mão”, de Ignácio de Loyola Brandão, publicado na coletânea de contos

Cadeiras Proibidas (1976), aqui indicado para turmas de nono ano do ensino fundamental. Orientamos a inserção do conto no plano de aula em formato de sequência didática, ressaltando, como aponta Barbosa, que

É de suma importância que o professor possua conhecimentos sobre leitura e competência para selecionar material adequado às possibilidades de aprendizagem dos alunos de acordo com o nível de instrução em que eles se encontram. Isso é necessário para que o aluno desenvolva habilidades e se torne um leitor autônomo e competente. (BARBOSA, 2004, p. 18)

Antes de travar qualquer contato com o texto, propomos uma problematização do tema, ou seja, é preciso trazer à tona uma abordagem contextualizada amparada nos conhecimentos prévios dos alunos, fazê-los refletir. Para isso, utilizamos uma imagem (que pode ser de uma pessoa tatuada), relacionada ao assunto do conto, que trata de um homem cuja vida se transforma devido ao surgimento de um furo, aparentemente inofensivo na mão. Conforme a história se desenvolve, percebemos que o homem se torna cada vez mais excluído e marginalizado por apresentar uma característica que não é aceita pela maioria.

Dessa maneira, o trabalho em torno da imagem, se fará de modo a conduzir uma discussão em que os alunos são desafiados a refletir sobre o ambiente em que vivem e suas próprias características, repensando as diferenças em todos os aspectos e as situações de preconceito tão comuns nos dias de hoje. Após essa roda de conversa, passaríamos para a distribuição e leitura individual e silenciosa do texto.

É importante frisar a importância da leitura silenciosa, pois este

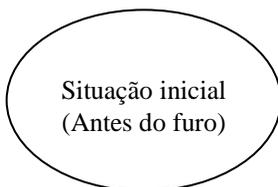
É o momento em que acontece a primeira interação com o mundo contido no texto. Inferências, hipóteses, conclusões: tudo isso deve acontecer antes em nossa cabeça, pois será fruto de reflexão, e ler é refletir. (...) Além disso, favorece uma relação mais direta leitor-autor e uma captação mais efetiva do significado do texto. (MARTINS, 2013)

A leitura compartilhada também é bastante apreciada pelos alunos, mas caso opte por essa modalidade, o professor deve fazer com que ela seja dinâmica, de modo que envolva todas as crianças e não fique a cargo de apenas uma ou duas. Nesse momento, o educador pode ainda avaliar algumas dificuldades dos alunos quanto à vocalização do texto, como desrespeito à pontuação e embaraço com palavras desconhecidas ou muito longas, aspectos que podem ser trabalhadas oportunamente em aulas posteriores.

O segundo eixo de problematização para análise do conto se dá a partir de perguntas norteadoras:

- Qual a relação da imagem mostrada anteriormente com o conto que vocês acabaram de ler?
- Há semelhanças entre a personagem da imagem e a personagem do conto? Quais?
- O texto que acabaram de ler mostra uma situação de exclusão social. Por que motivo isso acontece?
- A situação vivida no conto pode acontecer na realidade? De que maneira?

O professor pode elaborar outras questões de acordo com o desenrolar da discussão. O objetivo é fazer com que os alunos reflitam a representação da realidade e os saberes filosóficos enfatizados por Barthes e que estão contidos no conto, repensando questões como: *por que a sociedade impõe às pessoas um padrão de beleza e regras sociais pré-estabelecidas?*



A sequência de análise pode ser definida da seguinte maneira:

O personagem vivia numa zona de conforto caracterizada pela omissão da fragilidade de seu mundo. Cumpria uma rotina rigorosa, comprovadamente fiel a relógios e calendários, o que pode ser confirmado pelos seguintes elementos do texto:

- Há doze anos tomavam café juntos a ela o acompanhava até a porta. (p. 20)
- Não fazia mal, há quinze anos ele não tinha uma falta, um minuto descontado. (p. 20)
- Entraram, ele tomou banho, descansou dez minutos, como todos os dias. (p. 21)
- Pela segunda vez em doze anos saía sozinho sem ninguém para acompanhá-lo até a porta (...) (p. 22)
- Resolveu ir ao cinema. Fazia vinte a dois anos que não ia ao cinema num dia de semana, à tarde. (p. 23)

Situação intermediária
(Pouco após a descoberta
do furo)

O aparecimento do furo causou drásticas mudanças na vida do personagem. Chegando em casa, a esposa, ao tomar conhecimento do furo, assume uma postura de negação e chora ao ver o orifício na mão do marido. Posteriormente, ela acaba por abandoná-lo, passando a representar, no conto, a personificação da intolerância às diferenças. Outros acontecimentos marcam as transformações provocadas pelo surgimento do furo: o homem perde o emprego, é impedido de entrar no ônibus, expulso do teatro, proibido de sentar no banco da praça e, por fim, agredido. Todos esses eventos levam a um único e inevitável desfecho.

Situação final
(O furo na mão é um fato;
não pode ser negado)

No momento final do conto, o personagem principal já sofreu todas as manifestações possíveis de preconceito e aversão por conta de sua diferença e tornou-se reconhecidamente um sujeito marginalizado, só encontrando aceitação entre os seus iguais.

Embaixo de um viaduto, sentou-se. Vagabundos (seriam vagabundos?) tinham acendido uma fogueira. Acordou, o sol nascendo, levantou-se rápido. De pé, lembrou-se que não precisava ir ao emprego, ir a lugar nenhum. Sentou-se de novo, vendo os vagabundos (seriam vagabundos?) tomarem o que parecia café. Aproximou-se. Um deles estendeu uma lata. Quando olhou a mão do homem, viu nela um orifício de uns dois centímetros de diâmetro que atravessava da palma às costas. (BRANDÃO, 2002, p. 27)

Por fim, percebemos que todo o conflito se dá em torno do furo, que no conto pode ter inúmeras significações. Mas o que era aquela marca? “Um orifício perfeito. Como se tivesse sempre estado ali. Nascido” (BRANDÃO, 2002, p. 20). O formato arredondado do furo sugere a roti-

na cíclica da vida do personagem. É como se durante a vida inteira ele tivesse andado em círculos, indo e voltando pelo mesmo caminho repetidas vezes. O furo pode ainda representar a amplitude das diferenças, um elemento claro e questionador da distinção, do contraste e, portanto, da realidade.

“O homem do furo na mão”, por seu caráter contundente, configura-se como uma obra incômoda, inquiridora, assim como a própria literatura “considerada como uma intimidação e um fator de “fratura social”. A literatura não é a língua da alusão? Para entendê-la é preciso “estar dentro” (...). Alusão é, portanto, exclusão.” (COMPAGNON, 2012, p. 27)

Destarte, não é possível se furta ao poder transformador da literatura. É através dela que enxergamos o mundo a partir de outras perspectivas, é como enxergamos a realidade em sua aparência mais crua, tal qual o fez o homem do conto com seu buraco na mão. “Olhou através dele, acompanhando uma aleijada que caminhava na outra calçada.” (BRANDÃO, 2012, p. 21). A exemplo da personagem, a obra literária é a fresta através da qual podemos contemplar outro mundo de possibilidades, mais reais e mais palpáveis do que seriam se não houvesse a literatura ou se apenas negássemos ao aluno sua importância.

4. *Trabalhando gramática a partir do texto*

Assim como o ensino da literatura exige significação por parte do aluno, os conteúdos gramaticais também necessitam de contextos que otimizem sua apreensão. Desse modo, os referenciais curriculares orientam que estes conteúdos sejam trabalhados a partir do texto, com fragmentos de onde possam ser extraídas não somente atividades que tratem do ensino da linguagem, mas também questões desafiadoras no que tangem à compreensão do que está sendo dito pelo autor.

No caso do conto em questão, percebemos inicialmente a predominância de verbos no pretérito imperfeito, o que acentua o caráter de continuidade nas ações do personagem:

Faltavam doze para as oito, em três minutos estaria no ponto. O barbeiro estava abrindo, a vizinha lavava a calçada, o médico tirava o carro da garagem, o caminhão descarregava cervejas e refrigerantes no bar. Estava no horário, podia caminhar tranquilo. (BRANDÃO, 2012, p. 20)

De posse dos descritores de competências e habilidades presentes

nos referenciais curriculares, o professor pode elaborar itens que envolvam o conteúdo de pretérito perfeito e imperfeito, bem como propostas de produção textual em que o aluno seja desafiado a utilizar estes tempos verbais. Ressaltando que essas atividades devem ser significativas, de modo que facilitem a compreensão e favoreçam a aprendizagem do aluno, avaliando os aspectos que ainda merecem cuidados.

5. *Ler é preciso*

A importância da leitura na aprendizagem do aluno não deixa dúvidas quanto à necessidade de pôr em prática todas as ferramentas que ela nos oferece. Apesar das divergências que ainda possam existir entre ensino de literatura e ensino de gramática, os pesquisadores e especialistas assumem uma postura unânime quanto à premência de colocar as práticas de leitura como o ponto de partida para outras aprendizagens. Para Arrais,

tanto os textos orais quanto escritos devem ser objeto de estudo em sala de aula. (...) é tarefa da escola promover o contato do aluno com uma grande diversidade de textos, e textos de qualidade. A abordagem deve privilegiar gêneros que são frequentes no cotidiano. (ARRAIS, 2004, p. 215)

Para tanto, é necessário antes de tudo oferecer ao docente ferramentas facilitadoras que possibilitem o trabalho com o texto de maneira realmente efetiva, não somente para fins de práticas gramaticais e de escrita, mas também como elemento de aprendizagem das práticas orais, tendo em vista que os gêneros contidos no texto são dinâmicos e plenos de significados que podem ser explorados de modo diverso na sala de aula. É possível, portanto, e imperativo, o desenvolvimento de um olhar voltado para o uso literário da língua, pois este

é um entre vários outros possíveis. Mesmo quando utilizada em sua função predominantemente referencial, na comunicação de todo dia, a linguagem percorre registros diferentes, dependendo das circunstâncias concretas dos falantes e ouvintes. E a norma culta, ensinada pela escola representa apenas uma possibilidade entre outras do seu uso. (LEITE, 2012, p. 18)

O texto literário pode vir a ser parte da linguagem das crianças desde os primeiros contatos com a leitura e precisa ser ensinado de maneira desmistificada e livre dos padrões anuais baseados num levantamento de níveis de habilidades não alcançadas que vai do mais simples ao mais complexo. A prática de leitura deve resultar numa experiência concreta e significativa, pois uma vez que se expõe objetivos diferenciados e desafios que podem ser superados pelos alunos, tanto maior é sua

conexão com o texto e a possibilidade de que eles se tornem leitores assíduos e, neste aspecto, é fundamental a participação do professor. Para Geraldi (2012),

A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos enquanto professores- propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com a leitura esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós? (GERALDI, 2012, p. 99)

Dialogando com esta ideia, Lírio (2008, p. 4) afirma que

Ao educador compete, deste modo, um esforço de se especializar no ensino da leitura, já que a mesma serve como instrumento de transformação socio-cultural. Compete ainda, a clareza de seu papel em desmistificar este “bicho-papão” e de se tornar um provocador de *situações* e formulador de problemas, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos pré-estabelecidos.

6. Conclusão

Sendo assim, não há que se pensar que as atividades que envolvem o desenvolvimento de competências leitoras, por mais simples que possam parecer, não trarão resultados positivos para o aluno. É através da leitura que a criança estabelece contato com outra visão de mundo, é pelo ato de ler que desenvolve a imaginação e questiona os problemas sociais, se humaniza, em contextos diversos para, então definir-se enquanto sujeito capaz de gerar mudanças, pois, mais que uma ciência do texto, a literatura é a busca contínua e incessante pela construção de nossa própria identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAIS, Rochelly Primo. Do texto à análise linguística. In: NUKÁCIA, Almeida; ZAVAM, Áurea (Orgs.). *A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo*. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

BARBOSA, Déborah Márcia de Sá. O ensino de leitura: ampliando a habilidade leitora dos alunos In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Áurea (Orgs.). *A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo*. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. O homem do furo na mão. In: _____. *Caideiras proibidas*. 9. ed. São Paulo: Global, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

LEITE, Lígia C. de Moraes. *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

LÍRIO, Rita. A inadequada escolarização do texto literário. *Revista Direcional Educador*, nov. 2008.

MARTINS, Ode. *A importância da leitura silenciosa*. Disponível em: <<http://odemartins.blogspot.com.br/2013/05/a-importancia-da-leitura-silenciosa-e.html>>. Acesso em: 27-04-2014

RATIER, Rodrigo. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/desafio-ler-compreender-todas-disciplinas-525311.shtml>>. Acesso em: 27-04-2014.

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:
A POESIA COMO PROPOSTA DE LEITURA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Djalma Barboza Enes Filho (UFAC)

djalmaenes@gmail.com

Marta Ricardo dos Santos (UFAC)

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

RESUMO

Este texto traz algumas reflexões acerca da importância do trabalho com a leitura de poesias nos anos iniciais do ensino fundamental, e apresenta algumas ponderações sobre o porquê trabalhar este gênero que não tem recebido o tratamento adequado em nossas escolas. O objetivo do estudo aqui apresentado é despertar nos alunos o gosto pela poesia e pela leitura em geral, refletindo sobre a contribuição do texto literário para a formação dos alunos. Para tanto, pretende demonstrar que os textos literários não devem ser usados como pretexto para o estudo da gramática. Busca-se dar sustentação em obras e autores como *A poesia pede passagem* (JOSÉ, 2003); *Poesia na sala de aula* (PINHEIRO, 2007); *O Direito a Literatura* (CANDIDO, 1995); Paz (1982); Cosson (2014); Gebara (2011); Zilberman (1988), dentre outros. Além de discutir sobre o desenvolvimento do hábito da leitura de poesia em sala de aula, almeja contribuir para uma discussão sobre a forma como a literatura é concebida na escola, como algo sagrado e longe do cotidiano do aluno, sem significado para sua vida. Pretende também contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, por meio de propostas de apreciação da sonoridade e ritmo das poesias. Espera-se que este estudo seja útil para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, auxiliando no trabalho docente com este gênero textual, visando a melhor qualidade do ensino e aprendizagem e o incentivo à leitura literária na escola.

Palavras-chave: Poesia. Escola. Leitura literária. Literatura. Letramento literário.

1. Introdução

A leitura de poesia é uma prática antiga no Brasil, mas pouco divulgada e praticada. Com este estudo pretendemos estimular os professores a incentivarem os alunos a entrarem nesse mundo tão especial e, com isso, contribuir para a “formação do leitor”. Só quem é leitor tem domínio do mundo, interpretando, indagando, inferindo e propondo mudanças.

Sendo assim, faremos uma reflexão acerca da importância da leitura literária e os benefícios da poesia em sala de aula, com o intuito de contribuir para a formação do aluno leitor e ampliar a compreensibilidade leitora dos alunos, bem como sua socialização com o mundo letrado. Isso

se dará por meio de uma análise sobre as contribuições que a poesia pode trazer para as práticas de letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, pretendemos colaborar com uma proposta de trabalho, utilizando a poesia, que venha contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, pois as crianças são naturalmente atraídas pela poesia, apreciando inicialmente sua sonoridade e ritmo. A apreciação traz o interesse e o gostar leva ao entendimento. Mas não é necessário “entender” o que é poesia, basta gostar e deixar que ela invada a vida.

A intenção é motivar os professores a proporcionarem momentos para que os alunos se permitam “dar asas às suas imaginações”, e viajem no tempo e no mundo da fantasia. Isso é possível através de um trabalho com poesias de diversos autores, pelo qual as crianças mergulhem no mundo da imaginação.

Este trabalho enfatiza a necessidade de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalharem com poesia na sala de aula ou em outros espaços da escola, para que os alunos possam criar este hábito da leitura, não só de poesias, mas também de textos diversos. Para isso, é necessário encontrar formas de familiarizar e de aproximar os alunos de textos literários.

Enfim, a leitura deve ser internalizada nas crianças, com dimensão do prazer e da alegria, para que o aluno perceba que ler é uma viagem maravilhosa e não apenas mais uma das atividades de escola. Pois “a poesia sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada.” (Afonso Romano de Sant’Anna).

2. Os benefícios da poesia na sala de aula

A poesia não é muito trabalhada em nossas salas de aula. De modo geral, observamos resistência na escola em ler e interpretar poemas. Mesmo sabendo da importância da poesia, muitas escolas esqueceram-na, principalmente nos anos iniciais, restringindo-se a trabalhar os textos em prosa, privando os alunos dessa formidável experiência.

A poesia é um dos gêneros literários mais distantes da sala de aula por ter sido relegada em detrimento de outros gêneros, principalmente em prosa, considerados “mais importantes” e pela alegação de que é um

gênero de difícil compreensão e complicado de se trabalhar, principalmente com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas é possível romper com o preconceito de que é difícil trabalhar com poesia. Para isso, os professores precisam entender a necessidade, principalmente nos anos iniciais, de trabalhar com poesia na sala de aula ou fora dela, pois o aluno só cria hábito se for iniciado desde cedo.

A melhor maneira para o educador iniciar o trabalho com textos poéticos na sala de aula é fazendo uma sondagem para descobrir os temas de maior interesse dos alunos, proporcionando uma maior participação. Isso é necessário para o professor saber que tipo de poesia pode levar para a sala de aula. Vale ressaltar que cada sala e cada aluno, podem ter gostos diferentes. No entanto não pode prender-se somente aos temas escolhidos pelos discentes. A variedade e a novidade também são métodos eficazes para a aprendizagem.

Outro detalhe importante para se iniciar os trabalhos com textos poéticos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preparar um ambiente adequado e agradável para que os alunos sintam-se a vontade para ler, recitar e interpretar as poesias. Além disso, seria interessante também um acervo bem variado para que os alunos tenham várias opções de escolha.

É muito interessante, também, para estimular a leitura de poemas na escola, construir um cantinho para fixar vários tipos de poesia na sala de aula. Isso é eficaz para o incentivo da leitura e interpretação poética, pois quanto mais se lê, mais se aprende e cria o hábito da leitura não só de poesia como de outros gêneros textuais.

Segundo Pinheiro (2002, p. 26):

Improvisar um mural, onde os alunos, durante uma semana, um mês, ou o ano todo colocam os versos de que mais gostam (...) de qualquer época ou autor, são procedimentos que vão criando um ambiente (...) em que o prazer de lê-la passa a tomar forma.

Podemos afirmar que a poesia em sala de aula estimula a aprendizagem, por meio da leitura, interpretação, criação e reflexão, despertando nossas emoções. Isto por que os textos poéticos exigem muitos cuidados quanto à leitura, no que diz respeito aos significados das palavras e a pontuação, o que faz com que o aluno exercite mais a sua mente, desenvolvendo e enriquecendo o seu vocabulário gradativamente.

Nesta perspectiva, quanto mais cedo a criança tiver contato com textos poéticos, maiores chances ela terá de desenvolver-se intelectual-

mente, já que a poesia amplia consideravelmente as possibilidades de o aluno comunicar-se e expressar-se melhor, tornando-o mais receptivo a conhecer outros gêneros literários.

Assim sendo, a poesia pode prevalecer em nosso cotidiano como uma importante ferramenta de ensino, nos proporcionando um equilíbrio em uma sociedade que se apoia em conhecimentos científicos.

A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem. (FILIPOUSKI, 2006).

Desta forma, cabe ao professor mediar um trabalho em classe que conduza os alunos ao manuseio de livros, a conhecerem os seus autores, a participarem de oficinas de textos, rodas de conversa, atividades lúdicas com palavras, entre outras atividades que despertem o interesse dos educandos ao gosto pela leitura e interpretação de poemas.

As poesias também podem ser trabalhadas como ajuda para produções de textos, tendo em vista que sua leitura vai proporcionar conhecimentos diversos que servirão de subsídios para tal finalidade. Ela pode ser trabalhada não só nas aulas de Língua portuguesa, mas também nas aulas de outras disciplinas, pois alguns poemas tratam de assuntos diversos que são facilmente relacionados com conteúdos de outras áreas, inclusive, auxiliando na compreensão de outros conteúdos, por parte do aluno.

Neste sentido, os professores devem trabalhar poesias e textos poéticos com seus alunos, pois os textos literários podem ser vistos como um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança e do adolescente, do senso estético e de suas competências leitoras e, conseqüentemente, simbólicas.

Isso porque a interação com a poesia é uma maneira de contribuir para o desenvolvimento da capacidade linguística da criança e do adolescente, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz deste tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida. E essa familiarização e aproximação devem ser feitas por meio de um planejamento, para evitar as várias alegações de que os poemas são de difíceis interpretações e entendimento.

3. A contribuição do texto literário para a formação dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental

A poesia está presente em nosso cotidiano, e é cada vez mais imprescindível à vivência humana por ser uma das mais representativas formas de arte. Uma preocupação que chega a algumas esferas da vida social, inclusive à escola, é a pouca leitura literária realizada, que alimenta no professor uma desmotivação, e até mesmo um sentimento de culpa, por utilizar em suas aulas a leitura de textos poéticos.

Essa posição do professor se associa não apenas ao desconhecimento das possibilidades de uso da literatura em geral, através da poesia, mas também como da própria função da arte no desenvolvimento da personalidade humana, que está diretamente ligada à própria situação da arte na sociedade. Ao preferir eliminar a poesia de sua vivência diária, a escola apenas reflete a atitude da sociedade em geral. Veja o que diz Drummond:

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo [...]. O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (DRUMMOND, *apud* AVERBUCK, 1988).

A poesia está para além da linguagem poética, está na linguagem da vida. A importância de trabalhar este tema decorre de ser ele pouco difundido entre os anos iniciais do ensino fundamental, deixando, assim, um vazio assombroso nos anos subsequentes que continuam sem ver a poesia na sala de aula, e resumindo a literatura, na maioria das vezes quando trabalhada, a textos prosódicos, ficando a poesia à margem do que é ensinado nas escolas.

Neste sentido, é possível perceber que há uma supervalorização da prosa literária em relação à poesia. Mas a poesia, além de ser uma linguagem extremamente atual, anota-se como necessária para a formação de novos cidadãos críticos e será utilizada por toda a vida do aluno, não só na vida escolar, como fora dela também. Deseja-se através da linguagem poética instigar os alunos e educadores a criar e cultivar bons hábitos de leitura e que assim possam se portar frente aos inúmeros discursos ou linguagens que o cercam na sociedade a qual estão inseridos.

Rildo Cosson defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, aliás, uma depende da outra. Para ele, a literatura deve ser ensinada na escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer a escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 23).

Desta forma, no letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. Assim, é a interpretação que nos traz uma importante visão a respeito dos resultados do letramento literário.

Nesta perspectiva, a escola tem papel singular neste processo de letramento literário dos alunos, visto ser ela a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores, para que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato. E a poesia, quando trabalhada de forma dinâmica, criativa e inovadora, pode contribuir significativamente nesse processo.

Infelizmente, a supervalorização da prosa, desmotivou o trabalho com textos poéticos, pois ocupou espaços que antes eram destinados à poesia, e isso se deve à forma como ela é trabalhada nas escolas, não de uma forma que faça com que os alunos se encantem e tenham gosto pela leitura, mas sem considerar o devido valor que a poesia e os textos literários merecem.

Entretanto, o importante é que o professor estimule os seus alunos a escutar a linguagem poética, despertando assim seus ouvidos para os versos, e que a criança descubra em si mesma esses versos e neles se encontre, refaça-se e se reencontre. Enfatizamos aqui a necessidade de se criar o hábito da leitura de poesias, conjuntamente com a sua escuta, análise e interpretação, desde os anos iniciais do ensino fundamental, por ser mais apropriado para o seu futuro entendimento. Por isso, a importância da promoção do letramento literário no processo de valorização da poesia na escola.

A aprendizagem da interpretação da poesia compreende o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos dos vários sentidos que um texto poético proporciona. Uma forma para melhorar a

aprendizagem é a aproximação constante da poesia, como também a utilização do conhecimento prévio do aluno. Conscientes de que a poesia ainda é um gênero literário distante da sala de aula, é preciso descobrir formas de familiarizá-la e torná-la próxima das crianças.

Assim sendo, o conhecimento do texto, que se refere às noções e conceitos sobre o texto é fundamental para se desenvolver o processo de letramento literário dos alunos. O conhecimento de mundo, que é adquirido informalmente através das experiências do convívio numa sociedade, cuja ativação, no momento oportuno, é também essencial à compreensão de um poema.

4. *Poesia e desenvolvimento da consciência fonológica nos anos iniciais do ensino fundamental*

A aquisição da leitura e escrita pode ser muito prazerosa, se a criança desde pequena passar por experiências de letramento através de situações sociais informais, por meio das quais, consegue distinguir o uso social da escrita, sua importância e sua relação com a oralidade. Para obtenção de uma boa escrita é necessário que se tenha um bom aperfeiçoamento e prática na leitura.

Nesse sentido, é interessante ressaltar a importância que se deve ter com o nível de consciência fonológica, pois a mesma é necessária para um bom desempenho na escrita. A escrita por sua vez, não é uma aquisição espontânea para quase todos os indivíduos que vivem em uma sociedade letrada, pois o seu domínio decorre de um processo sistemático. É necessário que se tome a língua não só como instrumento de comunicação, mas também objeto de aprendizado. Com isso, é evidente que ter a consciência fonológica como processo fundamental de ser trabalhado na sala de aula seria uma oportunidade de enriquecer ainda mais o conhecimento humano.

A leitura, a escrita e a consciência fonológica são apresentadas como competências indispensáveis para o aproveitamento de boas relações, sendo identificadas pelos hábitos e práticas usadas pelo aluno, influenciando, assim, a aprendizagem. Neste cotidiano vivenciado, uma das habilidades metalinguísticas mais difíceis de serem compreendidas e incorporadas por estas crianças é a consciência fonológica e fonêmica.

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta

habilidade compreende dois níveis, o primeiro é a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas. O segundo é a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. (Byrne e Fielding-Barnsley, 1989).

É a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos desta aquisição. (RIVIERE, 2001, *apud* CARVALHO, 2007).

Consciência fonológica é a capacidade de segmentar de modo consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas. Este conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. Diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais, e a fala, propriamente dita.

Esta habilidade da tomada de consciência das características formais da linguagem alcança sua organização na formação das palavras, sendo inserida na representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. Tal consciência se refere a segmentos no nível de palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas. Esta habilidade se desenvolve gradualmente à medida que a criança experiencia processos em que a sonoridade é evidenciada e se observa partes das palavras dividindo em fonemas.

Neste sentido, o trabalho com a poesia é uma ótima forma para se desenvolver nos alunos esta capacidade, desde que o professor seja capaz de trabalhar este gênero com estratégias que explorem todos os seus recursos para que os alunos possam perceber os sons das palavras, principalmente por meio das rimas e aliterações presentes nos poemas.

Para Blachman (1991), consciência fonológica é a capacidade de reconhecer segmentos fonológicos nas palavras e a capacidade de manipulação dos mesmos, considerando-a um precursor básico para o desenvolvimento da escrita. O trabalho com poesias é uma ótima estratégia para manipular os sons das palavras e contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológicas dos alunos, nos anos iniciais do ensino funda-

mental, pois a poesia tem o dom de nos enriquecer com palavras ao mesmo tempo em que brincamos com elas.

É necessário ressaltar que o professor deve partir de uma leitura poética do mundo, fazendo da poesia motivo de apreciação lúdica e de motivação para a produção de intertextualidade e de muitas outras formas de criar com seriedade, mas brincando com palavras. “Vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida”. (JOSÉ, 2003, p. 11).

Conforme Elias José (2003), “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.”. Então, se todos podemos brincar de poesia, por que não trabalharmos a poesia de forma lúdica? Assim, os professores precisam propor atividades que oportunizem momentos lúdicos aos seus alunos, tendo em vista exercícios de imaginação, de fantasia e de criatividade, e ao mesmo tempo, mostrar a vida de uma forma mais poética, com maior liberdade para construir seu conhecimento.

Todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade da criança e do adolescente para a poesia são válidas. É interessante para isso, que a poesia seja frequentemente trabalhada para que ocorra um interesse por ela. E que os alunos tenham tanto contato que se torne fácil brincar com a sonoridade das palavras.

O trabalho com poesias vai proporcionar aos educandos identificar a poesia como gênero textual, comparando-o a outros gêneros e reconhecer suas características. Por meio de poesias eles irão construir o conceito de rima e aplicá-la, perceber as aliterações e compreendê-las. Isso pode se concretizar com a prática de se recitar poesias, explorando os recursos existentes na oralidade e valorizando os sentidos que o texto transmite.

Além disso, o professor precisa valorizar entonação de voz, fluência, ritmo e dicção como maneiras de articular e aperfeiçoar a oralidade nas poesias. E no dia a dia da sala de aula ele deve fazer leitura de poesias com rima e aliterações, e conversar com as crianças sobre a possibilidade de troca de algumas palavras por outras.

Deixar poemas expostos na sala de aula, em um lugar onde possam "ler" diariamente, também é uma boa maneira de trabalhar a consciência fonológica. Dessa forma, os alunos terão contato diário com este

gênero literário, auxiliando na manipulação dos sons das palavras, familiarizando-os gradativamente com o texto literário.

Escolher uma poesia e cantá-la também é uma boa atividade para esta finalidade, pois neste momento as crianças podem expressar os sentimentos que aparecem na letra do poema, enquanto estiverem cantando, como medo, espanto, alegria, tristeza, humor. A tarefa de cantar é facilitada, no caso das poesias, pelas rimas e repetições das palavras.

5. Proposta de atividade

Com base nas reflexões realizadas, apresentamos uma proposta de atividade com a leitura de uma poesia para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica, que pode ser desenvolvida do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Ressaltando que a consciência fonológica é composta das sub-habilidades: consciência das palavras; consciência silábica; rimas e aliterações e consciência fonêmica.

Essa atividade proposta será para desenvolver a consciência das sílabas, que consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. O gênero literário escolhido foi o poema, por acreditar que este gênero pode trazer muitas contribuições para a formação do aluno leitor, além de ser, em sua grande maioria, um texto curto que facilita sua interpretação e o desenvolvimento das atividades.

Além disso, a maioria dos poemas possui uma leitura agradável e podem aguçar a criatividade do aluno, principalmente os poemas que possuem poesia. É bom ressaltar que esta proposta de atividade é apenas uma sugestão, que pode ser adaptada para ser aplicada à realidade de uma turma ou uma escola.

O poema utilizado será “Jogo de Bola” de Cecília Meireles. Além de auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica, esta atividade tem como objetivo também prestar uma contribuição aos professores para amenizar o distanciamento entre o texto literário e a sala de aula, auxiliando na interação entre o aluno e o texto.

O professor iniciará o trabalho com este poema, por meio de uma conversa informal, fazendo o levantamento dos conhecimentos dos alunos, para saber se já leram este poema e saber se eles gostam de jogar bola. Este momento é de ouvir os alunos, deixando que eles se manifestem espontaneamente.

Em seguida, o professor deve entregar o poema aos alunos e pedir que realizem uma leitura silenciosa, mesmo que tenha na sala alunos que ainda não saibam ler. Após lerem o texto mais de uma vez, o professor pede também que alguns alunos leiam o poema em voz alta, depois ele mesmo faz uma leitura em voz alta, comentando com os alunos a respeito da sonoridade e das rimas presentes no poema, levando-os a perceberem a importância desses recursos para a originalidade e interpretação do texto.

Após a leitura oral e exploração dos recursos formais do poema, o professor realiza uma conversa na qual os alunos irão emitir suas opiniões sobre os significados do poema. Não é necessário fazer uma interpretação profunda deste poema. Entretanto, nesta conversa, o professor deve provocar uma discussão com os alunos a partir deste verso do poema "A de Raul é de Arabela, e a de Arabela é de Raul". O professor deve pedir para que os alunos respondam o que eles entendem sobre esta frase. Seria interessante fazer uma reflexão com os alunos e levá-los a concluir que este verso elucida o tema da solidariedade humana.

5.1. Atividade para trabalhar a Consciência silábica

ATIVIDADE

1 – Leia o poema:

JOGO DE BOLA

Cecília Meireles

A bela bola
rola:
A bela bola do Raul

Bola amarela
A da Arabela

A do Raul
Azul

Rola a amarela
E pula a azul

A bola é mole
É mole e rola.

A bola é bela,
É bela e pula.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

É bela rola e pula,
É mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
E a de Arabela é de Raul.

a) Encontre no poema palavras com:

1 sílaba	2 sílabas	3 sílabas	4 sílabas

b) Escreva o número de sílabas das palavras em destaque.

É bela rola e pula _____
É mole, amarela, azul. _____
A de Raul é de Arabela. _____
E a de Arabela é de Raul. _____

c) Forme novas palavras:

Que palavra forma tirando “RELA” da palavra AMARELA? _____

Que palavra forma tirando o “ARA da palavra ARABELA? _____

d) Quais sílabas se repetem nas palavras:

ARABELA e AMARELA _____

ROLA e BOLA _____

e) Forme novas palavras com estas sílabas:

BE	LA	MA	RE	BO	PU	RO	RA	MO	LE	RO

5 – Considerações finais

Os professores devem trabalhar com a poesia com seus alunos, porque esta estratégia vem sendo indicada como um dos meios mais eficazes para trabalhar o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança e do adolescente, do senso estético e de suas competências leitoras e simbólicas.

A interação com a poesia pode contribuir significativamente com desenvolvimento da capacidade linguística da criança e do adolescente, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz este tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida.

É muito importante trabalhar a poesia no contexto escolar com o apoio do professor, visto a sala de aula ser, antes de tudo, um território da inventividade e na maioria das vezes também lugar onde se instiguem as possibilidades de criação e inovação. A poesia encanta principalmente os adolescentes, crianças e jovens e é ser imaginosa, fantasiosa, além de ter o poder de despertar para algo que já é seu: a alegria de viver, a espontaneidade, a graça, a inventividade e a sua criatividade.

Portanto, é possivelmente no aspecto da gratuidade da poesia, que estará à resposta para o como e o porquê de trabalhar com a poesia na sala de aula, pois não se trata de fazer poetas, a escola não tem essa função, mas sim de assumir a responsabilidade de despertar, desenvolver no aluno leitor a habilidade para sentir a poesia, e cabe ao professor o papel de provocador deste estado de sensibilização, de iluminador de caminhos para a leitura poética. Logo, sensibilizados professor e aluno, cumpre-se o caminho da poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião: 10 livros de poesia*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 5. ed. São

Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

GERBARA, Ana Elvira. *Reflexões sobre o ensino de poesia*. Disponível em: <<http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf>>.

<http://fonoeduca.blogspot.com.br/2009/11/consciencia-fonologica.html>.

<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/os-beneficios-poesia-sala-aula.htm>.

<http://www.fonoesaude.org/consfonologica.htm>.

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3985/como-trabalhar-a-poesia-em-sala-de-aula#ixzz2k0tPR8ev>.

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/45447/o-que-e-consciencia-fonologica>.

JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, Helder; BANBERGER, Richard. *Poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:
UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS ASPECTOS LINGUÍSTICOS**

Karine Albuquerque (UEMS)

karinea1987@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

A língua de sinais brasileira – libras é a língua usada pela comunidade surda brasileira. Obteve seu reconhecimento legal pela Lei 10436/2002 regulamentada pelo Decreto 5626/2005. Trata-se de uma língua visual-espacial, ou seja, se realiza no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização. O objetivo desse artigo é refletir sobre as questões linguísticas da língua brasileira de sinais nos aspectos fonológico, morfológico e sintático. Elucida a qualidade de língua natural da língua de sinais enfatizando seu status de língua, desmistificando a ideia de vê-la como linguagem uma vez que, proporciona aos seus sinalizadores mecanismos linguísticos para a produção de diferentes gêneros, textos e discursos. Trata-se de uma revisão de literatura de cunho qualitativo, que faz uma breve explanação de cada um dos aspectos linguísticos, comum nas línguas orais relacionando-os com a organização estrutural em libras. Está fundamentado em autores que são referências como, Brito (1995) e Quadros & Karnopp (2004).

Palavras-chave: Língua de sinais. Linguística. Língua natural.

1. Introdução

Raramente encontramos estudos relacionando a língua de sinais com a linguística, isso pelo fato do recente reconhecimento legal dessa língua e pelo contexto histórico que ainda espera estabelecer os surdos como grupo linguístico minoritário, que desde então está à espera de uma política linguística que viabilize também em âmbito acadêmico a consolidação da língua brasileira de sinais – libras, como língua e, portanto objeto de estudo da linguística.

Por acreditar que a linguística não é uma particularidade de uma ou outra língua, sejam elas línguas orais ou línguas de sinais, e que, a língua brasileira de sinais é uma língua natural reconhecida por lei como língua oficial da comunidade surda do Brasil, se faz necessário desmistificar a crença de que o nosso país ainda seja monolíngue e deixarmos de favorecer a língua portuguesa em detrimento de todas as outras línguas existentes no Brasil principalmente, a libras.

Seguindo os estudos de Stoke (1960), que definiu que a língua de sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína no léxico, na sintaxe e na capacidade infinita de gerar sentenças, esse artigo preocupou-se em pontuar e caracterizar os aspectos linguísticos descrevendo os níveis fonológicos, morfológicas e sintáticas em libras, qualificando-a, como língua e não como linguagem.

2. Libras: língua ou linguagem?

Antes de considerar os aspectos linguísticos da língua de sinais devemos esclarecer que, apesar de durante muitos anos a libras ocupar o status de linguagem, desde seu reconhecimento com a lei federal 10.436 aprovada no ano de 2002 ela passou a ser uma língua oficial e um direito dos surdos. Quadros (2006, p. 01) destaca que “os surdos brasileiros resistiram a tirania do poder que tentou silenciar as mãos dos surdos, mas que, infelizmente, fracassou nesse empreendimento autoritário”, apesar disso, ainda há quem rotule, de uma maneira equivocada, língua brasileira de sinais como linguagem.

Poderíamos aqui tentar conceituar língua para catalogarmos a libras como tal, porém a linguística em suas muitas interfaces com outras ciências pode nos dar uma gama de definições, e assim, contemplar todos os variados aspectos existentes no conceito de língua. Se a linguística fizer interface com a biologia, por exemplo, a língua seria definida como parte genética de nossa espécie; já em uma interface com a sociologia, há de se destacar os aspectos socioculturais da língua; em uma interface com a psicologia a definição da língua seria como parte da cognição humana (Cf. VIOTTI, 2008, p. 08). Vale ressaltar que a luz de cada uma dessas interfaces desenvolvem-se várias teorias e cada uma delas deve ser entendida dentro do seu contexto.

Apesar da gama de conceitos possíveis para língua, dependendo da interface feita pela linguística, não se pode confundir conceitos distintos e pontuais como os de língua e linguagem:

[...] linguagem é uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua. A linguagem é heterogênea e multifacetada: ela tem aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. Para Saussure, é impossível descobrir a unidade da linguagem. Por isso, ela não pode ser estudada como uma categoria única de fatos humanos. A língua é diferente. Ela é uma parte bem definida e essencial da faculdade da linguagem. Ela é um produto social da faculdade

da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, estabelecidas e adotadas por um grupo social para o exercício da faculdade da linguagem. A língua é uma unidade por si só. (SAUSSURE, 1916).

Como exemplificado por Saussure, língua e linguagem têm definições distintas. A primeira é um produto social e cultural, já a segunda é a habilidade que o homem tem de produzir conceitos os relacionando com uma forma, tais como a arte, a dança, o teatro. As línguas naturais são fatores intrínsecos ao homem, um sistema linguístico usado por uma comunidade. Destaca-se que ela não é exclusividade das línguas orais, pois, a língua de sinais já foi cientificamente estabelecida como língua natural. Brito (1998, p. 5) afirma ao considerar línguas de sinais como naturais.

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

Portanto como língua natural, podemos encontrar em libras, além de uma gramática própria, o que veremos detalhadamente ao longo desse ensaio, outras características linguísticas: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade, comuns às línguas orais.

Dessa forma, a língua de sinais é considerada como a língua materna dos surdos por ela não estar atrelada ao canal oral-auditivo, e por esta modalidade favorecer a aquisição pelo surdo, além de contribuir para o seu desenvolvimento linguístico, social e cognitivo.

A seguir discorreremos a respeito da gramática da língua brasileira de sinais e sua estrutura nos níveis; fonológicos quanto as suas unidades mínimas, morfológico pontuando os processos de formação dos sinais e as classes gramaticais; e sintático destacando a singularidade da sintaxe espacial e ordem frasal na libras.

3. Aspecto fonológico

Do ponto de vista linguístico podemos considerar como atribuição da fonologia identificar quais são as unidades mínimas do sistema, quais aspectos dessas unidades são contrastivos e como essas unidades são restringidas por diferenças e similaridades sensoriais entre língua de sinais e

línguas orais Quadros & Karnopp (2004).

A fonologia das línguas de sinais preocupa-se dentro de modelos descritivos e explanatórios, identificar a estrutura e organização dos constituintes fonológicos. Portanto é a parte da linguística que estabelece as partes mínimas que formam os sinais e as possíveis combinações entre essas unidades e as demais variações no que tange a fonética.

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual, pois as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e os seus articuladores primários são as mãos. Stokoe (1960) propôs o uso da terminologia “quirema”, oriunda do grego, cujo significado é mão, e para o estudo de suas combinações o termo “quirologia”. Porém se estabeleceu o uso dos termos fonema e fonologia, pois sendo as línguas de sinais naturais compartilham dos mesmos princípios linguísticos inerentes das línguas orais, conforme afirma Quadros & Karnopp (2004, p. 48):

As línguas de sinais, conforme um número considerável de pesquisas contém os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais e uma gramática, isto é, e sistema de regras que regem o uso desses símbolos. Existe também a hipótese de que a forma das línguas de sinais é determinada pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual.

O desenvolvimento de modelos fonológicos surgiu a partir dos trabalhos de Stokoe possibilitou a noção de uma ordem linear, mostrando a sequência das unidades que compõem os sinais, e análogo apresentou um aperfeiçoamento dos parâmetros e das relações estruturais entre tais unidades na descrição fonológicas dos sinais Quadros (2005, p. 49).

Configuração de mãos refere-se à forma que as mãos tomam para formar os sinais que vão além das letras do alfabeto manual. Em libras foram identificadas sessenta e três configurações de mãos conforme Pimenta e Quadros (2007). Locação é o lugar no qual o sinal é feito podendo a mão tocar o corpo ou apenas se articular no espaço. Movimento é o parâmetro que envolve desde os movimentos internos dos dedos até os movimentos direcionais no espaço. Nisso se define as unidades estudadas por Stokoe (1960) foram denominados de parâmetros primários.

Estudos posteriores, como o Battison (1974) incluíram a orientação como a direção da palma da mão na produção do sinal, que Segundo Brito (1995), pode ser pra cima, para baixo, para o corpo, para frente, pra esquerda ou para direita. Os aspectos não manuais englobam as expressões faciais, movimento do corpo e do olhar, que durante a formação de

um sinal é fator decisivo pra formular o conceito, isto é, uma mudança de aspecto não manual pode mudar o significado do sinal, como por exemplo, os sinais das palavras: bravo e sério.

Vale ressaltar que a libras faz o uso extensivo de aspectos não manuais. Tais aspectos possuem significado diferente dos traços paralinguísticos das línguas orais (entonação, sotaque, ritmo, entre outros), nas línguas de sinais as expressões faciais são elementos gramaticais que compõem sua estrutura linguística.

Os parâmetros também apontam os traços distintivos que restringem linguisticamente as possíveis combinações entre as unidades mínimas, assim como acontece na língua portuguesa como, por exemplo, as palavras *faca* e *maca* com vocábulos distintivos. Outro tipo de restrição em língua portuguesa é o de não se admitir três consoantes em uma mesma sílaba. Em libras chamamos essas distinções entre sinais de pares mínimos como exemplificado por Quadros & Karnopp (2004, p. 51) a seguir:

Uma das tarefas de um investigador de uma determinada língua de sinais é identificar as configurações de mão, as locações e os movimentos que têm caráter distintivo. Isso pode ser feito comparando-se pares de sinais que contrastam minimamente, um método utilizado na análise tradicional de fones distintivos das línguas de naturais.

Pode-se observar na produção e restrições dos sinais a utilização de uma ou das duas mãos estabelecendo assim uma relação de dominância, quando apenas uma mão está ativa enquanto a outra serve de apoio, e de simetria, quando as ambas são ativas. Tal condição indica se é correto ou errado produzir um sinal.

A organização fonológica dos sinais tem ênfase nos articuladores, as mãos, e possui cinco componentes estruturais dos itens lexicais, denominado de parâmetro. Segundo a literatura, Brito (1.995) e Quadros & Karnopp (2004) são: configuração de mãos, movimento, locações, orientação da mão e expressões não manuais.

A partir da análise desses parâmetros, que são as unidades mínimas, entendemos que as línguas orais e as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural Gesser (2010). Podemos dizer então que se formam unidades mínimas que, combinadas, formam unidades mais complexas, como veremos a seguir com os aspectos morfológicos.

4. Aspectos morfológicos

Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, bem como das regras que determinam a formação do mesmo, Quadros (2005). Há na língua brasileira de sinais, assim como no Português, um rico vocabulário léxico que dotados de recursos permite a criação de novos sinais, diferente das línguas orais que diversas vezes são formadas a partir da adição de um prefixo ou sufixo.

Um processo comum de criação de novos léxicos e a derivação de nomes dos verbos, e vice-versa envolvendo mudança de categorias gramaticais, outra forma possível é a composição, ou seja, dois sinais com significados distintos se combinam dando origem ao um terceiro e a incorporação que pode ser: de um argumento, de um numeral ou de uma negação.

A morfologia tem como umas de suas funções a mudança de classe, isto é, a utilização da ideia de uma palavra em outra classe gramática. Forma-se um novo léxico para se utilizar o significado de um léxico já existente num contexto ocupando uma classe gramatical diferente. Um tipo de processo bem comum na língua de sinais é aquele que deriva verbos de nomes (ou vice-versa), caracterizado principalmente pela mudança do parâmetro do movimento Quadros & Karnopp (2004, p. 96).

Dentro das categorias gramaticais da libras, os pronomes, adjetivos, verbos, numerais, advérbios, entre outras, há algumas que merecem um olhar especial devido a sua especificidade na língua, marcados principalmente pelo uso do espaço como seu principal articulador. São elas: os verbos, pronomes, adjetivos e classificadores. Estes e se destacam como os principais objetos de estudo da morfologia da língua de sinais.

Segundo Brito (1995) os verbos em libras são divididos em três tipos: simples, direcionais e espaciais. Os verbos simples são aqueles sofrem variação e não incorporam afixos locativos. Os verbos direcionais, também conhecidos como verbos com concordância flexionam em pessoa, número e aspectos, porém também não incorporam afixos locativos. Os verbos espaciais são aqueles que apenas incorporam os afixos locativos.

A flexão de plural tanto nos verbos quanto nos substantivos, é obtida em grande parte pela repetição do sinal, pela anteposição de sinais referentes aos números, ou pelo movimento semicircular, que deve abranger os objetos envolvidos Britto (1995). Segundo os estudos feitos

por Klima e Bellugi (1979), com base na língua americana de sinais, existem oito processos de flexão: pessoa, número, modo, foco temporal, aspecto temporal, aspecto distributivo e reciprocidade.

Os adjetivos na língua brasileira de sinais estão sempre na forma neutra, portanto não recebem marcação de gênero e número. Para expressar o grau recorre-se a um intensificador, o que se trata de uma variação na expressão facial e/ou corporal ou no movimento do sinal. No caso de adjetivos descritivos, como por exemplo, camisa de bolinhas, será articulado desenhando-o no espaço ou no corpo do sinalizador.

A questão do gênero na libras, citado anteriormente, difere da língua portuguesa que utiliza as desinências de gêneros modificando os nomes, a marcação de sexo na libras se dá pelo uso dos sinais indicadores de gênero, feminino ou masculino, se antepondo ao nome. Como por exemplos o sinal de homem ou mulher antes do sinal de casado para dizer esposo ou esposa, isso independe da classe gramatical que pertença a palavra, não sendo uma exclusividade dos adjetivos.

Quanto aos classificadores podemos dizer que eles são um traço morfológico bastante evidente em libras, funcionam em uma sentença como parte dos verbos direcionais ou de localização, segundo Brito (1998). Para Felipe (2001) os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto com o verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. O recurso gramatical do uso dos classificadores fornece um campo de representações que define o tamanho e a forma de um objeto, a animação corporal de um personagem e ainda como determinado instrumento é utilizado. No tocante aos pronomes em libras são realizados em diferentes pontos no espaço, a articulação do sinal depende da pessoa a quem se faz referência e do número. As conjunções que se destacam em libras são: mas, se, como e o porquê, que podem ser explicativas ou interrogativas. Outra forma de referenciar pessoas e objetos se dá pelo emprego da dêixis, palavra grega que significa apontar ou indicar, que pode ser de referente presente ou ausente. Podemos considerar da relação pronominal em libras que:

[...] Descreve uma forma particular de estabelecer nominais no espaço que são utilizados pelos verbos como parte de sua flexão. A função dêitica em língua de sinais, como língua brasileira de sinais e na ASL, é marcada através da apontação propriamente dita. Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, através da apontação de diferentes locais. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 112).

É válido lembrar que o alfabeto manual foi estudado como parte

da semiologia da libras, ele corresponde a representação manual da ortografia do Português. As palavras soletradas com o uso do alfabeto manual envolvem uma sequência de configurações de mãos que possui um correspondente na escrita da língua portuguesa.

Uma questão ainda discutida entre os pesquisadores que se dedicam aos estudos linguísticos da língua de sinais é a tênue linha entre a fonologia e a morfologias que se configuram em um delicado e vasto campo de pesquisa. Porém devemos lembrar que há muito que descrever e analisar nas línguas de sinais, principalmente, considerando o pouco tempo do reconhecimento linguístico e de pesquisas dedicadas a ela. Passemos então para a descrição do nível sintático.

5. Aspecto sintático

O aspecto sintático é aquele que se ocupa da estrutura da frase. É a parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e as relações entre as suas partes. Para a língua de sinais, essa área da linguística considerou como objeto de estudo a existência sintaxe espacial, transpondo as construções frasais, considerando o tipo de verbo empregado e evidenciando a concordância como um aspecto gramatical.

Para refletir sobre o nível sintático da língua de sinais precisamos antes considerar que ela é dotada de um sistema viso-espacial ao contrário das línguas orais que possui um sistema oral-auditivo. Segundo Quadros & Karnopp (2004, p. 127), “de certa forma, tal desafio apresenta certo grau de dificuldade aos linguistas; no entanto, abre portas para as investigações no campo da teoria da gramática enquanto manifestação possível da linguagem humana”.

Segundo Quadros & Karnopp (2004) no espaço que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para as relações sintáticas. Como decorrimento anterior, qualquer referência deve ser estabelecida em um lugar no espaço, à frente do corpo do sinalizador, porém devem ser observadas as restrições impostas pelos mecanismos espaciais.

Os verbos direcionais são também chamados de verbos com concordância. Na língua brasileira de sinais, esses verbos devem concordar com o sujeito e/ou com o objeto indireto/direto da frase. Há uma relação entre os pontos estabelecidos no espaço e os argumentos que são incorporados no verbo. A direção do olhar também acompanha o movimento

(QUADROS & KARNOPP, 2004).

A organização das frases e as variações na ordem das palavras é um fato relevante para os estudos linguísticos de qualquer língua. Na língua de sinais há o predomínio da estrutura Sujeito – verbo – objeto, SVO, embora segundo Quadros (1999), a ordem tópico-comentário pareça ser a mais utilizada principalmente por surdos que não fazem uso da oralidade.

A topicalização, realizada com bastante frequência, é definida como a distribuição no espaço dos elementos da frase, ou seja, não segue a ordem SVO. Pode ser usada desde que não haja restrições que impeçam o deslocamento de determinados constituintes da sentença e que altere o sentido da frase.

Dada à flexibilidade da organização frasal os pesquisadores elencaram ainda como possibilidade de construção em foco, objeto – sujeito – verbo (OSV), sujeito – objeto – verbo (SOV), verbo -objeto – sujeito (VOS) Quadros & Karnopp (2004). É fácil perceber uma assimetria entre as construções, independente do tipo de verbo empregado.

A questão da concordância em língua de sinais é marcada principalmente pelos verbos direcionais, pois eles modificam sua forma quando têm outro elemento gramaticalmente ligado a ele. Nas línguas de natureza visual é obrigatória a concordância com o verbo, ficando facultativo para o sujeito.

Para uma consideração sintática podemos destacar os verbos com concordância, aqueles que flexionam em pessoa, número e aspecto, são exemplos dessa categoria em libras os verbos: perguntar, responder, dar. Os verbos com afixos locativos como: viajar e chegar apresentam sintaticamente a mesma função, entretanto se diferem no campo semântico.

Depois de analisar o comportamento dos verbos com e sem concordância Quadros & Karnopp (2004, p. 162), “observaram que os verbos com concordância comportam-se como os verbos auxiliares do inglês e os verbos sem concordância, como os verbos principais do inglês”.

Os verbos principais não podem preceder a negação (**Johm likes not Mary*). O mesmo é observado em língua de sinais brasileira com os verbos sem concordância: João <gostar não carro>. Os verbos principais não podem ser seguidos da negação sem a presença de do-support (**Jonh not likes Mary e Jonh does not like Mary*). Isto também é observado na língua de sinais brasileira: com um verbo com concordância a sentença é boa, mas com um verbo sem concordância a sentença será boa somente com um auxiliar. (QUADROS

& KARNOPP, 2004, p. 162).

Há ainda uma subcategoria dos verbos com concordância denominados pelos linguistas de libras como verbos “manuais”. São aqueles que configuram a mão na representação de estar segurando um objeto na mão, assim o verbo pintar dependendo de como o “pintar” estiver empregado na oração mudará a configuração da mão, como por exemplo, pintar com o rolo a mão assume uma configuração diferente de se estiver pintando com um pincel ou com um lápis.

Finalmente, podemos considerar que em libras o nível sintático se dá por meio da chamada sintaxe espacial, isto é, que devido à modalidade gestual da língua as relações de estrutura frasais são realizadas no espaço.

6. Conclusão

Esse artigo procurou mostrar que a língua de brasileira de sinais se difere das línguas orais somente na forma de transmissão. Para tanto se buscou exemplificar, por meio dos estudos linguísticos, regras que vão desde formação dos sinais, até a organização destes nas estruturas frasais e nos diferentes discursos.

Espera-se ter esclarecido que como as línguas orais as línguas de sinais são naturais, e as investigações apontam e descrevem a existência de características linguístico-estruturais que marcam as línguas humanas naturais. Embora seja uma língua articulada espacialmente, lugar em que são constituídos seus mecanismos fonológicos, morfológicos e sintáticos, certifica-se que ela atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína no léxico, na sintaxe e na capacidade infinita de gerar sentenças.

O texto embora não tenha a pretensão de ter cunho conclusivo, pois ainda há muito para ser investigado, faz descrições sobre libras, sobretudo a respeito das variações e estruturas linguísticas, que reitera a necessidade dos estudos feitos nessa área preconize os princípios universais aplicáveis tanto as línguas de sinais quanto às línguas orais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, L. F. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ/Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CHOI, D. et al. (Org.). *Libras: conhecimentos além dos sinais*. São Pau-

lo: Pearson Prentice Hall, 2011.

FELIPE, T. A. Libras em contexto. *Educação Temática Digital*, Campinas, vol. 7, n. 2, p. 200-217, jun.2001.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M; PIMENTA, N. *Língua brasileira de sinais: curso I*. Rio de Janeiro: LSB vídeos, 2005.

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

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da libras*. Curitiba: SEED/SUED/DEE.1998.

VIOTTI, E. C. *Introdução aos estudos linguísticos*. Florianópolis: UFSC, 2008.

LÍNGUA, LINGUAGEM, TEXTO E DISCURSO: UMA MUDANÇA DE OLHAR NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Thiago Simioli Holsback (UEMS)

thiologi@gmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS/UNESP/UNICAMP)

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras. (Saussure)

RESUMO

Os estudos linguísticos têm se deslocado de forma significativa, desde Saussure e sua formalização do objeto de estudos da linguística, a língua até os dias atuais, uma vez que hoje lidamos com várias correntes que buscam explicar o fenômeno linguístico sob diversas perspectivas. Nesse sentido, temos como objetivo primeiro neste artigo refletir sobre como os conceitos de língua, linguagem, texto e discurso surgem dentro desse cenário de estudos e qual a mudança provocada pelas abordagens subsequentes. Como já é sabido, dentro da brevidade de um artigo não seria possível contemplar cada momento e cada teórico que contribui de modo significativo para o estudo da língua, portanto, o que se oferece aqui é um recorte que procurará analisar, em linhas gerais, quais são os fatores que propiciaram o surgimento de novos conceitos e de novas maneiras de se abordar o nosso objeto, sem nunca ter deixado de lado o objetivo maior de estudar a linguagem.

Palavras chave: Língua. Linguagem. Texto. Discurso. Linguística.

1. Introdução

O que buscamos, ao elaborar este artigo, é tentar, de alguma maneira, encontrar “o fio da meada” dos estudos linguísticos, para que consigamos compreender, dentro dos vários momentos da linguística, quais as motivações que propiciaram mudanças de perspectivas de analisar a linguagem, que se inicia focada em um instrumento, a língua, e, com o passar do tempo, chega a ser um lugar de constituição de sujeitos.

Para alcançar o objetivo aqui proposto, não haveria outra maneira senão passar, mesmo que de maneira sucinta, pelos principais momentos da linguística, buscando os conceitos de linguagem e língua que são/foram adotados pelos estudiosos da área para, então, podermos compreender como acontece essa “mudança de foco” sobre o objeto de estudos de

nossa ciência.

O objetivo maior desta análise é possibilitar a reflexão sobre como se dá o surgimento dos conceitos de língua, linguagem, texto e discurso (ou a modificação desses conceitos) sem, em momento algum, valorizar ou desvalorizar teorias; mas com o propósito maior de se compreender como, dentro desta área, ocorre a modificação da forma de abordar e entender nosso objeto de estudo, a língua/linguagem.

2. A consolidação de uma ciência e seu objeto teórico: a linguística e a língua

Para que iniciemos nosso trabalho, é necessário, primeiramente, mesmo que de maneira breve, analisar sob quais condições surge nossa ciência, a linguística, e seu objeto formal, a língua. Para tanto, podemos passar pelo próprio *Curso de Linguística Geral* que, em sua introdução, nos propicia uma retomada histórica ao elencar três momentos em que ocorrem tentativas sucessivas de abordar o fenômeno linguístico.

A primeira tentativa foi feita pelos gregos, que propuseram o estudo da gramática, porém o objetivo deles era puramente excludente e desprovido de qualquer cunho científico: separar a utilização considerada certa da errada.

Num segundo momento, surge a filologia, com seu propósito de comparar os textos de diferentes épocas para que se pudesse salientar, de maneira contrastiva, aspectos de emprego de determinadas línguas em circunstâncias diferentes. Podemos afirmar que, naquele momento, já tínhamos um prelúdio do que viria ser a linguística histórica, porém, a crítica a essa abordagem se deu justamente sobre seu trabalho exclusivo com textos escritos.

Já o terceiro momento que podemos elencar é a gramática comparada que se propunha a esclarecer uma língua em comparação com outra, porém, o problema desta abordagem foi que seu trabalho jamais foi histórico, perguntando a quem levavam as comparações que fazia e restringiu-se unicamente à comparação, desse modo, os conceitos obtidos por essa abordagem se afastavam de questões que realmente faziam parte da linguagem.

Em 1836, Diez, em seu estudo *Gramática das Línguas Românicas*, inaugura os estudos românicos (SAUSSURE, 2006). A partir dos es-

tudos românicos e germânicos começa um processo que já ensejava a linguística propriamente dita, afinal, os estudiosos deram à comparação o lugar que lhe cabia naquele momento, o de ser um método para reconstituir fatos.

Por volta de 1870, inicia-se o questionamento sobre qual eram as condições de vida das línguas. A publicação da obra *A Vida da Linguagem* pelo norte americano Whitney, em 1875, dá início à escola dos neogramáticos, cujo mérito foi demonstrar que a língua não era um organismo de crescimento independente, mas um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos; tal contribuição deu-se devido à perspectiva histórica em que se colocou todos os resultados das comparações feitas e, após isso, o encadeamento dos fatos em sua ordem natural (SAUSSURE, 2006). Após esse estudo, é que se pôde perceber como os estudos da gramática e da filologia não se embasavam em pressupostos consistentes, visto que aquilo que eles consideravam ser um conjunto de regras e um organismo de evolução independente de qualquer outra coisa, na verdade, estava ligado, de alguma maneira, à coletividade.

Pouco tempo depois, ainda inserido naquele cenário, Saussure começa a ministrar seus cursos de linguística geral. Foram, ao todo, três edições, uma em 1907, outra, em 1908, e a última em 1910. Em 1913, Saussure falece. Três anos depois, em 1916, Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Ridlinger – discípulos de Saussure e alunos da terceira edição do *Curso* –, reúnem as anotações dos participantes e as poucas anotações do mestre, que, para surpresa deles, destruíra boa parte de seus manuscritos, e publicam o *Curso de Linguística Geral*.

A publicação dessa obra é o marco da ciência linguística, pois por meio dela, é que vem a público a definição do objeto desse campo do saber que, até então, não se consolidava enquanto ciência por não possuir um objeto de pesquisa, nem um método específico que o abordasse. A partir daquele momento, temos a consolidação da linguística:

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

Desse modo, temos, em Saussure, de maneira inaugural, a primeira definição de língua adotada por aquela nova ciência:

[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da

faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p.16).

E mais à frente complementa:

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. etc. Ela é apenas o principal desses sistemas. (SAUSSURE, 2006, p. 24).

A teoria saussuriana trouxe essa nova ciência descrita por meio das célebres dicotomias propostas por seu criador. Para nós, pela temática adotada para este artigo, interessará apenas a dicotomia “língua *versus* fala”, que definirá o objeto de estudo da linguística como sendo a língua, sistema de signos que é produto social da faculdade da linguagem¹²⁶. A fala, o outro extremo da dicotomia, não deveria ser considerada dentro do estudo da linguística, por se tratar de um mero exercício individual das possibilidades que se encontravam dentro dos limites da língua.

À nova abordagem dos estudos linguísticos, que surge a partir daí, deu-se o nome de estruturalismo, justamente pela característica de entender a língua como sendo um sistema, uma estrutura; de tal sorte que a língua era tomada como forma e não como substância (SAUSSURE, 2006), ou seja, uma combinação entre pensamento e som, não podendo um ser concebido sem o outro, que garantiria seu funcionamento.

3. Os formalistas e os funcionalistas

No cenário estruturalista, da primeira metade do século XX, em que se inseria Saussure, estavam outros estudiosos que, ao contrário do criador da linguística, tentavam estudar a linguagem; podemos citar dois principais expoentes deste momento: Skinner e Bloomfield. Para esses pensadores de linha behaviorista, a linguagem humana é “um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos gerados como resposta a estímulos e fixado pela repetição”. (MARTELOTTA, 2008, p. 128).

Por volta de 1950, discordando daquela abordagem estruturalista que tratava língua e linguagem como sendo externas ao homem, Noam

¹²⁶ É importante salientar que apesar de a linguagem aparecer dentro da conceituação de Saussure, para ele, ela deve ser deixada de lado, devido ao fato de ser incognoscível, por sua heterogeneidade.

Chomsky publica uma resenha criticando um texto de Skinner e a visão sustentada por ele e os outros behavioristas (*apud* KENEDY, 2008). Naquela ocasião, Chomsky traz à tona o fato de que nenhum enunciado é repetido da mesma maneira, nem pelo mesmo autor, nem por autores diferentes, ressaltando, assim, o aspecto criativo do agir do homem ao utilizar a linguagem.

Chomsky (1957) se insere em uma nova maneira de se abordar a língua, o Gerativismo, denominação que se deve ao modo como os estudiosos da área veem a língua, um conjunto finito de regras das quais o falante se apropria para gerar expressões infinitas.

A principal contribuição de Chomsky, que marca o gerativismo, são os conceitos de “competência” e “desempenho”. Competência é a norma internalizada que temos e nos permite produzir e receber enunciados em nossa língua, já o desempenho é aquilo que, efetivamente, produzimos ao falar ou escrever. (KENEDY, 2008).

Como essas duas abordagens eram exclusivamente voltadas à língua e sua forma, foram tratadas como o primeiro grande paradigma dos estudos linguísticos, que teve, justamente, em caráter oposto a ele outra maneira de se estudar a língua: o funcionalismo, cuja contribuição teve um caráter inegável na mudança de visão em relação à língua que, até então, vinha sendo concebida como um sistema independente.

Foi a partir do funcionalismo que o contexto passa a ser considerado para se analisar a língua. Ou seja, dessa maneira, passa-se do paradigma formalista ao funcionalista. Se, em Saussure, a língua era um código, em Chomsky um conhecimento autônomo depositado no cérebro dos falantes e constituído de regras inatas; no funcionalismo, teve uma abordagem diferente, a língua foi tomada como forma de interação social.

O modelo funcionalista teve como uma de suas principais influências Jakobson, formalista russo e integrante do Círculo Linguístico de Praga. Uma de suas grandes contribuições foi a descrição das funções da linguagem, mostrando que a língua não possui uma função exclusiva, mas, sim, funções variadas (ALKIMIM, 2001, p. 25), porém, por mais, que Jakobson tenha trabalhado com as funções, o aspecto interacional ainda não tinha sido contemplado.

O mais interessante é notar que a língua deixou de ser analisada como atividade mental, passando a ser analisada como fenômeno social;

desta forma nota-se que, enquanto para os estruturalistas o foco de estudos era competência linguística ou o código e seu papel na comunicação, os funcionalistas focaram a língua, enquanto atividade sócio-histórica, mas mantiveram a dicotomia emissor x receptor.

Se nosso objetivo nesse estudo é compreender a aparição ou a modificação dos conceitos de língua, linguagem, texto e discurso, este câmbio do paradigma formalista para o funcionalista é um ponto importante a ser considerado, afinal, nos mostra que os conceitos de língua e linguagem sofrem mudanças, pois, a linguagem passa a ser instrumento de comunicação e a língua, considerada por Saussure como sendo autônoma, passa a ser vista como passível de modificações conforme o contexto.

4. A vinculação da língua à exterioridade

No cenário da linguística dos anos 50 e 60, a prática que dava ênfase somente à análise de frases é confrontada e novas propostas começam a dar lugar ao enunciado. Muito antes, em 1929, M. Bakhtin já defendia que os estudos acerca da língua, na verdade, seriam estudos sobre a linguagem, e não sobre o código em si, já que a enunciação deveria ser levada em conta. Porém, com o *boom* estruturalista, as ideias de Bakhtin não tiveram muita repercussão naquele momento.

O trabalho de Benveniste, que retomou estudos da enunciação, foi, então, um grande marco dentro dos estudos linguísticos. A partir dele, surgiu a afirmação de que é por meio da língua que indivíduo e sociedade vão ser determinados mutuamente, assim, o papel do sujeito falante e do ouvinte, no processo da enunciação, é colocado em destaque.

O conceito de língua em Benveniste sofreu uma modificação significativa, passou a ser considerada como manifestação concreta da faculdade humana de linguagem; outra contribuição relevante trazida é que ela deverá servir como instrumento de análise da sociedade, visto que ambas nutriam algumas características que as aproximavam, tais como: “são realidades inconscientes, representam a natureza, são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade do homem” (ALKIMIN, 2001, p. 27), o que reforça esta questão é a afirmação do autor de que a língua contém e dá forma à sociedade.

O que podemos destacar é que o deslocamento provocado por Benveniste está justamente em sua proposta de articulação entre língua e

sociedade no plano da construção do humano e, mais especificamente, no plano das relações concretas e contingentes da vida social, pois, até então, por mais que se tivesse contemplado o extralinguístico nos estudos da linguagem, a relação entre sociedade e língua ainda era muito pouco trabalhada.

4.1. O aparecimento dos estudos do texto

A tentativa de se conceber os estudos da língua sob outra perspectiva surge justamente pelo descontentamento que se tinha para com a visão de língua enquanto código, enclausurada nos limites da frase. O que se fazia, até então, era olhar para a estrutura da língua; até aqueles mais revolucionários que já pensavam no aspecto social atrelado ao linguístico, acabavam mantendo suas análises circunscritas às modificações que a estrutura sofria conforme a variação do contexto.

Como ressalta Bentes (2001), não se pode afirmar que a linguística do texto teve um desenvolvimento homogêneo, pois esse feito surgiu de alguns momentos de preocupações teóricas bastante divergentes. Não se pode, também, estabelecer uma ordem cronológica no aparecimento dessas abordagens. A única coisa que se pode assegurar é que houve um amadurecimento e uma nova forma de olhar para nosso objeto de estudo, a língua/linguagem.

Um primeiro momento que traz o texto para as discussões da linguística é a análise transfrástica, que já não dava mais conta de explicar determinados aspectos da frase somente recorrendo a ela mesma e, por isso, deixando de lado o contexto. Para a análise transfrástica, “o texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores de texto.” (KOCH, 2002, p. 23).

Outro momento, não necessariamente cronológico, dos estudos do texto, contemplou a produção das gramáticas textuais. Essas gramáticas foram motivadas, principalmente, por aqueles fenômenos linguísticos que até então eram inexplicáveis. O texto era posto como unidade, teoria básica e os estudos se voltavam para falantes e ouvintes idealizados, desse modo, o que se objetivava fazer era descrever a competência dos falantes para produzir textos e o que se propunha era que o texto fosse a unidade básica da linguística.

Mas os estudos que tentaram produzir as gramáticas do texto não deram conta de sistematizar e organizar completamente essa nova e ambiciosa proposta de estudos, porém, a sua contribuição maior foi deslocar o olhar teórico para o texto e abrir passagem para uma nova maneira de se abordar o texto, pensando sua produção, seu funcionamento, sua constituição e sua compreensão.

Essa nova maneira de se olhar o texto, que podemos dizer que foi um terceiro momento dos estudos do texto, se caracterizou pela proposta pragmática. A partir daí, o texto não foi mais visto como um produto, mas como um processo, ou seja, o texto deveria ser analisado em seu funcionamento e não como um objeto a ser descrito; a linguística textual adota, então, o seguinte conceito de texto:

[...]o conceito de texto se refere a uma unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de textualidade, ou seja, de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto. Assim podemos dizer que o texto é a unidade comunicativa básica, aquilo que as pessoas têm a declarar umas às outras. Essa declaração pode ser um pedido, um relato, uma opinião, uma prece, enfim, as mais diversas formas de comunicação. (OLIVEIRA, 2012, p. 193).

A partir desse conceito de texto que leva em conta a textualidade como um dos pré-requisitos básicos para a existência do texto, a linguística textual trabalha com algumas propriedades que se subdividirão em dois conceitos amplamente difundidos em seus estudos que são a “coesão” e a “coerência”, sendo a primeira “um conjunto de estratégias de sequencialização responsáveis pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto que podem ocorrer tanto no nível semântico, [...] como no nível sintático”. (OLIVEIRA, 2012, p. 195)

E a segunda “diz respeito à construção de sentido textual, seja na perspectiva de produção pelo locutor, seja na recepção da codificação linguística pelo interlocutor”. (OLIVEIRA, 2012, p. 200). Assim, dentro da Linguística Textual, a organização de todo o processo da textualidade, que é aquilo que faz com que uma determinada sequência de frases torne-se um texto, girará em torno desses dois grandes conceitos.

4.2. O aparecimento dos estudos do discurso

Como veremos, os estudos sobre o discurso não ocorreram de maneira homogênea, sequer o objeto que se abrigava sobre a terminolo-

gia “discurso” era o mesmo.

Podemos, por meio das ideias de Brandão (2002), ressaltar que, durante os anos 50, juntamente com Benveniste, surge, nos Estados Unidos, o trabalho de Harris (*Discourse Analysis*, 1952) que propõe a mudança do olhar focado na frase para além dela. A proposta de Harris era baseada em aplicar os procedimentos da linguística distribucional americana aos enunciados (que inicialmente eram tratados por “discurso”). Essa proposta pôde ser considerada um início dos estudos do discurso.

Entretanto, esse novo método trazido por Harris, transferia os procedimentos de análise da língua aos enunciados e, dessa forma, o estudo continuava sendo imanente; a única mudança que ocorria era do objeto, que deixava de ser o código e passava a ser o enunciado, com isso, a reflexão sobre o processo de significação ficava de fora juntamente com as considerações sócio-históricas de produção.

Se, em Harris, analisar os enunciados (até então tomados como “discurso”) era apenas uma extensão da linguística; em Benveniste, com os estudos sobre “o aparelho formal da enunciação”, a subjetividade, o modo como o sujeito se inscreve nos enunciados que utiliza, é trazida à tona, assim, podemos notar que surgem duas maneiras diferenciadas, uma de origem americana e outra de origem francesa, que marcarão de forma definitiva os estudos acerca do discurso.

Enquanto a abordagem americana considera os estudos do discurso uma extensão da linguística, a abordagem francesa trouxe uma nova problemática: a vinculação da exterioridade como marca fundamental para a constituição de um discurso; com isso, o arcabouço teórico daquela linguística imanente já não daria mais conta desse objeto.

Essa virada teórica dentro dos estudos linguísticos marcou uma importante ruptura, pois essa nova proposta de estudos deveria apoiar-se sobre outras disciplinas para conseguir formalizar seu novo objeto de estudos, visto que a teoria linguística por si só não conseguiria cumprir a tarefa de descrever a exterioridade e a subjetividade que estavam sendo vinculadas, a partir dali, aos estudos linguísticos.

Naquele novo cenário teórico, durante a década de 60, momento de vários conflitos históricos motivados por novas questões sociológicas, filosóficas e históricas, que emergiam por todo o mundo, nasceu a “escola francesa de análise do discurso” (que trataremos mais adiante por análise do discurso), abordagem interdisciplinar que possui influências do

materialismo histórico, da psicanálise e da linguística, e que buscava formular uma abordagem discursiva dos processos ideológicos.

Com Brandão (2004) podemos afirmar que:

Pêcheux (1977) desenvolve uma crítica marxista da concepção foucaultiana do discurso, considerada do ponto de vista da categoria da contradição e conclui sobre a necessidade “de uma apropriação do que o trabalho de Foucault contém de materialista”. É justamente visando a uma articulação entre a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista do discurso que Pêcheux e Fuchs (1975) preconizam um quadro epistemológico geral da análise do discurso que englobe três regiões do conhecimento: 1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações; 2) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; 3) a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Essa primeira proposta pecheutiana consistia em criar um dispositivo teórico capaz de promover, por meio da confrontação de texto, uma análise automática do discurso. Porém, podemos afirmar com Coracini (2007, p. 34) que “Pêcheux mostrou-se – e se mostra pelos textos que deixou – um filósofo disposto a se autocriticar e a rever suas propostas teórico-metodológicas”.

A partir desse momento, temos a definição inicial dos estudos da análise do discurso que se caracterizou por ser “o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado” (MAINGUENEAU, 1997). De tal modo, abordar a língua pela ótica discursiva não significa, então, estudar somente o aspecto gramatical, mas associar, ao estudo linguístico, elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos.

O “discurso”, que é “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2001, p. 21), introduziu um descentramento dentro da linguística e se caracteriza como um objeto que não é propriamente linguístico, mas sócio-histórico, em que o linguístico intervém apenas como pressuposto; este “discurso” também não se confundirá com o texto, pois o discurso se materializará por meio dos textos, sejam eles orais ou escritos e de acordo com as diferentes esferas de atuação dos sujeitos, caracterizando como produto sócio-histórico desse processo.

Não há como falarmos em discurso, sem tratar da questão do “sujeito”, afinal, esta é uma das partes importantes do deslocamento provocado dentro dos estudos linguísticos, visto que a língua já não é mais vista como o lugar em que o sentido está contido e nem como sendo um conjunto de possibilidades comunicativas que o falante escolhe somente

movido por suas necessidades.

A figura do sujeito, então, estará vinculada à questão da ideologia e, mais especificamente da formação ideológica, como nos esclarece Co-racini (2007):

Como consequência do funcionamento da ideologia, que atua no inconsciente coletivo, ocorre o assujeitamento do sujeito que, interpelado como sujeito ideológico, percebe-se, ilusoriamente, no exercício de sua livre vontade, conduzido, sem saber, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das classes sociais antagonistas do modo de produção, o que é assegurado pelo que Althusser (1970) denominou “aparelhos ideológicos do Estado”. O embate de forças em confronto na conjuntura característica de uma dada formação social em um dado momento constitui a formação ideológica.

Quando se estudava a língua de maneira imanente, seja levando em conta o código ou levando em conta o aspecto comunicativo, tínhamos nas extremidades do ato comunicativo apenas falantes ideais que se apropriavam da língua para expressar aquilo que lhes era necessário. Já, quando deslocamos o olhar para o discurso e passamos a tratar não mais de falantes, mas de sujeitos, estamos dizendo que esses sujeitos se constituem produzindo sentidos que são atravessados por uma materialidade histórica.

4.3. A diferença na concepção de texto para a linguística textual e para a análise do discurso

O conceito de texto, desde que foi incorporado pela análise transfrástica, sofreu alterações para se chegar ao que hoje é utilizado pela linguística textual. Com a aparição dos estudos discursivos, esse processo não foi diferente, pois, apesar de a análise do discurso se apropriar do termo “texto” dentro de suas conceituações, ela não o tomará do mesmo modo que a linguística textual.

O texto para a linguística textual é a unidade básica da comunicação (nesse ponto há uma confluência entre análise do discurso e linguística textual) e tem como função expressar aquilo que as pessoas têm para declarar umas às outras (KENEDY, 2008). Desse modo, por mais que a condição para que um texto exista seja a textualidade, e que essa textualidade leve em conta a relação do texto com a exterioridade, a visão que se terá desta última será divergente para a linguística textual e para a análise do discurso.

Na linguística textual, quando falamos na relação do texto com a

exterioridade, estamos levando em conta a produção e a recepção desse texto, ou seja, o que se considera como exterioridade são as características que vão permitir a uma determinada comunidade linguística reconhecer determinado enunciado como sendo um texto. Dessa forma, o que interessa para a linguística textual é a maneira pela qual o texto se organiza, quem o produz e quem o recebe e qual seu conhecimento de mundo, dentre outras coisas que estão diretamente relacionadas com o processo da textualidade.

Quando tratamos de texto, dentro da análise do discurso, estamos tratando do meio pelo qual o discurso se manifesta, só que, para análise do discurso, o texto tem uma complexidade muito maior, como nos mostra Orlandi:

Quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios); como sua historicidade significante e significada (e não como “documento” ou “ilustração”); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/texto; como unidade de análise que mostra acentuadamente a importância de se ter à disposição um dispositivo analítico, compatível com a natureza dessa unidade. (ORLANDI, 2008, p. 12).

Se aquela concepção de texto como sendo transparente e portador de tudo aquilo que o autor “quis dizer” já não dá mais conta de explicar o texto, se o considerarmos em sua materialidade constitutiva, surge a necessidade de se trabalhar essa não-transparência do texto, e é justamente aí que a análise do discurso se inscreve pois:

A análise do discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, 2008, p. 21)

Se, na linguística textual, buscamos o entendimento de como o texto, enquanto estrutura, se organiza, buscando-se quais os elementos que lhe conferem a textualidade para, então, o compreendermos ou interpretarmos; na análise do discurso, é diferente, afinal, ela “ocupa [...] esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão”. (ORLANDI, 2008, p. 21)

Apesar da linguística textual e análise do discurso divergirem na abordagem do texto, isso não significa que uma ou outra concepção estejam equivocadas, muito pelo contrário, nos mostra que cada uma aborda o texto por uma determinada perspectiva. O aspecto principal que dife-

rencia a análise do discurso de outras abordagens linguísticas é justamente o fato de se associar aos processos linguísticos à materialidade histórica do texto e a tentativa de desautomatizar a relação sujeito, língua e história, propiciando, assim, a reflexão acerca dos sujeitos e dos processos linguísticos que os constituem e os colocam em determinadas posições na sociedade.

5. *Considerações finais*

O fenômeno da linguagem foi algo que, desde os tempos remotos, despertou a curiosidade dos homens. Seja lá nas primeiras tentativas de se estabelecer uma gramática normativa ou nos dias de hoje, quando os estudos da linguagem se mostram tão multifacetados, o que moveu e move tal campo é o interesse pela faculdade humana da linguagem.

Perfazer esse percurso teórico a que nos propusemos, buscando entender os conceitos de *língua*, *linguagem*, *texto* e *discurso* não é tarefa fácil, porém, ao buscar essa compreensão, estamos mergulhando na ciência da língua e tentando compreender alguns momentos pelos quais ela passou e quais as óticas que ainda perduram, hoje, quando se estuda a linguagem. Esses conceitos são palavras-chave dentro dos estudos linguísticos e têm uma pluralidade de significações conforme a visão de língua(gem) que se adote.

Verificamos que os estudos da linguística inauguram-se com Saussure por volta de 1916. Mesmo que anteriormente houvesse interesse em se estudar a língua nos estudos da gramática dos gregos, com a filologia, ou com os estudos das gramáticas comparativas, os estudos linguísticos, ainda, não possuíam nenhuma sistematização, nenhum objeto e nenhum método de abordagem definidos, portanto, não constituíam um trabalho de cunho científico.

Com a primeira definição do que era a linguística, seu objeto também foi definido: caberia à linguística estudar a linguagem humana, portanto, a língua. Essa primeira definição via, então, a língua como sendo somente um código que serviria para representar o mundo e/ou o pensamento (KOCH, 2012); e a fala, por ser heterogênea e incognoscível, não deveria ser estudada pela linguística.

Situados naquele mesmo momento, mas seguindo uma linha oposta de pensamento, os pensadores behavioristas acreditavam que a fala deveria, sim, ser estudada, pois ela era externa ao indivíduo e se caracte-

rizava por ser um sistema de hábitos, produto de uma relação de estímulo-resposta, que eram fixados pelo uso. Após aquele momento, temos Chomsky que, indo de encontro às ideias de Saussure e dos behavioristas sobre linguagem, ressalta o aspecto criativo da utilização dos enunciados e defende a hipótese do inatismo, assim, a linguagem seria, então, capacidade individual e inata do homem, possuindo regras internalizadas que propiciariam a sua utilização.

Todas as visões que predominaram naquele primeiro momento da linguística, o formalismo, mantiveram o foco apenas na língua enquanto representação do mundo e do pensamento. Com a mudança do paradigma formalista para o funcionalista, o contexto passou a fazer parte das considerações acerca dos estudos da língua, assim, surgiu, também, a mudança na concepção de língua, que passou a ser vista como um instrumento de comunicação para os falantes (KOCH, 2012). Todas as correntes que se inseriram sob o paradigma funcionalista, consideraram as alterações pelas quais a língua passou decorrentes de seu uso durante o processo comunicativo e a linguagem não foi mais vista como um conhecimento específico, mas como um conjunto complexo de atividades comunicativas.

Por volta dos anos 60, num momento em que já não se considerava suficiente uma análise voltada para unidades menores, como a palavra, a frase ou o período, a linguística textual traz o conceito de texto à tona e propõe, então, a observação das relações textuais em suas diversas realizações, salientando que relações textuais são muito mais do que um amontoado de sintagmas. O texto, tomado pela linguística textual, foi considerado uma unidade linguística de sentido e forma, de extensão variável e tendo como principal característica a textualidade, conjunto de características que lhe conferem o estatuto de texto para os componentes da comunidade linguística. Por isso, para a linguística textual, o texto foi tomado como unidade comunicativa básica, que se desdobra para atender as mais diversas necessidades de comunicação do falante.

Já o conceito de “discurso” foi inicialmente adotado por aqueles que trabalham com a enunciação para designar o momento de funcionamento da linguagem, mas é a definição dada pela análise do discurso que nos interessou. Com o advento dos estudos do discurso, a exterioridade passa a ser considerada e observada e, se antes a língua era vista como um instrumento de comunicação, agora ela passa a ser lugar de ação e interação entre sujeitos (KOCH, 2012). É justamente na vinculação da língua à exterioridade que está a contribuição maior dos estudos discursivos, pois, aqueles acontecimentos que se materializavam por meio da

linguagem não eram passíveis de explicação por meio de uma análise fechada na língua ou no ato comunicativo em si.

Se a proposta de se estudar o discurso tem como maior diferencial a sua interdisciplinaridade entre materialismo histórico, psicanálise e linguística, cada uma dessas áreas trará sua contribuição, abrangendo as relações sociais e as lutas de classe, o sujeito, e a própria linguagem. Esta é uma maneira nova de se estudar linguagem e, ao mesmo tempo, tentar compreender os processos de consolidação dos sujeitos, que se constroem na e pela linguagem.

Por meio deste percurso, pudemos notar que os estudos linguísticos estão em constante mutação, pois o seu objeto, definido, inicialmente, por Saussure, a língua, não é tão fechado como supunha seu idealizador, mas encantador e de diversas faces. Se inicialmente, em Saussure, não se deveria estudar a fato de ela ser incognoscível, hoje, na incessante busca pelos sentidos (em toda a amplitude da palavra), língua e linguagem são conceitos que se entrecruzam e devem ser estudados em associação àqueles que falam, suas motivações e ao contexto em que se inserem.

Há um “sem-fim” de possibilidades à disposição daqueles que se interessem e se encantem pelo fenômeno linguístico e seu estudos; todos eles válidos e coerentes dentro de seus respectivos *corpora* e é justamente aí que reside o encantamento dessa ciência da língua, no fato de se poder abordar o objeto sob diversas óticas, na tentativa de esgotá-lo, mas sem nunca realmente consegui-lo, afinal, como defende a própria análise do discurso, um discurso (qual seja sua ordem) nada mais é do que *feito de sentido entre interlocutores* (MAINGUENEAU, 1997).

Assim, o que podemos concluir é que nenhuma maneira de se conceber a lingua(gem) anula a outra e nenhum dos conceitos-chave pelos quais passamos é mais ou menos importante, mas, muito pelo contrário, nos mostra que nosso objeto é rico e não se esgota através de apenas um olhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIN, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2008

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Trad.: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MARTELOTTA, M. E (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

OLIVEIRA, M.R. Linguística textual. In: MARTELOTTA, M. E (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Org.: Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad.: Antônio Che lini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

LINGUAGEM E CULTURA¹²⁷

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

RESUMO

Tratamos da língua como manifestação de uma visão do mundo e, ao mesmo tempo, como instrumento formador dessa mesma visão do mundo, num jogo de espelhos, em que a língua suporta e é suportada pela comunidade que a utiliza, isto é, o relacionamento da língua com seu usuário. A falta de conhecimento da época e lugar onde o discurso é produzido pode levar a distorções.

Palavras-chave: Pragmática. Língua. Discurso. Lexicologia. Cultura.

A palavra cultura, como muitas outras pode ser tomada em vários significados: refere-se à reverência aos deuses, ao trabalho do campo, opõe-se a barbarismo, pode ser tomada como volume de informações, devido por pessoa ou grupo de pessoas, como sinônimo de excelência em letras e artes, como erudição (cultura inútil). Tomemos, aqui, *cultura* no seu sentido antropológico: maneira como as pessoas usam os meios naturais para garantir sua sobrevivência, seu conforto, seu prazer. Não se fará nenhum julgamento de valor *a priori*, quanto à qualidade, estética ou intelectual de arte, literatura etc.

A linguagem é, portanto, um dos traços culturais adquiridos (a par de outros, como religião, conduta etc.) em função de o indivíduo pertencer a determinada comunidade, não havendo, para isso, disposição inata, nem limitação física, como acontece com habitação, vestuário etc. Por outro lado, o indivíduo não cria a linguagem, faz uso daquela que a sociedade lhe transmitiu.

Cultura será o conhecimento que a pessoa tem em virtude de ser membro de determinada sociedade. Conhecimento, aqui, envolve o saber prático, quanto a saber se algo deve ser feito de determinada maneira para melhor resultado, independentemente de sua veracidade real. Não se distingue, nesse momento, o saber teórico do saber prático, ou mesmo da chamada superstição. Não há limites nas diversas estruturas linguísti-

¹²⁷ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional "Português – Língua do Mundo", na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

cas. Por outro lado, os vocabulários não são isomórficos. Os esquimós não têm *uma* palavra para neve; os aborígenes da Austrália só contam até quatro. Mesmo dentro de uma comunidade lingüística, a codificação não é constante nem uniforme (cara, rosto; ganhar neném/dar à luz/parir/descansar). Entre duas sociedades, haverá sempre um grau maior ou menor de justaposição. Só podemos codificar aquilo que nos é conhecido. Os próprios recursos do sistema permitem aos falantes aumentar a possibilidade de codificação, quando interessa, ou surge a necessidade, não sendo a língua uma finalidade em si mesma e sim um fator de expressão e comunicação social. É uma pauta sobre a qual se realizam os diversos atos de fala. É, também, acompanhamento de cada fato social, permitindo atuação dos membros da comunidade, uns sobre os outros. Daí o caráter mutante das línguas. Todas as línguas estão em mutação, só não mudam mais pelo peso da tradição (gramática e dicionário). Há elementos da língua mais resistentes às mudanças: as preposições, conjunções, flexões verbais. Já o inventário dos nomes e verbos está sempre em aberto. (Ex.: laranja – falso proprietário; zebra – resultado inesperado; deletar – apagar) Esse enriquecimento provém de tecnômonos, gírias (linguagem grupal), estrangeirismos (Ex.: delivery etc.) e deslizar de sentido. Ex.: pisar na bola)

Essa criação de novas palavras, ou de atribuição de sentidos novos a palavras já existentes, denomina-se neologia. É o processo de criação lexical que enriquece o vocabulário de uma língua. O elemento resultante desse processo, portanto, a nova palavra, denomina-se neologismo. Trata-se de um ato e de um fato social, formado por processos autóctones, ou por estrangeirismos, através de mecanismos diversos, inclusive o hibridismo, diacrônica e sincronicamente elaborado (palavras formadas por elementos de línguas diferente. (Ex.: televisão, ultrassonografia etc.).

As culturas grega e latina tem sido fonte inesgotável para a formação de compostos eruditos, fornecendo radicais para os neologismos da linguagem técnico-científica, geralmente internacionalizados. Existem até terminólogos, encarregados de nomear as descobertas técnicas e científicas, de modo que o vocábulo se adapte bem ao fim desejado, sobretudo nas línguas ocidentais.

Tais termos visam a preencher lacuna lexicais e não só lexicais. (Incluem-se, por exemplo, pronomes de tratamento: Ex.: brother, mer-mão, amigão etc.).

Para Humboldt, a diversidade entre as línguas não é só uma ques-

ção de sons e signos, é uma questão de visão do mundo, de diferentes perspectivas. Quando se passa de uma língua a outra, perde-se a perspectiva. Lacan diz que nenhuma linguagem pode dizer toda a verdade de outra linguagem, porque ambas são apenas elementos dispersos de uma linguagem inicial e onipresente, adaptados às condições geográficas.

Em relação ao que diz A. Schaff, observamos que talvez as pessoas possam libertar-se do subjugado do discurso a seu redor, mas não tão facilmente. As formas dos pensamentos de uma pessoa são controladas por inexoráveis leis de padrão das quais ela é inconsciente. E cada língua é um vasto sistema padrão diferente de outros, no qual são culturalmente ordenadas as leis e categorias, mediante as quais a personalidade não só se comunica, mas também “analisa a natureza, nota ou negligencia tipos de relações e fenômenos, canaliza seu raciocínio e constrói a casa de sua consciência”. (PENA, 1976, p. 82).

Daí partindo, temos o objeto da filologia – estudo de uma sociedade através de seus registros escritos (já que registros orais, antigos não os há). Portanto, a primeira tarefa do filólogo é garantir a autenticidade do texto, por processos científicos. Uma vez autenticado o material de trabalho, esbarramos na dificuldade de passar a visão do mundo expressa em um idioma a outro idioma que recorta outra visão do mundo.

Exemplo: *A República* de Platão (em grego *politeia*) não trata de república, tal como a conhecemos – forma de governo. Trata da coisa pública, de modo geral: *Res publĭca*. Pathos, em grego pode ser emoção, sensação, sentimento, que em português têm significados diversos. A qual desses significados Aristóteles se refere, na sua *Poética*. Já o verbo *poios*, tinha o significado de criar; A poética trata da criação (no caso, a literária) não necessariamente em forma de poesia, tal como a entendemos. É preciso conhecer a época e seu contexto social.

Tomando o Novo Testamento com documento histórico: é vazado na linguagem oriental, revela o pensamento oriental, com sua visão do mundo. Contar histórias para passar ensinamento sempre foi costume dos povos semitas. Inicialmente, o Evangelho, pelo menos o de S. Mateus, foi escrito em aramaico, muito tempo depois de decorridos os fatos a que se refere. Os Evangelhos de Marcos, Lucas e Mateus são chamados sinóticos, pois guardam uma certa semelhança. O Evangelho de João é o mais distante dos fatos, é um ancião contando suas memórias. Usa a expressão “filhinhos”. Lucas, como médico, era o mais instruído: cita como o Menino Jesus foi enfaixado ao nascer; na passagem da mulher que pa-

dece de um fluxo de sangue, os outros evangelistas mencionam ter ela gasto muito dinheiro com médicos, menos Lucas. Marcos, o menos instruídos, faz frases incompletas, com falta do verbo da oração principal, típico de quem não tem muita intimidade com a linguagem escrita. Como era de se esperar teve poucos leitores, pelo analfabetismo em geral, da época, sobretudo dos primeiros cristãos. Do aramaico, os Evangelhos foram passados ao grego, mas no grego mais simples que o de Platão, a *Koiné*, já que o Cristianismo penetrou pelas classes mais humildes. Usou-se, por exemplo, o termo diabo (do grego *diabolos* – dia = através + bolos = lançar). Diabo é aquele que lança obliquamente, “que joga verde para colher maduro”, não necessariamente o ser que habita regiões extra-terrenas ou que aplica terríveis castigos. Na passagem em que Jesus pergunta a Pedro, três vezes: – Tu me amas? Em cada vez usa-se um verbo diferente em aramaico e em grego: *phileo* (ser adepto) *hedon* (ter prazer na companhia) e *agãpe* (amar como deus). Na terceira vez, Pedro se impacienta, aparentemente. Na verdade discorda da terceira espécie de amor, talvez supondo já um exagero. Quando os discípulos perguntam: És Elias, és esse outro profeta? E dizem: *Ho propheta eis* (És o profeta), isto é o maior dos profetas, o profeta padrão. No latim, como não há artigos, perdeu-se a expressividade. Uma solução seria usar um pronome demonstrativo – *aquale*.

Ainda no latim, *infernus* é aquilo que está em posição inferior em relação ao falante, (comparativo de infra) não um lugar de punição eterna. Como pelos vulcões, fontes de água quente, sabia-se haver fogo sob a crosta terrestre, associou-se inferno a fogo eterno e daí a castigo.

Em uma das Epístolas, Paulo diz: “Essas palavras escrevo em grandes letras, com a minha própria mão”. Não são palavras mais importantes que outras e sim escritas sem ajuda de um discípulo (Timóteo ou Barnabé) naquele momento, já que Paulo enxergava com dificuldade.

Passando ao português, temos o primeiro documento escrito em *puro* português em Camões com Lusíadas, celebrando o grande feito dos lusitanos. Enquanto Gil Vicente usava castelhanismos, D. Dinis provençalismos, Camões produziu a primeira obra no português dito castiço, sem misturas. O poema foi escrito em Goa, onde o autor estava em semidesterro, pelas suas aventuras amorosas. Foi nomeado “curador de defuntos e ausentes” o que lhe dava lazer suficiente para produzir sua obra e, por outro lado, deixava-o a salvo de outras influências, uma vez que havia poucos europeus nas redondezas.

Considerando os nomes das diferentes cores, vemos que funcionam como signos diferentes, nas diferentes culturas, constituindo, portanto, uma *linguagem*, uma vez que reúnem um significante a um significado (o que a cor simboliza).

Podemos exemplificar com os sinais de trânsito, os cartões no futebol, as faixas nas artes marciais e, muito marcadamente, as vestimentas religiosas. Para as cerimônias matrimoniais, em nossa cultura associa-se o branco à noiva, o que já não acontece em outras comunidades.

Mas, pela globalização cultural, podemos dizer que, em geral, se associa:

Azul claro, rosa claro e, sobretudo, branco a pureza, mocidade, romantismo

Vermelho – paixão, alegria, mesmo provocação.

Roxo – dignidade, altos cargos

Preto – morte, luto

Amarelo – covardia (não é neologismo, nas pinturas bizantinas o manto de S. Pedro é sempre amarelo, em referência a traição cometida em relação a Jesus Cristo; também Francisco I, da França, mandava pintar de amarelo as portas das casas dos traidores).

Haverá uma razão natural ou trata-se de mera convenção?

Ainda se associa facilmente o efeito visual a outros sentidos, no que se chama sinestesia. Falamos em cores quentes, cores frias, cores berrantes. E ainda em cores triste e cores alegres. Haverá uma associação natural entre cores e sentimentos? Há cores que “levantam” e cores que deprimem? Há cores naturalmente femininas e cores naturalmente masculinas? Os eletrodomésticos em vermelho, amarelo e mesmo azul tiveram vida passageira, retornando-se ao branco e metálico. Por quê? O significante tornou-se um significado universal?

Os nomes de cores, além de um significado puramente descritivo, possuem significado expressivo e social. As cores matizam-se gradualmente, apresentando um termo básico para o foco e termos secundários para os tons periféricos. O que é foco e o que é periférico está aberto à discussão, conforme o contexto social. Por exemplo, não se pode traduzir para o russo “Minha cor preferida é azul”, pois não há, nessa língua, um só termo para azul e sim, vários, de acordo com a tonalidade do azul. Por

outro lado, não há termos em todas as línguas que abranjam todos os valores de *brown*, ou *blue* do inglês.

Consideremos as denominações das tonalidades a seguir. Serão decodificáveis em qualquer cultura, isto é, seriam traduzíveis em todas as línguas?

Amarelo-canário	Havana	Uva
Amarelo-ovo	Laranja	Verde-bandeira
Âmbar	Lilás	Verde-esmeralda
Azul celeste	Marfim	Verde-limão
Azul turquesa	Marron (ou castanho)	Verde-musgo
Azul-marinho	Mel	Vermelho-cardeal
Azul-pavão	Mostarda	Vermelho-cereja
Azul-piscina (ou verde-piscina)	Púrpura	Vinho
Branco-macumba	Rosa schoking	Violeta
Creme	Tijolo	

Em resumo, a língua, através dos discursos nela vazados, mostram uma visão do mundo. É manifestação de uma cultura, necessita de uma cultura que lhe dê suporte, sendo a própria língua também suporte dessa cultura. Daí o fracasso das línguas artificiais. O esperanto é a 35ª tentativa, na história da humanidade, de se criar uma língua artificial. Daí, também, o perigo do abuso dos estrangeirismos, desnecessariamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso: *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1997.
- GNERRE, Maurizio, *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Ática, 1997.
- LYONS, John. *Língua(gem) e linguística*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- ORLANDI, Eny P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PENNA, Antonio. G. *Comunicação e linguagem*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1976.
- PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1989.

LINGUAGEM, DIREITO E PODER

Bruna Moraes Marques (UNEF)

brunatombos@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UNEF)

Millene Millen (UNEF)

Paula Alice Dodó Müller (UNEF)

Pedro Wladimir do Vale Lira (UNEF)

RESUMO

Este artigo tem como finalidade elucidar que os homens necessitam da linguagem para se relacionar e para viver em sociedade, pois essa é uma das características primordiais que nos individualizam e diferenciam dos animais, como poder de socialização e transmissão do conhecimento adquirido e acumulado. Assim, a linguagem é essencial ao homem, segue-o em todos os seus atos, sendo o instrumento por meio do qual torna-se capaz de administrar seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos – a ferramenta com que influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana. De fato, não há sociedade sem linguagem, da mesma forma que não há direito sem linguagem. É por intermédio dele que são constituídas as normas de comportamento a serem observadas pelos sujeitos conviventes dentro de uma sociedade. Com suas proibições, permissões e obrigações, o direito pode ser conceituado como um fato social. Para a realização do proposto, foram utilizados os pressupostos teóricos dos estudos da linguagem e do direito tais como Hjelmslev (1975), Nader (1994), Reale 2010, Bourdieu (2000).

Palavras-chave: Linguagem. Direito. Poder.

1. Introdução

Os homens necessitam da linguagem para se relacionar e para viver em sociedade, pois essa é uma das características primordiais que nos individualizam e diferenciam dos animais, como poder de socialização e transmissão do conhecimento adquirido e acumulado. Conforme os ensinamentos de Damião & Henriques, “já é sabido e, mesmo, consabido, que o ser humano sofre compulsão natural, inelutável necessidade de se agrupar em sociedade, razão por que é denominado *ens sociale*” (DAMIÃO & HENRIQUES, 2000, p. 17).

Isto posto, podemos afirmar, segundo o linguista Hjelmslev (1975), que a linguagem é essencial ao homem, segue-o em todos os seus atos, sendo o instrumento por meio do qual torna-se capaz de administrar seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos – a ferramenta com que influencia e é influenciado, a ba-

se mais profunda da sociedade humana.

De fato, não há sociedade sem linguagem, da mesma forma que não há direito sem linguagem. É por intermédio dele que são constituídas as normas de comportamento a serem observadas pelos sujeitos conviventes dentro de uma sociedade. Com suas proibições, permissões e obrigações, o direito pode ser conceituado como um fato social.

Nesse sentido, direito e linguagem constituem, nas palavras de Kaspary (2003, p. 04) “um par indissociável”, em que a última se oferece como instrumento essencial de comunicação. É mediante seu uso que o ordenamento jurídico se compõe, profissionais da área confeccionam suas peças processuais e os incumbidos em proferir decisões se manifestam.

Nessa perspectiva, Nader (1994, p. 272), ilustre jurista, realça a forma dessa conexão:

A dependência do direito positivo à linguagem é tão grande, que se pode dizer que o seu aperfeiçoamento é também um problema de aperfeiçoamento de sua estrutura linguística. Como mediadora entre o poder social e as pessoas, a linguagem dos códigos há de expressar com fidelidade os modelos de comportamento a serem seguidos por seus destinatários. Ela é também um dos fatores que condicionam a eficácia do direito. Um texto de lei mal redigido não conduz à interpretação uniforme. Distorções de linguagem podem levar igualmente a distorções na aplicação do direito.

Logo, podemos dizer que a maneira como a linguagem é utilizada vai implicar diretamente na eficácia de uma norma. Vale destacarmos que o direito fundamenta inumeráveis relações sociais ao usar uma linguagem peculiar para a resolução de conflitos que surgirem na sociedade. Portanto, esta linguagem envolve poder, visto que os profissionais da área jurídica exprimem o poder por meio do conhecimento da língua.

Por conseguinte, podemos nos certificar de que nenhuma sociedade poderia subsistir sem um mínimo de ordem, de direção. Os estudantes de direito aprendem, já no primeiro período de Faculdade, a repetir um brocardo romano proferido pelo jurista Ulpiano (Tiro, 150 – Roma, 223): *ubi homo ibi societas; ubi societas, ibi jus*, que significa “onde está o homem, aí está a sociedade; onde está a sociedade, aí está o direito”. Essa expressão é elucidada pelo doutrinador Reale (2010, p. 2), ao registrar:

Não é possível conceber qualquer atividade social desprovida de forma e garantias jurídicas, do mesmo modo que não há regra jurídica que não se refira à sociedade. O direito é, por conseguinte, um fato ou fenômeno social; não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela. Uma das caracte-

terísticas da realidade jurídica é, como se vê, a sua sociabilidade, a sua qualidade de ser social.

Esta citação corrobora o entendimento de que há uma plena indisociabilidade entre o direito e a sociedade. Além de confirmar também sua identificação com a linguagem, uma vez que, assim como o direito, trata-se de um fato social.

Tendo em vista que a linguagem sofre influência do meio em que está inserida, logo, não há como falarmos em homogeneidade, devendo ser entendida tal como o próprio homem: agente e receptora de mudanças. A diversidade da língua e as estruturas sociais são objetos essenciais de estudo da sociolinguística e os fatores sociais exercem forte influência na explicação da variedade da linguagem.

Labov (*apud* MONTEIRO, 2000, p. 58) afirma que, para se analisar o fenômeno que é a linguagem deve-se obrigatoriamente levar em conta sua questão social:

Para haver melhor entendimento entre língua e sociedade, deve ter em mente que a língua não é simplesmente um veículo para se transmitir informações, mas também um meio para se estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas. E essa relação, porém, é muito mais profunda de que se imagina. A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço. Assim se explicam os fenômenos de diversidade e até mesmo da mudança linguística.

Portanto, o cotidiano coletivo determina as relações sociais, sendo que a composição da linguagem é determinada de acordo com a estrutura social, isto é, toda linguagem exprime os valores da sociedade da qual faz parte. Portanto, é impossível procedermos à análise da linguagem desconsiderando suas características sociais.

Conforme instrui Ingedore Koch, a linguagem é atividade; é um tipo de ação entre indivíduos, apontada para uma meta. É lugar de interação que permite aos membros de uma sociedade a prática dos mais variados atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de conexões e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 1997).

Assim, verifica-se que é através da linguagem que os homens se estabelecem como parte integrantes e agentes da sociedade, e se tornam aptos a se relacionarem com os demais membros. Deste modo, pode ser considerada como instrumento para ocupação de posições no meio social. Segundo Hanks (2008, p. 44), “do ponto de vista da ação, qualquer

campo é um espaço de possibilidades estratégicas no qual os atores possuem trajetórias em potencial e cursos de ação”.

Em virtude disso, o homem favorece-se intelectualmente dentro da sociedade através da linguagem, classificada como uma prática social. Essa, portanto, apresenta-se como elemento mais importantes de definição da vida social.

Observamos, pois, que toda sociedade assinala a existência de uma linguagem que exprime prestígio social, denominada como linguagem culta ou padrão, cujo uso é considerado mais apropriado em situações formais e educacionais, capaz de conceder ao falante um *status* especial. Da mesma forma, a linguagem jurídica sempre esteve enquadrada nesse contexto de prestígio social, em virtude de simbolizar o conhecimento dominante e institucional da realidade.

Nessa orientação de ideias, as ordens de poder e dominação existentes nas instituições sociais, tais como o sistema jurídico, dão origem a sujeitos que se manifestam através de uma linguagem determinada por sua instituição de origem.

Por isso, a linguagem jurídica é muitas vezes marcada pela representação de um código fechado, de difícil acesso à pessoa comum, ao demonstrar que os falantes dessa forma de linguagem detêm ou pretendem demonstrar que possuem um elevado nível de poder dentro da sociedade, visto que ela tende a dominar valores, costumes e comportamento dos componentes sociais, ao influenciar na visão de mundo, com aparência racional, objetiva e justa.

Não obstante o discurso do direito ser sempre voltado para a busca incessante da justiça através da imparcialidade, devemos destacar que nenhuma linguagem é neutra ou imparcial, pois ela reflete as práticas institucionais ao influenciar na forma com que os sujeitos interagem socialmente.

É imprescindível frisarmos que a linguagem sempre cooperou com os processos de controle e dominação social; a linguagem jurídica, pois, reflete bem essa intencionalidade. Assim, Bourdieu (2000, p. 237) ratifica essa força provinda da linguagem jurídica no meio social:

O direito é, sem dúvida, a forma por excelência do poder simbólico de nomeação que cria as coisas nomeadas e, em particular, os grupos; ele confere a estas realidades surgidas das suas operações de classificação toda a permanência, a das coisas, que uma instituição histórica é capaz de conferir a instituições históricas. O direito é a forma por excelência do discurso atuante, ca-

paz, por sua própria força, de produzir efeitos.

Ou seja, a linguagem jurídica permite evidenciar o direito de outras ordens sociais ao mesmo tempo em que pretende uma relação estável entre sociedade e Estado. Por conseguinte, o Estado se impõe por meio do Poder Judiciário, ao se valer da linguagem jurídica, a fim de assegurar o controle social de forma a representar a hierarquização de poder entre os indivíduos, que respeita, e ao aparato estatal, que comanda.

Dessa forma, atesta-se que a linguagem é fundamento da comunicação, um dos alicerces da existência social, a qual encontra a estabilidade de suas relações nas regras e princípios jurídicos, embasados no poder normativo que substituiu o domínio violento. Assim, o direito constitui-se, conforme entendemos, de uma força em sentido simbólico. Logo, o poder exercido pelo direito é forma de dominação que reúne força e legalidade.

Por fim, podemos destacar o fato de que, historicamente, o poder substituiu a força, e é manifestado por intermédio da linguagem, a qual representa o direito dentro da sociedade com a finalidade de buscar soluções racionalizadas para os conflitos sociais e alcançar a justiça e a ordem social. Em suma, podemos afirmar que todo o exposto visa ratificar a importância do pacto inseparável que existe entre o direito, a linguagem e o poder.

2. As concepções de linguagem

O tema linguagem permeia todo o presente artigo e, por isso, ressaltamos o seu caráter dinâmico e a sua evolução com a sociedade em que está inserido. Este tópico visa apresentar um conjunto de concepções da linguagem, a fim de que possamos enriquecer a discussão ora proposta. Ao propor uma abordagem sobre a linguagem dentro de um contexto social, partimos da perspectiva saussuriana (a língua como fato social) e enveredamos pelos estudos bakhtinianos que retomam e aprimoram os ensinamentos de Saussure.

Vários pesquisadores realizaram reflexões teóricas acerca das concepções de linguagem, os primeiros estudos desse aspecto ocorreram no século IV a. C. As análises iniciais acerca da linguagem foram realizadas pelos hindus, com interesse meramente religioso. Muitos séculos se passaram sem que houvesse reconhecimento científico em relação à linguagem, o que apenas acontecia nas áreas exatas, por sua aptidão de

explicar as curiosidades humanas por meio de números.

Cumpre lembrarmos que as pesquisas que consideravam a linguagem como questão social foram rejeitadas por muitos séculos. Sua aceitação nesse contexto somente ocorreu graças a Saussure, no começo do século XX, momento em que é admitido o caráter científico dos estudos da linguagem.

De acordo com os preceitos saussurianos, a linguagem necessita de várias outras ciências para ser compreendida, não havendo possibilidade de dissociação dos fatores sociais, pois, “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro.” (SAUSSURE, 2006, p. 16). Segundo o linguista, a língua é um sistema de signos, empregado como forma de comunicação entre os componentes de um grupo social ou de uma comunidade linguística (MARTELOTTA, 2008)

Com base nesse conceito, é possível verificarmos que a linguagem tem a função de individualizar o falante em um certo grupo, ou seja, revela-se a linguagem como impressão de identidade.

Ao declarar que a língua é um “produto social depositado no cérebro de cada um”, Saussure (*apud* PETER, 2003, p. 10) certifica que a escolha do uso dentre as diversas opções de palavras sabidas pelos homens é definida de acordo com os regulamentos fixados pelo grupo social a que pertence o falante, possibilitando o reconhecimento de uma comunidade.

Frente às várias concepções acerca de linguagem, a concepção bakhtiniana aprimorou os mencionados ensinamentos de Saussure, tão bem destacada por Travaglia (1996), isto é, a linguagem como meio de interação. A partir dessa concepção, devemos entender que usar a linguagem não é pura e simplesmente traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou ainda transmitir informações a outra pessoa. Muito mais do que isso, a linguagem seria fator de interação entre sujeitos, a fim de permitir o enriquecimento da realização de ações, e também a permuta de informações e conhecimentos, apenas possíveis devido à existência da fala. Dessa forma, o diálogo revela-se como a propriedade mais considerável da linguagem.

Além disso, não se deve considerar a existência de um sistema imutável de linguagem. Observamos que a enunciação é um ato integrante do meio social, isto é, o social influencia o individual. A linguagem é

fruto da interação social. Não se pode resumir a linguagem exclusivamente na língua, mas deve-se ligá-la a diversos fatores que mostram a posição do sujeito diante do mundo. Assim, conforme destaca Bakhtin (2003, p. 271):

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa.

De fato, o sujeito se vale da linguagem não somente para expressar o que pensa ou transmitir conhecimentos, mas para atuar sobre e com o mundo, tornando-se mais crítico e efetivo. Nesse sentido, para Ferreira (2001, p. 4) a linguagem deve ser percebida: “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 em sua história”.

Nesse viés, podemos acreditar que a língua se realiza por meio das práticas sociais, no ambiente cujos falantes atuam em distintas situações. Esses fatores devem ser considerados para propiciarem a obtenção de conhecimento da linguagem. Assim, o contexto determinará a produção do discurso, carregado de sentidos e finalidades, em busca da interação social.

Somando-se ao exposto, podemos afirmar que o maior embasamento teórico para a concepção interacionista da linguagem está na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), de Bakhtin, capítulo 5 (“Língua, fala e enunciação”), oportunidade em que expõe sua percepção embasada no conceito de interação verbal. Para o autor, a linguagem é um produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo, sendo sua propriedade mais marcante o fato de ser dialógica, conforme leciona, Fiorin (2006, p. 18):

Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra do outro. É sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso que dizer que o enunciadador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as reações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Neste ponto, cabe-nos esclarecer o conceito de enunciados do processo comunicacional, considerando-os, inicialmente, como unidades reais de comunicação. Para isso devemos ter em mente que o discurso

construído por um enunciador, sempre leva em conta outros discursos. Ressaltamos, todavia, que o enunciado é um acontecimento único, pois em cada vez que ocorre, possui uma avaliação e entonação próprios. Dessa forma, é possível afirmarmos que enunciados são unidades concretas no emprego da linguagem em situações efetivas de comunicação discursiva. Vale destacarmos, ainda, que o enunciado é vivo, assim como a língua.

Em outras palavras, não há como se analisar a linguagem de forma individualizada, uma vez que todo discurso é marcado por influências de outros, e traz consigo, ainda que não se perceba, uma carga de lembranças, emoções, rejeições etc., da qual é impossível se desvencilhar. Logo, a conceituação bakhtiniana ensina que a palavra se cria e se organiza através da interação verbal. Segundo o mencionado teórico (2006, p. 117):

Palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Pode-se, pois, afirmar que a linguagem resulta das relações sociais entre os sujeitos, não sendo possível considerá-la apenas em um sistema abstrato de formas linguísticas, o que revela a importância das enunciações para os estudos da linguística. Segundo Bakhtin (2006, p. 125),

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações).

Portanto, a língua deve ser considerada como fator essencial à evolução dos homens, resultante da interação verbal dos seres conviventes em sociedade. Nesse sentido, a língua resulta na enunciação, de “estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Ou seja, um enunciado responde a outro, para possibilitar a interação da linguagem dentro da sociedade.

Ressaltamos, nessa linha de raciocínio, que é por meio da linguagem que os sujeitos se comunicam e relacionam; transmitem e adquirem novos conhecimentos; e contribuem, dessa forma, para a compreensão dos fenômenos sociais e culturais. A linguagem tem o poder de promover

significações, de provocar recordações, de cogitar o novo ou o inexistente.

Assim, não há como apartar os conceitos de enunciado e dialogismo, pois “cada enunciado é um elo da corrente completamente organizada de outros enunciados” e “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 272-296).

Nesse sentido, um enunciado dialoga com outro, e não pode ser analisado isoladamente. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 297):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo), ela os rejeita, completa, baseia-se nele, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Desse modo, entendemos ser impossível proferir um enunciado “vazio”, “puro”, deslocado da realidade em que se insere. Ainda que o enunciatador não tenha intenção, seu enunciado trará consigo bases sociais, políticas e emocionais, que fomentam a evolução dos seres em sociedade.

Todo discurso vivo necessita de interação, por conseguinte, de uma orientação dialógica. Em outras palavras, o dialogismo é o elemento que marca a natureza interacional da linguagem, ao proporcionar sentido entre dois ou mais enunciados.

Todos os fenômenos que permeiam a comunicação real podem ser analisados sob a ótica das relações que os constituem. Assim, sob o suporte da concepção bakhtiniana, a linguagem pode ser examinada à luz das relações dialógicas que a compõe, em diferentes campos da atividade humana, devido ao seu caráter interacional. Dessa forma, a presente pesquisa optou por analisá-la dentro do âmbito jurídico.

3. A linguagem jurídica

Ao se tomar por base a afirmação de que linguagem não pode ser qualificada como simples transmissora de informação, por ser muito mais complexa, devemos apreciá-la como forma ou processo de interação com outros homens e a natureza. Com respaldo na teoria bakhtiniana, podemos declarar que a evolução social da humanidade encontra seu aliado na linguagem.

Tendo em mente tal concepção, é possível assegurarmos que a linguagem é um fenômeno social, despontada como ferramenta profissional das mais variadas áreas, sendo ainda mais relevante quando o enfoque é voltado ao operador do direito, uma vez que através da linguagem declara sua ideologia com o fim de ocasionar reações segundo seus interesses como emissor – dado que o jurista não lida com fatos propriamente ditos, mas com expressões que encenam esses fatos ou que anseiam representá-los.

Ao corroborar esse entendimento, Damião e Henriques (2000, p. 35) declaram que:

No direito, é ainda mais importante o sentido das palavras porque qualquer sistema jurídico, para atingir plenamente seus fins, deve cuidar do valor racional do vocabulário técnico e estabelecer relações semântico-sintáticas harmônica e seguras na organização do pensamento.

Ademais, a linguagem jurídica é a conjunto de expressões utilizadas no mundo do direito, que o individualiza e exterioriza uma força simbólica, possibilitadora de um maior destaque ao Poder Judiciário, do mesmo modo que ocorre com a exibição das vestes talares utilizadas nos tribunais, e da magnificência atribuída às suas construções.

Por certo, a tecnicidade permeia a linguagem jurídica, assinalada as ocorrências e os conceitos peculiares do direito, buscando sua individualização. Assim, o domínio dessas características é primordial para o entendimento do universo jurídico.

Acrescente-se que todas as ciências possuem sua linguagem técnica, dotadas de terminologias e nomenclaturas próprias. A título de exemplificação, notamos essa especificidade facilmente na Medicina onde nos deparamos com alguns termos inacessíveis a grande parte da população.

De fato, a linguagem técnica forense compõe-se por termos ou expressões empregados pelo profissional do âmbito jurídico. Podemos verificar em Xavier (2003), que o direito é uma das mais antigas ciências existentes no mundo, além de ser uma das mais importantes ciências da palavra. Dessa forma, diferencia-se por possuir uma linguagem multimedial, munida de singularidades, que oportuniza a comunicação entre seus operadores e que influencia no desempenho profissional em seus mais diversos ramos.

Em suma, por ser o direito uma ciência, possui um conjunto de palavras que lhe são próprias. Igualmente, o direito serve-se da lingua-

gem jurídica com o desígnio de transmitir à sociedade seus princípios, normas e comandos necessários à regulamentação das relações entre os indivíduos, visando a ordem social.

Da mesma maneira, deve-se ressaltar que o operador do direito se vale da linguagem jurídica na busca de uma efetiva prestação jurisdicional, ou seja, tem fins utilitários e não fins artísticos. A função do profissional jurídico é, pois, anunciar o direito de forma mais objetiva possível.

Inquestionavelmente, a maioria das tarefas do profissional forense se estabelece por meio da linguagem: aconselhar, peticionar, defender, acusar, provar, absolver, condenar, dentre tantas outras. Então, a análise da linguagem jurídica, é exercício de extrema relevância, visto que a prática jurisdicional só é possível graças à atividade discursiva.

É interessante ainda acentuar que o direito apresenta um quadro de evolução compreendido em um período maior do que doze séculos, e por uma longa temporada foi embasado nos costumes, que, por sua vez, respaldaram o emprego da linguagem oral na vida social, precedente à prática da escrita. Portanto, é possível afirmarmos que a linguagem oral assume máxima importância para o aplicador jurídico, desde a era clássica do direito até o presente. Essa observação ratifica, pois, a necessidade do estudo da linguagem para a melhor compreensão da ciência.

Contudo, embora a linguagem jurídica conte com a particularização das palavras, não deve ser caracterizada pela inacessibilidade. Uma pesquisa realizada pelo Ibope em 2003, encomendada pela Associação dos Magistrados Brasileiros para avaliar a opinião da sociedade sobre o Judiciário, revelou que além da morosidade processual, a linguagem jurídica é uma questão que incomoda a população, por ser inacessível, como aponta Arrudão (2005).

Vale frisarmos, a título de exemplo, o uso desnecessário de arcaísmo, segundo destaca Moreira (2011), uma vez que é possível substituí-lo por palavras modernas, conforme se pode perceber no trecho da petição de Brito (2007, p. 3) que segue:

Não sendo efetuado o pagamento, requer-se deste Douto Juízo, expeça mandado, para que o *Senhor Meirinho* proceda à imediata penhora e avaliação e intimação dos bens necessários à garantia da execução. Caso, o *Senhor Meirinho* quando da penhora verificar a ausência do Executado, ou que, o mesmo, encontra-se se ocultando, requer desde já, a dispensa da intimação da penhora (grifo nosso).

Por meio deste exemplo, inferimos que o cidadão sem formação

jurídica, pode ter dificuldades em compreender a expressão “senhor meirinho”, tendo em vista que, segundo Meireles (1996), o termo encontra seus registros de uso comum na idade média.

Nesse ínterim, é notável que até mesmo o indivíduo leigo tem conhecimento do termo empregado atualmente para este profissional do direito, isto é, o oficial de justiça.

Quanto ao uso de expressões latinas, é preciso que haja bastante comedimento por parte dos profissionais jurídicos. Algumas expressões latinas são obviamente indispensáveis – quando for o caso de não haver na língua portuguesa alguma palavra ou expressão que a substitua com a mesma eficiência. O uso dessas caracteriza, por vezes, mero preciosismo de profissionais, sendo totalmente desnecessárias. É o que se poder notar ao final das petições de muitos operadores do direito ao afirmarem “*ex positis, requer*”. Dispensável, visto que na língua portuguesa pode-se declarar: “*isto posto, requer*”.

Dessa forma, deve haver um cuidado quanto ao uso da linguagem jurídica por parte dos profissionais da área, uma vez que a linguagem é caminho fundamental para a comunicação dos seres em sociedade, e o operador do direito é um dos que mais lidam com a linguagem, uma vez que depende desta para o exercício de seu ofício. É através dessa ferramenta técnico-linguística que se expõem para análise os fatos a serem submetidos ao crivo da justiça, com a intenção de se instaurar ou restabelecer a harmonia social. Nessa perspectiva, Nascimento (2009, p. 3) afirma que:

A linguagem socializa e racionaliza o pensamento. É axiomático, moderadamente, que quem pensa bem, escreve ou fala bem. Assim cabe ao advogado e ao juiz estudar os processos do pensamento, que são o objeto da lógica, conjuntamente com a expressão material do pensamento que é a linguagem. Talvez nenhuma arte liberal necessite mais de forma verbal adequada que a advocacia, isto porque o jurista não examina diretamente os fatos, porém fá-lo mediante uma exposição deles, e esta exposição é, necessariamente, textos escritos ou depoimentos falados.

Assim, o poder é demonstrado através do instrumento da linguagem, e, tendo em vista que o direito regula as mais variadas relações dos homens, nota-se sua estreita relação com esse instrumento. Sob esta orientação, a linguagem jurídica, considerada a pedra fundamental do direito, tem por finalidade uma comunicação eficaz com sociedade para a qual é dirigida.

O direito pode ser considerado como um fato social, uma vez que

tem sua origem na própria sociedade e as relações que dela surgem. Assim, “o direito invade e domina a vida social, portanto ele pode ser considerado como uma peculiaridade da sociedade humana” (LEMOS FILHO, 2005, p. 169-174).

Incumbe, portanto, ao Poder Judiciário garantir o bem comum, promover a justiça e determinar penalidades aos descumpridores da lei, que são requisitos básicos para que se alcance o estado democrático de direito, que repudia a exclusão dos conviventes em uma sociedade. Existe, pois, notável necessidade de que se cumpra as funções sociais do Estado, e dentre elas a função social da linguagem.

Bobbio (2008, p. 78) descreve a função da linguagem: “Aqui nos basta dizer que a função descritiva, própria da linguagem científica, consiste em dar informações, em comunicar aos outros certas notícias, na transmissão do saber, em suma, fazer conhecer”.

A partir desta perspectiva, a fim de que se concretize a ordem pautada na garantia e certeza jurídica entre o Estado e o cidadão, a linguagem jurídica deve ser capaz de transmitir a mensagem a quem se destina, apartando-se da característica que sempre individualizou a linguagem na ordem jurídica: a corrente necessidade de sua imposição pela força da imagem das palavras.

A linguagem jurídica não pode se encobrir de conservadorismo ou se caracterizar como imutável, pois ela é viva e qualificada como alvo de contínua evolução, uma vez que visa alcançar os interesses sociais, que também não são estáticos.

Cumpramos lembrar que alguns doutrinadores ainda definem a linguagem jurídica como intocável, por conta de suas peculiaridades científicas, e acabam por corroborar com o entendimento de que “falar bem é falar difícil”. Idealizam que, quanto mais prolixa e rebuscada for a linguagem empregada, maior será o seu reconhecimento como cultos, inteligentes e dignos de respeito.

4. Considerações finais

Ao concluirmos os estudos realizados para a produção do presente trabalho, pudemos notar que o direito fundamenta inúmeras relações sociais ao usar uma linguagem peculiar para a resolução de conflitos que surgirem na sociedade. Portanto, esta linguagem envolve poder, visto que

os profissionais da área jurídica exprimem o poder por meio do conhecimento da língua.

Por conseguinte, foi possível certificar que nenhuma sociedade poderia subsistir sem um mínimo de ordem, de direção. Uma vez que as ordens de poder e dominação existentes nas instituições sociais, tais como o sistema jurídico, dão origem a sujeitos que se manifestam através de uma linguagem determinada por sua instituição de origem.

Assim, a linguagem jurídica permite evidenciar o direito de outras ordens sociais ao mesmo tempo em que pretende uma relação estável entre sociedade e Estado. Por conseguinte, o Estado se impõe por meio do Poder Judiciário, ao se valer da linguagem jurídica, a fim de assegurar o controle social de forma a representar a hierarquização de poder entre os indivíduos, que respeita, e ao aparato estatal, que comanda.

Por fim, podemos afirmar que o poder substituiu a força, e é manifestado por intermédio da linguagem, a qual representa o direito dentro da sociedade com a finalidade de buscar soluções racionalizadas para os conflitos sociais e alcançar a justiça e a ordem social. Em suma, todo o exposto visou ratificar a importância do pacto inseparável que existe entre o direito, a linguagem e o poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDÃO, Bias. *Idioma forense encontra resistência junto à população*. 2005. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br>>. Acesso em: 11-10-2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. 4. ed. Bauru: Edipro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRITO, Vinícius Mendonça. *Petições de direito civil*. 2007. Disponível em: <<http://www.escriptorioonline.com>>. Acesso em: 11-10-2013.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. *Curso de português*

jurídico. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, N. S. A. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. *Revista IBEP*, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KASPARY, Adalberto J. *Linguagem do direito*. Espaço Vital Artigos, 30 jun. 2003. Disponível em: <<http://www.professorademir.com.br/Linguagem>>. Acesso em: 23-09-2013.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

LEMONS FILHO, Arnaldo (Org.). *Sociologia geral e do direito*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MEIRELES, Edilton. *Manual do oficial da justiça do trabalho*. São Paulo: LTR, 1996.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOREIRA, Nedriane Scaratti et al. *Linguagem jurídica: termos técnicos e juridiquês*. *Unoesc & Ciência-ACSA*, v. 1, n. 2, 2011.

NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do direito*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

NASCIMENTO, Edmundo Dantes. *Linguagem forense: a língua portuguesa aplicada à linguagem do foro*. São Paulo: Saraiva, 2009.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo, 2010.

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

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

XAVIER, Ronaldo Caldeira. *Português no direito: linguagem forense*. 15. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

**LITERATURA E SOCIEDADE:
A MÚSICA DE DÉLIO E DELINHA**

Laura Lopes Ribeiro (UEMS)
lauralopes2007@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto apresenta resultados de pesquisa a partir da escolha sobre os temas literatura e sociedade, em que estes são estudados a partir de descrições e análises autorais de literatura, sociologia, mas também antropologia e história. Justifica-se este trabalho de pesquisa pela relevância que tem em esclarecer pontos que interessam à sociedade, para que perceba sua identidade; à universidade, pois se trata de tema de alta relevância no interesse de estudos, e para os acadêmicos em geral, por tratar-se de um ponto que gera discussões proveitosas. O objetivo, a partir da citada justificativa de escolha temática é investigar surgimento, desenvolvimento e influência literária no que toca ao lírico-amoroso, com desdobramentos para a música, com Délio e Delinha como grandes representantes culturais através de trabalho com letras que esclarecem os indivíduos sul-mato-grossenses. A metodologia de pesquisa, exploratória, é bibliográfica quanto à investigação, cujos principais resultados estão ligados à importância de sustentar uma identidade própria quanto à cultura, que geralmente fortalece a conquista de divisas para uma região.

Palavras-chave: Literatura e sociedade. Identidade. Romantismo. Délio e Delinha.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é realizar um estudo descritivo sobre pontos da cultura em geral, principalmente a literatura e composição musical, alinhando-os com a trajetória histórico e artística da dupla sertaneja Délio e Delinha, do Mato Grosso do Sul, grandes representantes de um mosaico-cultural estabelecido mesmo antes da divisão dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

A história cultural do homem é indissociável de uma explicação sobre este, em qualquer campo das ciências humanas. Não há como distinguir o homem de sua cultura, se este é analisado, para uma finalidade qualquer, dentro do conjunto de estudos que busca entendimentos e soluções de problemas sociais humanos. Com esta consideração torna-se justificável a realização de estudos sobre objetos culturais que esclareça indivíduos de certa região e revele aspectos de sua linguagem artística e/ou cultural, que tragam elucidação sobre a formação de sua comunidade.

Entendendo cultura basicamente como um conjunto de padrões comportamentais em que se somam valores relacionados às crenças, costumes, conhecimentos, dando identidade a grupos sociais e arte uma forma que pode variar em seus elementos e dinâmicas, a fim de representar expressões dos referidos grupos, tem-se como relevante a verificação de objetos e pontos que revelem identidades culturais.

A arte pode ser expressada basicamente na pintura, em que se tem exemplos bastante antigos na humanidade, na arte plástica, na música e nas expressões literárias. Esses são os principais modos de se exprimir a arte, sem desconsiderar o teatro, o cinema e várias outras que acabam por integrar muitas vezes objetos de diferente composição artística criadora do homem.

O estado de Mato Grosso do Sul tem aparecido com destaque no cenário nacional musical atual, em consideração ao sucesso de alguns cantores que se tornaram populares, alguns inclusive com destaque internacional, no universo sertanejo pop. Esse fato traz o momento oportuno, talvez, para uma reflexão a partir das raízes da formação musical e a influência que esta sofre da sociedade devolvendo depois objetos que podem contribuir com a verificação da identidade da região, considerando que muitas vezes, principalmente a música regional, expressa objetos que definem o grupo social.

Considerando a raiz musical da região sul-mato-grossense, encontra-se a dupla Délio e Delinha como sujeitos de destaque na construção histórica do acervo de músicas que indiscutivelmente ao analisarmos suas composições, notamos tais produções ligam-se através do tempo e do interesse artístico e cultural as pessoas em suas identificações com o Estado e suas várias regiões.

Délio e Delinha servem para evocar estudos que exigirão passagem em objetos teóricos que comporão o panorama geral e primordial da arte, representada na ligação entre literatura, história, sociologia e outras disciplinas que ligam-se a objetos vivos como músicas que vão passando de geração em geração e definindo aquilo que permanece ou se torna ponto de saudosismo, com alto valor para a eterna necessidade humana de se identificar.

Este artigo traz uma linha reflexiva com descrição de entendimentos sobre objetos artísticos presentes no interesse teórico de estudiosos da literatura e disciplinas afins. Traz também descrições teóricas que ligam literatura e sociedade, como fonte de inspiração musical, tocando em ob-

jetos como o Romantismo, o amor à região em que se vive, o saudosismo, que alinhavam considerações necessárias à escolha de apresentar a relação de literatura e sociedade, na música regional de Mato Grosso do Sul, com passagens sobre os vários pontos gerais sobre o tema, que ajudam a definir a identidade deste estado e conseqüentemente do país.

A metodologia empregada na confecção deste artigo de natureza bibliográfica é o de fichamento com costura de resumos em uma linha dedutiva que vai de pontos gerais da cultura e arte, chegando à dupla Délio e Delinha como representantes dos vários valores conjuntos na formação cultural musical do estado de Mato Grosso do Sul. A capitulação segue uma ordem cronológica, embora algumas vezes sejam abertas proposições independentes do tempo, com valorização aos entendimentos atuais sobre os pontos da temática proposta.

O desenvolvimento textual inicia-se com uma reflexão geral, a partir de posicionamento cultural vindo da área de antropologia e passa por todos os pontos universais sócio culturais e literários, buscando manter uma linha ligada ao foco da música regional.

2. O nascimento e proposta da arte

Considerando a arte uma mistura de inclinação natural geral: “pode-se encontrar, sem dúvida, na origem de toda vocação artística, certa escolha indiferenciada que as circunstâncias, a educação e o contato com o mundo só mais tarde irão particularizar” (SARTRE, 1993, p. 9) à realização de uma escolha bastante particular é possível inferir que aleatoriamente, os primitivos humanos, como atestam algumas cavernas com determinadas pinturas bastante rústicas, podem ter lançado a pedra fundamental da expressão chamada arte, que estaria sempre atrelada aos fatores reais, aos fatos sociais.

Sobre este aspecto da impossibilidade de produzir poesia (arte) totalmente dissociada dos valores sociais, vários poetas afirmam com convicção:

A criação de uma poesia pura não tem sentido. Se realmente é poesia, sempre é impura, pois arrasta o vital do homem. O processo de cristalização do poético a que pretendem chegar os defensores da poesia pura, para obter um produto tão depurado como o mais puro corpo químico, somente consegue eliminar, juntamente com as impurezas, a verdadeira poesia. Não há outra explicação para o poético que a crença em um estado superior de vida para o

homem, porém não uma vida além ou aquém da real, mas sim esta vida concreta que vivemos aqui, com os pés sobre a terra (PELLEGRINI, 2001, p. 55).

O poeta argentino (PELLEGRINI, 2005) não deixa dúvidas quanto a sua opinião, corroborada por outros autores em diversas maneiras, de que os valores presentes na arte são sempre finalmente os valores próprios da dos interesses humanos, de sua cultura e tudo que abarca.

Assim é que não é difícil de imaginar que embora o homem tenha em si natureza também mística e os primórdios religiosos o puseram a acreditar que elementos como o sol ou relâmpagos fossem deuses e suas manifestações diretas, na verdade grande parte das pinturas rupestres indicavam atos do cotidiano ou vontades puramente humanas, o que acaba por se traduzir em uma linguagem, considerando esta quando abarca a área da semiótica:

É a construção de signos que, na interação com os receptores, produzem significados. Toda a ênfase aqui recai sobre o texto e o modo como é lido, sobre o processo de descoberta de significados que ocorre quando o receptor interage e negocia com o texto. Essa negociação implica a experiência cultural baseada em códigos e signos compartilhados em maior ou menor média. Assim sendo, a mensagem não é algo enviado de A para B, mas um elemento de uma relação estruturada que inclui o emissor/receptor e a realidade externa (SANTAELLA, 2001, p. 01).

Esta proposição encontrada em um trabalho direcionado às pinturas rupestres como representação da imaginação do homem primitivo confirma a dependência da cultura quanto aos códigos e signos; demonstrando a evidência da relação entre os produtores de arte com a leitura social que fazem previamente à transformação artística que impõem sobre seus objetos de expressão.

Para Gondim (2012), a construção de signos é dependente de uma leitura que leva ao acúmulo de conhecimentos, isso é primordial no homem, assim como é também de seus primórdios, a realização artística a partir de conhecer algo, o que leva àquela proposição de há pouco, em que o poeta argentino Aldo Pellegrini (PELLEGRINI, 2001) afirma a produção poética (artística) somente possível através do conhecimento das coisas essencialmente humanas.

O acúmulo humano de conhecimento através da passagem de uma geração para outra, com o auxílio de emprego de costumes, além da inclinação natural do indivíduo social em fazer essas passagens, é chamado de background cultural por alguns antropólogos que o explicam. Linton (2000) explica que esse background veio muitas vezes através de estímulo

los de várias espécies, mas predomina nessa passagem a complexidade da linguagem, a transformação que o homem deu aos sons, trazendo-os a outras maneiras comunicativas que representariam em si, valores muito próximos, às vezes traduzindo com bastante fidelidade, o que os sons podem significar:

Um dos fatores mais importantes no progresso da cultura até sua situação presente tem sido o uso da linguagem. Dificilmente poderíamos duvidar de que o falar humano tenha evoluído a partir dos gritos dos animais; não sabemos, porém, quando nem como nossos ancestrais avançaram o grande passo da simbolização de ideias por meio de agregados de sons (LINTON, 2000, p. 89).

O próprio autor (LINTON, 2000) reconhece que há ainda fortes implicações que trazem grande dificuldade às revelações completas sobre a linguagem, mesmo com todo o entrelaçamento de estudos sobre esta. Mas é possível entender hoje, já com bastante clareza, que o exercício linguístico em qualquer modalidade ou objetivo envolve a decodificação. E, como se viu, mesmo quando é dada ao exercício poético, não consegue esquivar-se de carregar valores terrenos por excelência; a linguagem é um dote que naturalmente traz em seus objetos as significações sociais, portanto, mesmo que esteja em uma pintura, uma estátua, um livro, um filme, uma peça, uma música.

Uma música, entendida em seu sentido comum, no universo popular atual, geralmente evoca a união de conjuntos sonoros vindos de instrumentos acústicos ou eletrônicos, unidos a um trabalho de escrita que esclarece melhor os significados presentes no esforço artístico.

Há, certamente, músicas que precisam de um histórico para apresentar seus valores linguísticos. Uma “Nona”, de Beethoven, hoje traz como significado a irmandade dos homens, a fraternidade, tendo sido escolhido como música símbolo da União Europeia, mas para que saibamos disso é que se trata é preciso tocar no contexto histórico da criação da música e em outros casos no que se convém chamar “letra da música”.

A letra da música carrega em si uma proposta central, mesmo quando se trata de trivialidades amorosas, o que levará de alguma forma a assunto que será tratado adiante neste trabalho, o gênero “lírico”.

Entendendo que de alguma forma a letra de música é um gênero textual antes de tudo, e com dotes poéticos, mas contendo elementos sociais objetivos para sustentar uma espécie de “tese”. Neste sentido, ao criticar a obra do filósofo e escritor francês Jean Paul Sartre, um crítico

propõe a impossibilidade de uma realização literária sem um eixo central, uma tese central: "...não há arte literária que, direta ou indiretamente, não queira afirmar ou provar uma verdade. Mesmo o romance que é apenas uma narrativa para distrair carrega em si todas as espécies de teses..." (BLANCHOT, 1997, p. 187).

Se a palavra "tese" pesa muito sobre as considerações de letras de música, é preciso considerar que essencialmente, tiradas as extensões e complexidades de uma tese propriamente dita e de uma música que carregaria esta, em menor e mais simples modalidade, trata-se de uma produção textual, o que não evoca a famosa expressão que tenta resumir o trabalho do filósofo da linguagem, Derrida: "tudo é texto", embora se deva ser prudente quanto à referida afirmação:

Derrida é acusado de reduzir tudo ao texto. A expressão "tudo é texto" é frequentemente atribuída para resumir violentamente a desconstrução. No entanto, o que Derrida chama de "texto" quer apontar para todas as estruturas ditas "reais", "econômicas", "históricas", "socioinstitucionais", em suma, todos os referenciais possíveis. É nesse sentido que não há "extratexto", visto que todo referencial possível é, desde sempre, diferido, cortado pela diferença. Escreve Derrida: "todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e só nos podemos reportar a esse real numa experiência interpretativa. Esta só se dá ou só assume sentido num movimento de retorno no diferencial (PUC-RIO, 2012, p. 3).

O que interessa a este trabalho é utilizar a afirmação de Derrida, considerando-se seu status em relação aos estudos linguísticos, para deixar claro posicionamento de promover a letra de música a texto literário, servindo-se disto para a análise sobre o trabalho de Délio e Delinha nesta pesquisa, e também de outras considerações a esta ligadas.

A ligação dos textos musicais aos textos literários, acabam por remeter à necessidade de se entender o Romantismo e objetos a ele ligados, que são determinantes no entendimento da musicalidade romântica no papel de construtor cultural. Com tais considerações passa-se ao capítulo, portanto, que verifica e analisa o Romantismo, seus elementos e objetos essencialmente a ele ligados.

O que é cultura? Partindo de uma explicação bastante primordial, fornecida pelos nossos dicionários, pode-se entender que seja simplesmente o conjunto de conhecimentos que um indivíduo ou grupo social acumula a partir do funcionamento social de seu tempo e que envolve padrões, crenças, conhecimentos, costumes e outros objetos de dinamismo social (HOUAISS, 2012). Esse conjunto de objetos e valores depende muitas vezes da capacidade de conservação de memória de um grupo so-

cial, envolvendo-se nesta, os cuidados com qualidade de informação. E é possível considerar que mesmo quando não existem os registros formais a passagem de determinada cultura não perde validade, considerando-se principalmente que é a linguagem que tornou possível ao homem distinguir-se como espécie e através dessa desenvolver e transmitir todo conhecimento útil (LINTON, 2000).

A cultura, como objeto de interesse a esse trabalho, baseia-se no conceito de que se trata de conjunto de valores e capacidade de transmissão destes, de indivíduos para uma mesma comunidade ou outras, e que serve como afirmação e revelação de identidade.

Considerando razões presentes neste trabalho, no que tange à importância da influência cultural da música regional, não somente pela própria propagação do objeto artístico “música” como objeto de cultura, mas também com transferência de valores mais amplos, como a própria necessidade de estabelecer identidade como um todo, ou imprimir uma marca econômica, por exemplo; no que pode se apontar músicas que valorizam o gado no Mato Grosso do Sul, propagando ideia de qualidade, é necessário expor a importância da linguagem, tanto aquela expressa sem palavras quanto a linguagem falada, escrita ou, no caso do exemplo da música, cantada em verso e/ou prosa.

3. Romantismo

O termo “romantismo”, ou “romântico” ou outros ligados a estes evoca normalmente nos indivíduos prontamente algo ligado aos seus afetos, a valores que suplantam outros de ordem prática e instalam-se em nossas imaginações, através de sonhos compartilhados ou particulares. Mesmo hoje, não há como dizer que o romantismo não é fortemente presente na literatura, na música, na pintura, na arte e vida humana, enfim. Contudo, o termo romantismo, como elemento da história da arte, tem um lugar específico: “o termo *romantic*” no século XVIII, designa o que a agrada a imaginação, o que desperta o sonho e a comoção da alma. No séc. XIX, surge o conceito de romantismo em oposição ao Classicismo. (RIBEIRO, 2010, p. 7)

Essa presença de espírito ligado ao romantismo está em grande parte da música nacional e regional, em que de diversas formas, conforme a criatividade e os objetivos, às vezes mesmo de natureza econômica, presentes na construção da letra, observemos abaixo um fragmento da

música “Antigo Aposento-1969” de Délio – José Pompeu (1925-2010) e Delinha – Delanira Pereira Gonçalves (1936), artistas populares, considerados autodidatas, ambos nascidos em Vista Alegre(Maracaju) no interior do então Estado de Mato Grosso:

Fui rever a minha terra
Pra matar minha saudade
Cheio de felicidade
Meus amigos encontrei
A noite estava clara com o seu luar de prata
Fui fazer a serenata invés de cantar chorei
Percebi logo a saudade na memória uma lembrança
Dos meus tempos de criança que brinquei na cachoeira
Saracura no banhado bem-te-vi lá no pomar
Quero ouvir o gorjear do sabiá laranjeira

(Délio e Delinha, 1969).

É possível interpretar na música, trecho biográfico de uma forte figura romântica, um lirismo ligado à natureza, ao patriotismo, ao saudosismo que a 1ª fase da vida causa-lhe nostalgia, os elementos marcantes na canção podem ser citados em ordem como: terra, saudade, felicidade, luar, serenata, chorei, lembrança(memória), criança, pássaros e aves, cachoeira, enfim todos remetem o sentimentalismo de pensar somente sobre si mesmo.

Alfredo Bosi destaca que é difícil, em última instância, definir o Romantismo, pois há abrangente riqueza de detalhes o caracterizando; que pertencem ao geral dos sentidos emotivos; destacando-se também o amor à pátria, à religião, ao próprio povo e seu passado; tudo isso, conforme Bosi (1994) é de fato destacado, especial, e acaba por trazer uma característica obrigatória aos textos, que é uma marca específica; entendendo-se neste caso, que tal marca poderia ser justamente o que é denominado por regionalismo, em que tal linguagem explicaria significados não alcançados pelos valores interpretativos gerais:

Nos outros ciclos culturais, o todo é algo mais que a soma das partes: é gênese e explicação. O amor e a pátria, a natureza e a religião, o povo e o passado, que afloram tantas vezes na poesia romântica, são conteúdos brutos, espalhados por toda a história das literaturas, e pouco ensinam ao intérprete do texto, a não ser quando postos em situação, tematizados e lidos como estruturas estéticas (BOSI, 1994, p. 67).

Para Bosi (1994) a base da visão romântica é o indivíduo; isso dá à poesia, à literatura caracteres de liberdade plástica; porém é preciso no-

tar que existia uma linha, no contexto histórico, que acabou por trazer um símbolo no Romantismo Brasileiro, que é o indígena:

Em um primeiro momento do romantismo, entre 1830 e 1840, procurava-se efetivamente uma figura que simbolizasse a nova nação. Não podia ser o branco português e tampouco o negro, uma figura que lembrava a sujeição da escravidão. Quem sobrava? O índio. Gonçalves Dias e José de Alencar representam isso muito bem. O curioso é que, ao contrário do Gonçalves Dias, muitos daqueles escritores jamais tinham visto um índio. Porque os índios já estavam afastados ou dominados, não eram visíveis a olho nu como no tempo da Colônia. É justamente quando o índio vira passado que ele se transforma ideologicamente, literariamente como uma figura. E uma figura bela (SCARRONE, 2010, p. 1).

Para Bosi (SCARRONE, 2010), busca-se, através da visão ao mesmo tempo idiossincrática dos autores, mas com certo padrão de nacionalismo da época, imprimir signos que sustentem a valorização ao nacional. Mas o autor nota que a partir dos anos 70, volta-se para uma visão mais científica; com o realismo, o cientificismo, o naturalismo, como uma espécie de antirromantismo; todas correntes que acabam por gerar o positivismo e evolucionismo, tendência claramente ocidental.

Mas a marca do romantismo não se extingue com esses fatos. E há certa espécie natural de inclinação à busca de impressão de valores regionais, em que se emprega a linguagem romântica, com visão apaixonada sobre valores locais ou emoções próprias, muitas vezes alavancadas em ilusões ou desilusões amorosas. Na opinião de Bosi (1994, p. 71) essa situação reflete uma saída do eu romântico para quando não encontra em si, representado por texto, uma resposta para os conflitos com a sociedade, observando-se que sempre caracterizado, o Romantismo, pelas marcas decorativas, pelo expressivo. Isso acaba por trazer, através da música “mais livre das artes”, uma entrega ao “fluxo infinito do Cosmos”, com exemplo do autor em Beethoven, com as palavras de Hoffmann “põe em movimento a alavanca do medo, do terror, do arrepio, do sofrimento...” (BOSI, 1994, p. 71).

No Brasil, para Bosi (1994), o mais bem poeticamente dotado de nossos poetas seria Álvares de Azevedo, que, embora tenha sido influenciado pelo Byronismo e Satanismo, integrando-se, inclusive a grupos boêmios de seu tempo, acabou por imprimir um trabalho que influenciava áreas políticas em luta para a democracia e âmbito de academia de Direito, além de sociedades secretas, o que revela valores patrióticos.

Segundo determinados autores (SCHUWARTZ, 2000), viria depois como o grande representante de ruptura com todos os antigos mol-

des românticos, Machado de Assis, quando traz um estilo e escolhas temáticas em que trabalha nem com forte carga de paixão a quaisquer valores patrióticos ou outros e nem construção em moldes “científicos”. Machado de Assis vem com uma maneira em que protege seus valores de maneira sutil, não se vergando senão à qualidade estrangeira, mas não ao estrangeirismo. Com tais propósitos, consegue dar maior personalidade à literatura nacional, sem deixar de impor valores essencialmente românticos.

Machado de Assis, conforme Schuwartz (2000) utiliza a força de seus personagens e a construção de seus ambientes, para fazer muito sutilmente, porém carregando tudo com muito ceticismo até sarcástico, denúncias sobre hipocrisias sociais simplesmente ou estritas, como determinados atos políticos; notavelmente zombando de vários posicionamentos sobre conflitos raciais locais:

[...] a morte de Dona Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba – uma falta de caridade no que se refere à agregada, e ilusão no diz respeito à saúde mental própria. Sarcasticamente musical, a condução do argumento alterna os passivos com ativos que, salvo na perspectiva egoísta e classicista da personagem, não contrabalançam os primeiros, pois são outras tantas dívidas, tornando ainda mais pronunciado o desequilíbrio das contas. A tensão resolve-se na célebre frase final, por um superávit que é o déficit mais irrecuperável, ou por um déficit que é o único saldo que conta: “– Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria” (SCHUWARTZ, 2000, p. 204).

Assim, podemos refletir amplamente a questão no possível romantismo que a dupla Délio e delinha procuraram apresentar para seus fãs, por meio da representação lírico-amorosa de que fizeram consagrar suas canções que ainda hoje, contribuem mesmo que de uma forma considerada marginalizada, ou seja, sem os estudos e estéticas de uma academia literária, mas que possuem um estilo próprio de investigar a interioridade de seus personagens, expressos em cada uma das suas músicas e de um romantismo representativo que ganhou a aceitação de uma região.

Observa-se ainda sobre o romantismo histórico do Brasil, embora possa se acrescentar ou retirar elementos, de maneira geral pode ser entendida em palavras do próprio Antônio Gonçalves Dias:

Casar assim o pensamento com o sentimento, o coração com o entendimento, a ideia com a paixão, colorir isto com a imaginação, fundir tudo isto com a vida e com a natureza, purificar tudo com o sentimento de religião e da divindade, eis a poesia, a poesia grande e santa, a poesia como eu a compreendo sem a poder definir, como e a sinto sejam a poder traduzir (Período de *Primeiros Cantos* – julho 1846 [...]). (FERREIRA, 1964, p. 157)

Faltaria nesses elementos descritos pelo poeta, para trazer o trabalho romântico de Délio e Delinha à descrição desta pesquisa, apontar nessas “ideias com paixão”, “fundir tudo isto com a vida”, a presença do “amor à pátria”, o amor aos elementos que identificam o sujeito geograficamente e que encontram apoio no naturalismo, inclusive verificando-se que nas palavras de Gonçalves Dias, na citação anterior, ocorre menção à natureza. Em a nossa “Natureza Tropical”, encontra-se uma menção que define a citada situação, remetendo a aspectos históricos de uma rebeldia dos verdadeiros nativos brasileiros e daqueles que vieram à escravidão, trazidos da África, e que acabariam, como se viu em Castro Alves e Gonçalves Dias, tornando-se símbolos de resistência à dominação colonizadora e depois, influente político:

Uma obra histórica sobre o Brasil deve ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas. (...) Nunca esqueça, pois, o historiador do Brasil, que para prestar um verdadeiro serviço à pátria deverá escrever como autor monárquico-constitucional, como unitário no mais puro sentido da palavra (BOAVENTURA, 1987, p. 35).

Boaventura (1987) comenta que esse texto (a citação), originado da intervenção cultural de D. Pedro II, remete à importância política e papel estratégico de uma formação literária carregada de valores patrióticos, com emblemas demonstrativos da originalidade e criatividade de uma civilização propriamente tropical.

Continuando em Gonçalves Dias; é decisiva sua participação na fusão dos elementos naturais e patriotismo como referência, em sua obra “Canção do Exílio”: “Minha terra tem...; ...não permita Deus que eu morra, sem que volte para lá”. (BRASIL, 2012)

Considerando a produção regional de Mato Grosso do Sul, cabe ainda verificar que:

Todos esses elementos ajudaram a sedimentar um padrão em que se misturou a natural impressão de subjetividade, de idiossincrasias dos artistas, dos escritores regionais em cada área do país, a um padrão de nacionalidade com presença de valores que iniciaram sua construção no já referido período histórico romântico, em que vale verificar agora a formação cultural específica da região, com vistas sobre amostra da produção local de arte musical.

4. Os pioneiros da música no Mato Grosso do Sul

O regionalismo e a contemporaneidade encontra sua alta importância na crítica que se tece aos rumos culturais dentro de um contexto conhecido como “globalização”; e mesmo o próprio regionalismo, em sua essência, recebe críticas quanto à referida influência externa.

Resta dessa análise um reforço à importância da identidade, o que vem a reforçar o caráter positivo nas produções artísticas das várias espécies que tenham em si preservação do máximo possível de valores locais. Não somente representados esses valores locais em objetos distintos quanto à natureza física; como uma guampa de tereré, por exemplo; mas também dos próprios indivíduos como patrimônio local, em que entram duplas sertanejas, além dos vários artistas plásticos, de artes cênicas ou literárias e suas várias espécies derivadas ou mistas.

O título desse trabalho, literatura e sociedade, é ligado, conforme foram sendo tocados e expostos os objetos que compõe a pesquisa, mais aos textos poéticos, à essência romântica e lírica contida nas canções que moldaram grande parte da cultura musical de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido é que se prossegue o trabalho agora tocando no ponto culminante da averiguação temática, que é expor fatos históricos que esclarecem o cenário musical sul-mato-grossense no avanço do tempo, até chegar à cultura atual.

Teixeira (1999, p. 25) ao realizar a abertura de sua obra, que trata da música sul-mato-grossense em sua origem, no que tange ao regionalismo, dá ao primeiro capítulo o direto nome de “História”, em que começa expondo sobre a relação da produção musical e o universo local: “a música de uma região é reflexo do homem que habita aquele lugar. E este homem é influenciado não só por seus sentimentos, também pelo que o rodeia”.

Essa afirmação de Teixeira (1999) remete não somente a objetos identificadores; a signos visuais; mas à própria construção artística como um conjunto de nichos, que somados resultam na totalidade que significa o ser social local, através do prisma da arte. Neste amálgama, em que se misturam todos os elementos, porém sem que se retire estes de suas esferas próprias, o “fazendeiro criador de gado bom” como sujeito social, as pessoas de gosto comum pela nobreza que apreciam este como indivíduo que afirma no bem querer ao seu animal vencedor de prêmios “em várias exposições no ano 68 ele foi o campeão” uma exposição deste como pro-

dução de essência dionisíaca, de puro deleite, de prazer (DELIO & DELINHA, 1968).

Esses elementos assinalados, constituem parte de uma literatura presente na arte musical regional de Mato Grosso do Sul, como forma de representação de uma fusão literatura e sociedade, com representação da primeira com os tons estéticos que lhe são peculiares e elementos físicos e abstratos distintos como valores próprios, pois, como se sabe esta região citada é dada à pecuária. Já, como valor geral, valor poético eterno, aparece o orgulho do fazendeiro, sua parte de desprendimento material, pela recusa em obter alto lucro com venda do animal estimado, embora de fato represente um próspero negociante de gado.

Delio & Delinha (1968) em encerramento a sua música Antigo Aposento, distinguem como ponto literário que torna fusão objetos regionais e valores românticos gerais, demonstram herança encontrada na obra de Gonçalves Dias e “as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam com as de lá” ao deixarem explícita a distinção afetiva própria (romântica), pela “Terra de Rondon”.

Encerra assim essa descrição e análise sobre o encontro de literatura e sociedade, com presença marcante de frutos regionais da produção artística literário-musical, que suscita uma análise conclusiva, que se dará a seguir.

5. Conclusão

A literatura e a sociedade têm em comum vários pontos, justamente porque se completam, porque, conforme a visão quase geral dos críticos e sociólogos, além de todos os outros estudiosos das áreas sociais, a literatura nasce da sociedade, e ela se pensa e reconstrói através das construções literárias.

Um ponto comum entre tantos está na grande abrangência que literatura e sociedade oferecem como tema. Falar de literatura e falar de sociedade evoca grandes esforços de objetivo, portanto, importa que se recoloque aqui o objetivo presente neste trabalho para concluir com a resposta a este: tratou-se de verificar o encontro entre valores sociais e valores literários históricos e atuais e desfilarmos análise sobre tais pontos, com culminância prevalente para a obra de Délio e Delinha como referência regional, participante de construção de identidade local e contribuinte de valores literários vindos do citado contexto histórico.

Responde-se, através da investigação presente nesta pesquisa, que é evidente a presença da herança nacional de valores literários na canção de autores locais, que tem em Délio & Delinha uma grande representação. Através da análise sobre pontos relevantes da música símbolo aqui escolhida “Antigo Aposento”, pode se perceber paridade a valores presentes, por exemplo, na obra de Gonçalves Dias em que exalta palmeiras e sabiás como símbolos de identidade. Isso traz o raciocínio de que temos “nossos pássaros” com “nossos valores locais”, já as aves de Gonçalves e “suas” (nossas) palmeiras, refletem pela poesia uma qualidade que fora do Brasil não poderiam ser igualada.

As ponderações remetem à conclusão de que a sociedade e a literatura ainda preservam entre si uma característica primordial, inabalável, são feitas na realidade uma da outra e qualquer estudo sobre a literatura trará obrigatoriamente os valores sociais presentes naqueles que foram escolhidos para representar a vontade de expressão do autor. Da mesma forma, ao analisar uma sociedade, para entendê-la será essencial verificar de que se constrói sua arte literária, inclusive aquela que se difunde de maneira tão abrangente, como tem se visto nos dias atuais, de mídia e informática que intensificou ainda mais o efeito globalizante.

Esse “efeito globalizante” é também parte desse encontro literatura e sociedade, pois releve à resposta aquilo que sempre foi representado como importação. Hoje é possível, com a velocidade das redes de relacionamento (sociais) tornar “da noite para o dia”, conhecidos, determinados valores artísticos sociais, ou seja, é possível que não somente altos valores pops como Luan Santana e Michel Teló sejam exportados, mas, a partir de trabalhos acadêmicos ou atos de divulgação pessoal, perceba-se que elementos guardados em músicas de Délio e Delinha, mais tradicionais, e outros, são também dignos de ampla visita para se conhecer literatura e sociedade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Tradutora Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. 5 impr. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRASIL. *Canção do exílio*. Gonçalves Dias. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000100.pdf>>. Acesso em: 12-11-2012.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francismo Marto. *Literatura brasileira*. São Paulo, Ática, 1989.

GONDIM, Caline Galvão. Pinturas rupestres: a representação da imaginação do homem primitivo. *Revista Temática*. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2012/Abril/pinturas_rupestres_homem.pdf>. Acesso em: 27-09-2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade/Stuart Hall*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM], 2001.

LINTON, Ralph. O Homem: *Uma introdução à antropologia*. Trad.: Lavínia Vilela. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PELLEGRINI, Aldo. *Obra poética*. In: _____. *O começo da busca – o Surrealismo na poesia da América Latina*. São Paulo: Escrituras, 2001.

PUC-RIO. *Desconstrução: A escritura derridiana*. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11425/11425_6.PDF>. Acesso em: 28-10-2012.

RIBEIRO, Raquel Alexandra Oliveira da Silva. *Romantismo: contextualização histórica e das artes*. Portugal: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Artes Aplicadas, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker, 2001.

SCARRONE, Marcello. Alfredo Bosi: Aqui no nosso então Terceiro Mundo, todos estudavam pensando em um diploma e em uma profissão. *Revista de História on line*. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/alfredo-bosi>>. Acesso em: 02-11-2012.

TEIXEIRA, Rodrigo. *Os pioneiros: A origem da música sertaneja de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Creative Commons, 1999.

VENTURA, Roberto. Estilo tropical: a natureza como pátria. *Remate de Males*, Campinas, vol. 7, p. 27-38, 1987.

**LIVRO DIDÁTICO 6º ANO –
UMA ANÁLISE SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS**

Fátima Eveline Vareiro Teixeira (UEMS)

evelyne.vt@hotmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvaneafreitas@hotmail.com

RESUMO

O livro didático é um apoio constante no ensino de língua portuguesa das escolas brasileiras e devido as mais variadas realidades, seja pela formação do professor, o acervo bibliográfico da escola ou material de pesquisa para o aluno, este, antes, suporte pedagógico, passou a ser um referencial de ensino para o professor. Completo ou incompleto, ele é uma realidade incentivada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). A maior questão, no entanto, gira em torno de como é trabalhado o gênero discursivo/textual no 6º ano, série que apresenta índices consideráveis de reprovação, além de ser introdutória de conhecimentos do ensino fundamental II, séries finais. Segundo Bakhtin, os gêneros discursivos são fenômenos históricos vinculados à vida social e ordenam as atividades comunicativas. A ausência desta abordagem torna o ensino menos significativo quando a interação social do conhecimento adquirido na escola.

Palavras-Chave: Livro didático. Análise. Gêneros textuais.

1. Introdução

O livro didático é uma ferramenta de apoio que o professor utiliza constantemente em sua prática pedagógica, deixou de ser um suporte e assumiu a função de referencial. Através dele o professor direciona e sequencia os conteúdos de seu componente curricular e os alunos por sua vez, podem pesquisar, ler trechos de textos, revisar os conteúdos gramaticais, ou seja, o livro didático é um manual muito necessário à escola, tanto para o professor como para o aluno.

O livro aqui analisado é *Vontade de Saber Português*, editora FTD: 2012 que tem como autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Este livro foi apresentado pelo PNLD para a escolha em 2012 e adotado por várias escolas das redes municipais e estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, tanto no interior como na capital.

A grande adesão comprova que este é um livro que apresenta características que os professores procuram como apoio didático, pensado para a prática pedagógica e como suporte para os alunos, em pesquisa e

leitura.

Quais são as características que tornaram este livro tão aceito, seus pontos positivos e quais são os pontos negativos. A partir desta análise também será possível analisar a teoria que norteia o trabalho docente e qual a tendência de ensino como abordagem. A escola mantém o tradicionalismo? Os professores, qual postura adotam? E, principalmente, como o livro aborda o assunto sobre gêneros textuais. Ao tentar responder a tais questões certamente será possível compreender melhor a formação do professor e apontar uma metodologia que direcione melhor a aprendizagem como interação social, pois o ensino significativo é este, o que faz sentido no convívio em sociedade.

É esta a grande proposta do trabalho com gêneros textuais, além da oferta, das caracterizações em sala de aula, perceber as suas manifestações no âmbito social, bem como em suporte no qual veiculam.

Todos os campos da atividade humana fazem uso da linguagem, a língua efetua enunciados orais e escritos e refletem as condições e finalidades de cada campo que são relativamente estáveis, lançados à mão, a cada necessidade de discurso interacionista: eis pois, os gêneros.

Quando os gêneros não são trabalhados em sala, a tendência é que se ensine o texto, a tipologia, suas características e interpretação. Deixa-se então, de ensinar por meio dos gêneros, que estão presentes em todos os campos comunicativos, quando deparado com uma manifestação discursiva, oral, escrita ou multimodal, o estudante não o reconhece e o seu aprendizado deixa de ser significativo, pois restringe-se apenas ao âmbito escolar.

Alunos de 6º ano sobretudo, precisam ser bem direcionados no ensino com gêneros textuais, pois estão adentrando a segunda etapa do ensino fundamental, passam a interagir com mais disciplinas e professores e socialmente passam a presenciar com maior ênfase as manifestações discursivas.

Para todo ensino, a língua, e para interagir com os vários conhecimentos, os gêneros são fundamentais devido a sua funcionalidade social.

O maior desafio é ensinar a situacionalidade da língua, como reagir a discursos vários, como compreender os enunciados e como interagir ante as manifestações sociais. Quando não preparado, o aluno desconhece a natureza do discurso e com isso as peculiaridades das diversidades

do gênero, não compreendendo a situação enunciativa e isto dificulta a interação da língua com a vida.

Os alunos convivem com variedades de gêneros: música, piada, tiras, jogos etc.; mas não sabem que estes textos são gêneros que podem e devem ser trabalhados na escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa para auxiliarem a aprendizagem. É como se a escola tratasse daquilo que já existe socialmente e fizesse os alunos refletirem sobre os enunciados na escola de maneira mais elaborada e responsiva.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* pregam a importância de se trabalhar os gêneros textuais e suas variedades na escola, partindo dos de maior circulação social aos secundários que são do campo da leitura e da escrita, gêneros literários.

Como os livros didáticos têm assumido a função primordial do ensino, como um referencial, pelo qual o professor se direciona em seus afazeres pedagógicos, então devem conter, sobretudo os de edições mais recentes, que é o caso de *Vontade de Saber Português*, editado em 2012, uma abordagem significativa de ensino com os gêneros discursivos seguindo uma sequência didática que conduza os alunos à real compreensão do gênero em suas manifestações autênticas ou as influenciadas pelas condições sociais, quando um gênero assume características de outros gêneros.

2. As características do livro didático

O livro didático em questão apresenta fatores importantes para auxiliarem na prática pedagógica, porém não poderá ser um referencial, pois segue uma tendência há muito questionada, prioriza o ensino do texto e não ensina sob a abordagem de gêneros o que impede a sequência didática que torna significativo o ensino, pois são os degraus encadeados do saber.

Os textos são bem selecionados, a linguagem é acessível e as páginas bem ilustradas. Ao ensino do texto busca a interpretação mais aprofundada. Elaborar a atividade interpretativa em três partes: – Conversando sobre o texto; – Discutindo ideias, construindo valores; – Explorando a linguagem. Ele procura se adequar à ementa curricular das instituições de ensino e os alunos terão facilidades ao buscá-lo como apoio em suas dificuldades.

Quanto à produção de texto, há muitas delas, num total de 13 contando a partir dos textos orais. As produções textuais se relacionam ao texto inicialmente oferecido, porém não são caracterizadas quanto à estrutura, ou sua funcionalidade social e o seu suporte de divulgação devido à preocupação de apenas ofertar o tipo textual e não o gênero a ele relacionado.

A quantidade de produções textuais é um item a ser pensado pelo professor, pois o ensino deste deve primar pela qualidade das produções, sua correção e refacção, o que demanda tempo e continuidade. Quanto ao excessivo número de produções nos livros didáticos Lopes Rossi salienta:

O modelo de produção de textos, mantido pelos livros didáticos, trazem propostas de grande quantidade de gêneros. As produções propostas em cada livro, não atendem o que propõe os *Parâmetros Curriculares Nacionais* devido ao pouco tempo e o tradicionalismo da proposta de leitura e produção escrita, que não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde toda dimensão do gênero proposto.

Quando os alunos são estimulados a escreverem muitos textos, sem uma finalidade específica, tornam-se atividades descontextualizadas, sem objetivos, baseadas na invenção dos alunos e inadequadas para a faixa etária.

O livro em análise demonstra esta característica, por não se trabalhar o gênero, sua estrutura e características, as produções são excessivas e não se trata no corpo do livro o processo de correção conjuntiva em sala e a refacção é para fins de correção e não de aperfeiçoamento de ideias e explanação destas.

Comprova-se esta observação na página 35 – Produção textual Carta: – “Revise o texto e passe a limpo a limpo se for necessário” “... peça a um colega para revisar a sua carta...” “o professor escolherá um dia para levar a turma para postar as cartas na agência do Correios.”

A atividade interacionista é válida, o que destoia o processo é a falta de finalidade, – onde ainda se usa carta (veiculação) e a sua funcionalidade social. Outra questão é que não há a intervenção do professor no momento da correção, passar a limpo apenas, não apresenta o processo de construção e elaboração das ideias, serve unicamente para a correção dos erros de escrita.

Maingueneau (2002) expõe que todo texto pertence a uma categoria do discurso e a um gênero do discurso correspondentes às necessida-

des da vida cotidiana. No caso acima citado, esta tese foi totalmente re-negada – primeiramente pelo pouco uso de cartas pessoais que se faz na atualidade, e onde mais veiculam? O gênero carta cedeu lugar ao e-mail, um gênero antigo com nova estrutura.

Ainda tratando da produção, mas agora enfocando o professor, que é citado apenas no momento da postagem das cartas, e por este motivo parece que a sua função foi de mediador entre a produção e o aluno e o livro conduziu o processo de criação embora sugira a autoria do aluno.

Schneuwly (*apud* KOCK, 2003, p. 55) afirma que “o ensino dos gêneros seria uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência aos alunos. Como não foi trabalhado o gênero discursivo na atividade, o livro recebeu a função que historicamente era voltada ao educador, ensinar.

Enquanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enfatizam o ensino na abordagem dos gêneros, em suas variadas manifestações e circulação social, os autores dos livros didáticos costumam selecionar os textos para serem trabalhados na escola.

Lopes Rossi (2002) salienta sobre a escassez de caracterização de gêneros a serem oferecidos na escola, eles acabam sendo repetitivos e não abordam toda a dimensão do gênero. Como são selecionados e pouco explorados dão a impressão de que não há muitos deles a serem ofertados, o que é uma observação inadequada pois, continuamente os gêneros se apresentam em multiplicidades na sociedade sendo criados ou reelaborados para melhor oferta de circulação e discurso. É o caso das Hashtag e do e-mail.

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 280).

3. A sequência didática do livro

Segundo Dolz & Schneuwly (1996), comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente e articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *sequência didática*. Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de lin-

guagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam esta apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.

O livro didático em análise segue esta seqüência didática, os textos são selecionados com critérios, de fácil linguagem e interpretação para o trabalho com o texto.

MÓDULO	ASSUNTO	GÊNERO (TEXTO)	INTERPRETAÇÃO	PRODUÇÃO
I	Linguagem verbal e não verbal	Conversa telefônica (diálogo)	Imagens (telas) Texto instrucional Regras de boa conduta (Museum)	Histórias em Quadrinhos
II	Mens@gens	E-mail – Carta pessoal	Linguagem da internet	Carta Pessoal
III	Conto de fadas	Conto	Intertextualidade/interação entre os textos	(Oral) Contar histórias
IV	Fábulas	Fábula	Textos complementares (fábula)	Fábula
V	Conto de Suspense	Conto de Suspense Sinopse de livro Causo	Linguagem Coloquial	Oral: Narrar um caso Escrita: Sinopse de livro
VI	Conto de suspense	Conto	Significação das palavras	Desfecho dos contos
VII	Meio ambiente/ natureza	Anúncio Publicitário	Recursos de linguagem nos anúncios publicitários	Anúncio Publicitário
VIII	O livro	Relato	Ampliar a linguagem	Relato Pessoal
IX	Fotografia	Crônica	Interação entre os textos: Crônica e fotografia	Crônica
X	Textos Clássicos	Romance	Caracterização das personagens	Descrição poética dos lugares
XI	Histórias de vida	Biografia	Interpretação e elementos coesivos	Autobiografia

Observando a proposta didática do livro, percebe-se que as produções se adequam mais aos assuntos do que ao gênero, possivelmente por se tratar do trabalho com o texto. Outra observação também pertinente, é

que as interpretações são utilizadas para o ensino de língua o que quebra com a possibilidade de compreensão textual pois o objetivo volta-se à análise linguística. O gênero não é trabalhado em sua dimensão e as propostas de produção ficam vagas, prendendo-se a poucos exemplos, sem a correção individual e conjuntiva com a sala e conseqüentemente sem a refacção. Cada módulo, no livro: capítulo, apresenta uma ou mais produção textual, porém pouco estão diretamente ligados ao gênero, a maioria está em sintonia com o texto apresentado.

O livro mostra-se atual na seleção dos temas apresentados que envolvem assuntos como a internet, o meio ambiente, a desigualdade social, abordados de maneira referencial e emotiva quando trata de assuntos afetivos. Apresenta poucos trechos de textos clássicos e quando o faz não o contextualiza.

O fato é que não se pode esperar tudo do livro, embora tenha que apresentar a maior quantidade de informação o livro é um apoio, embora na prática, saiba-se que ele excede as fronteiras de um manual, passando muitas vezes à função de ensinar. É notório neste livro a proposta de autonomia para o aluno, aparentemente revestida de autoria, quando o estudante é o autor da ação de aprendizagem. No livro em questão o aluno é conduzido pelo livro, podendo realizar as atividades sozinho tendo o livro como instrutor, é por isso que a conclusão refere-se à autonomia e não à autoria.

4. Considerações finais

O livro didático é de grande importância no ensino escolar, por meio dele o professor sequencia seus conteúdos e elabora o seu currículo. Os estudantes também veem no livro um material de referência em pesquisa e em leituras. Partindo destas caracterizações, como não idealizar um livro que contemple as mais variadas formas de se ensinar e de se ofertar conteúdos?

É sabido que o livro não deve ser um referencial de ensino, que o professor precisa oferecer conteúdos e metodologia para apresentar aquilo que o aluno ainda não sabe. Porém também é de conhecimento que o PNLD, que é um programa do governo federal também gasta muita verba procurando realizar o programa para a melhor aquisição deste material de apoio. O professor tem a oportunidade de selecionar aquele que lhe parece mais completo para a oferta de ensino.

O que se observa, no entanto, é que as escolhas do livro didático se fazem de maneira superficial, sem o devido tempo para a análise, desfocado dos projetos educacionais da escola, então a ideologia que se demonstra é que o livro didático só deve ser restrito à sala de aula, com quantidades de exercícios que mantenham os alunos ocupados.

A escolha que enfatiza o conteúdo e o texto desfoca o trabalho com o gênero, faz com que os alunos se habituem ao trabalho com o texto e a produção de textos não direcionadas às características e estruturas de gêneros, com isso o aluno aprende a escrever textos como histórias, como ficção como opinião, e quando diante de uma proposta que evidencie os gêneros não sabem como agir diante da proposta, talvez isto justifique o baixo índice nas avaliações internas e externas.

O professor por sua vez deve passar por capacitações que os auxiliem na aquisição de conhecimentos relacionados às novas teorias para melhor poder desenvolver o seu trabalho e suas escolhas quanto ao material de apoio que o acompanhará por três anos seguintes.

Então duas posições ficam expostas nestas questões, o investimento em livro didático deve ser voltado a sua completude em gêneros e circulação e o professor deve ser melhor conduzido para uma escolha significativa para a oferta de seu conteúdo programático, já que o livro didático é uma proposta incentivada pelo MEC que se torne mais completo e evidencie todas as esferas dos saberes comunicativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada. Comunicação apresentada no I Simpósio de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais – SILIC & GET, 2003. Londrina: UEL.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

**MANUEL DE SOUSA MOREIRA
– UM CISNE NO PARNASO PORTUGUÊS¹²⁸**

Cidália Dinis (FLUP)¹²⁹

RESUMO

Apesar de ser considerado por muitos especialistas como um dos poetas mais representativos do período barroco português, Manuel de Sousa Moreira (1648-1722) continua a ver a sua obra, como a de muitos autores deste período, disseminada por coletâneas manuscritas. Na base deste evidente desinteresse estão às vezes intrincados problemas de crítica textual. A existência de várias cópias manuscritas, quase sempre lacunares, para além de implicar muitas variantes, impõe a busca da lição verdadeira – tarefa morosa e muitas vezes só possível por aproximação. Com este projeto de estudo e edição da obra de Manuel de Sousa Moreira procuraremos atenuar não só o esquecimento que sobre eles (textos e autor) se abateu, como também dar a conhecer um dos “mais Canoros Cisnes do Parnaso” (BARBOSA, 1998, p. 384-385), quer pelo seu valor como testemunho de uma época, quer pela sua riqueza literária ainda longe do alcance do leitor atual.

Palavras-chave: Poeta. Barroco. Inédito. Adição.

1. Introdução

Não é minha intenção apresentar, nesta comunicação, uma teoria original sobre a inúmera produção literária que vai da segunda metade do século XVI até aos fins do século XVIII e permanece ainda inédita, esquecida, à espera de ser redescoberta. Pelo contrário, o objetivo que preside a esta comunicação é, por um lado, dar a conhecer, ainda que de uma forma breve, uma obra e um autor praticamente desconhecidos; por outro lado, contribuir decorridos 292 anos após a sua morte (13-12-1722), para esbater uma lacuna dos estudos literários nacionais que continua (e continuará) a subsistir.

¹²⁸ Este artigo resulta do trabalho apresentado no IX Congresso da Pós-graduação em Língua Portuguesa, realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 3 a 7 de novembro de 2014.

¹²⁹ Membro do Grupo de investigação Multiculturalidade e Diálogo Internacional do CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. Doutorada em Literaturas e Culturas Românicas pela FLUP e Investigadora de Pós-doutoramento (bolsista FCT).

2. *Um cisne no parnaso português*

Considerado por muitos especialistas como um dos poetas mais representativos do período barroco português, Manuel de Sousa Moreira nasceu em Mogadouro, Trás-os-Montes (1648) e faleceu a 13 de dezembro de 1722, quando contava 74 anos de idade (BARBOSA, 1998, p. 384-385).

Segundo José Costa e Silva, que no *Ensaio-biographico-critico sobre os melhores poetas portuguezes* (1855, p. 125-199) lhe traça uma sumária biografia – a que nós efetuamos alguns acrescentos resultantes das pesquisas que temos vindo a desenvolver, no âmbito do projeto de pós-doutoramento – o poeta era filho de Francisco Moreira de Sousa e de D. Maria Domingues de Antas, pessoas “mui qualificadas, e estimadas daquela provincia, pela nobreza de sua extracção, e opulenta fortuna que desfrutavam” (SILVA, 1855, p. 125).

Dotado de uma singular vivacidade, memória tenaz, desde cedo revelou aptidão para as línguas como o grego, o latim, tornando-se igualmente muito hábil na língua castelhana, em que escrevia com tanta elegância e pureza como na latina.

Concluídos os estudos preparatórios, matriculou-se na Universidade de Salamanca, onde frequentou com grande aplicação e aproveitamento o curso filosófico, obtendo o grau de Bacharel na faculdade de Direito Pontifício. Regressa à pátria para ser incorporado na qualidade de Lente na Universidade de Coimbra (BARBOSA, 1998, p. 384-385).

A cadência do metro, a escrita engenhosa, o estilo elegante contribuíram para que se tornasse num dos “mais canoros Cisnes do Parnaso” (BARBOSA, 1998, p. 384-385), tanto na língua materna, como na castelhana e latina.

Ao profundo conhecimento das ciências sagradas e profanas juntava, Manuel de Sousa Moreira, o estudo das letras a “amena literatura, gozando a reputação de grande poeta, tanto latino, como português, como castelhano” (SILVA, 1855, p. 126). Foi, igualmente célebre na oratória, como se depreende do grande número de discursos que recitou nas mais famosas academias, que floresceram no seu tempo tanto em Portugal, como em Espanha.

Não foi igualmente inferior o seu talento enquanto pregador, onde arrebatava suavemente as atenções dos mais célebres eruditos das Academias de Espanha e Portugal quando ouviam os seus discursos ornados

pelo principado da eloquência, pela aguda discrição, pela elegância, marcados não só por uma linguagem pura, mas também por uma elevação de pensamentos, força e graça de expressão com que eram escritos.

Contava apenas trinta anos quando entrou no estado eclesiástico, ordenando-se presbítero. Foi, pouco depois, provido na Abadia de S. Martinho do Peso do bispado de Miranda, donde passou para a de Santa Maria de Castelo Branco, arcebispado de Braga.

Atendendo à sua erudição e talento, foi nomeado Secretário do Padroado Real pelo Arcebispo de Lisboa e Capelão mor D. Luís de Sousa. Foi, precisamente, a rogo daquele prelado que Manuel de Sousa Moreira tomou a seu cargo a tarefa de escrever a história da Casa de Sousa, a que ele pertencia. Como recompensa desta tarefa, que desempenhou com elegância de estilo, foi-lhe atribuída a Abadia de S. Mamede Lindoso, donde passou depois para a Igreja de Santa Maria de Chãs, pertença do Padroado Real e situada no concelho de Távora, bispado de Viseu. Acabou, posteriormente, por ser transferido para a Abadia de Nossa Senhora da Assunção de S. Bado, termo da vila de Alfândega da Fé. Foi acadêmico supranumerário da Academia Real de História e marcou presença em quase todas as Academias poéticas que existiam naquele século, sendo muito estimado e respeitado de todos os literatos que as compunham.

No entanto e apesar de ser considerado, como um dos mais emblemáticos poetas do período barroco, Manuel de Sousa Moreira, continua a ver a sua obra, como a de muitos autores deste período, disseminada por coletâneas manuscritas. De entre os numerosos códices que contêm textos seus, salientam-se o 260 dos manuscritos da livraria do Arquivo Nacional da Torre do Tombo; os 20-III-52, 50-I-8 da Biblioteca da Ajuda; os 396, 666 da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra; os 12960, 12961 da Biblioteca Nacional; o JC 8232 da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada; o BG/9576 da Biblioteca da Universidade de Salamanca; o R/62064 da Biblioteca Nacional de Espanha; e o 14-5-4 da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Desta vastíssima produção, somente *Theatro histórico, genealógico, y panegyrico: erigido a la immortalidade de la excelentíssima casa de Sousa* (Paris, 1694) logrou conhecer a luz da imprensa. Escrita em língua castelhana e por diligência do Arcebispo Luís de Sousa (como já tivemos oportunidade de mencionar), esta história genealógica, aliando a elegância do estilo com a soberania do assunto, eterniza e celebra as memórias dos antepassados da Casa de Sousa.

Manuel de Sousa Moreira é, pois, mais um exemplo da inúmera produção literária que desde a segunda metade do século XVI até aos fins do século XVIII permanece ainda inédita, esquecida, à espera de ser (re)descoberta. Na base deste evidente desinteresse estão às vezes intrincados problemas de crítica textual. A existência de várias cópias manuscritas, quase sempre lacunares, para além de implicar muitas variantes, impõe a busca da lição verdadeira – tarefa morosa e muitas vezes só possível por aproximação.

Tendo consciência plena do árduo trabalho que é editar uma obra e assumindo que o conhecimento da nossa poesia barroca depende sobretudo do interesse de investigadores nacionais, pretendemos com este projeto de estudo e edição da obra de Manuel de Sousa Moreira atenuar não só o esquecimento que sobre eles (textos e autor) se abateu, como também dar a conhecer um dos mais fecundos e engenhosos poetas, quer pelo seu valor como testemunho de uma época, quer pela sua riqueza literária ainda longe do alcance do leitor atual.

Apesar de reconhecidos estudiosos como Vítor Aguiar e Silva, Ana Hatherly, Maria Lucília Gonçalves Pires, entre muitos outros, se terem dedicado à literatura desta época, editando textos e publicando trabalhos críticos; a verdade é que todo este esforço permanece incompleto, sobretudo se pensarmos que muitos são os autores e obras que estão dispersos por manuscritos desconhecidos.

Salientados os principais aspetos referentes à biografia do poeta, não poderíamos deixar de tecer algumas considerações sobre a sua produção poética. Filho de uma época de profundas metamorfoses, Manuel de Sousa Moreira é o exemplo da criatividade portuguesa do período barroco.

Escrevendo ora em português, ora em castelhano, as suas composições deixam antever não só o jogo entre o sacro e o profano, mas também a Natureza como palco da dor e da efemeridade da vida:

A um Crucifixo de mármore vermelho e branco

Vês esse mármore, que ao monte altivo
obstinado em fortíssima aspereza
constante desprezou toda a dureza
de tanto de tanto fulminado ardor activo?

Pois vê, que docilmente sensitivo,
como sombra da própria Natureza
ilustra, mais que mancha, sua pureza
nesse purpúreo arroio sucessivo.

Abranda-se a dureza de um rochedo,
e em roxa undosa veia desatado
se mostra em tanta lástima sensível.

E chega a ser mais duro que um penedo
teu coração, mortal, pois obstinado
mais insensível é que o insensível.

(SILVA, 1855, p. 169-170)

Temas caros ao barroco, como a *fragilidade da vida humana*, comparecem igualmente na obra do poeta transmontano. Mas, o que o torna realmente *suis generis* é, quando, influenciado pela leitura dos romances de cavalaria, desenha a mulher com contornos de guerreira. Aqui o fuso dá lugar à espada, o toucado é trocado pelo capacete:

A Alexandre não querendo ver a esposa e filha de Dario, que depois da derrota daquele Rei da Persia, haviam ficado prisioneiras no seu campo

Que acção misteriosa te embaraça
Magnânimo Alexandre, a que não queiras
ver nessas três belíssimas guerreiras
da Ásia toda a delícia, e toda a graça?

E por não agravar da sorte escassa
o rigor entre vistas lisonjeiras
ou porque de tão altas prisioneiras
não te cabe aos olhos a desgraça?

Bem pode ser; e eu mais de ti confio
mas penetrando mais profundamente
do teu peito o segredo misterioso.

Não viste as caras prendas de Dario
porque da vista o pejo reverente
do coração foi medo valoroso.

(SILVA, 1855, p. 176)

Veja-se ainda a forma como Manuel Moreira constrói o soneto ao “cabelo de D. Leonor de Lorena”, contrastando a beleza do cabelo loiro ofuscada pela “negra prisão” da bolsa de cetim preto e a revolta do sujeito poético aprisionado pelos sentimentos da paixão:

Ao cabelo de D. Leonor de Lorena, metido em uma bolsa de cetim preto

Bolsa avarenta, ingrata nuvem fera
que com negra prisão, com triste agouro
da terra escondes o melhor tesouro,
eclipsas a mais clara luz da esfera.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Que te vai condenar com lei severa,
que te importa enlutar com vil desdouro
esse ophir desatado em rios de ouro?
Esse Sol, que eclipsado reverbera?

Mas advertido bem tua avareza,
mas tua austeridade bem prevista,
providência foi mais que crueldade.

Pois vista a tanta luz tanta beleza,
quantas almas teriam liberdade?
ou quantas atenções teriam vista?

(SILVA, 1855, p. 177)

Votado a um imerecido esquecimento, não será mais do que legítimo “resgatá-lo” das entranhas da memória? Quem poderá ficar indiferente ao poema “Aquele incêndio, Filis, que apagado”, inspirado pela re-novação de um incêndio amoroso que se julgava extinto:

Aquele incêndio, Filis, que apagado
presumiu a alma que no peito estava,
como do coração se alimentava
se ocultou entre as cinzas desfarçado.

Porém como do ardor dissimulado
ou presumida, ou néscia se fiava,
foi repetir a origem que o formava,
não sei se por descuido, ou por cuidado.

Mas quando a fatal causa deste dano
a memória acusou com um suspiro,
soprou a cinza, a quem o ar inflama

Oh néscia confiança! Oh cego engano!
que aproveita dar vistas o retiro
si dentro d’alma se alimenta a chama!

(SILVA, 1855, p. 178-179)

Atente-se no soneto moral a Fábio, um dos mais notáveis que saíram da pena de Manuel de Sousa Moreira. Aqui elogia-se a constância do varão forte que resiste às tribulações e triunfa dos desfavores da Fortuna:

Por mais que o mar, oh Fabio, embravecido
contra o rochedo altivo se alevante,
por mais que furibundo o Noto espante
a robusta altivez do cedro erguido:

Só servirá seu bárbaro ruído
de o deixar mais soberbo, e mais constante;
só servirá sua cólera arrogante
de o deixar mais ufano, e presumido.

Mais do que o rochedo ao mar, que o cedro ao vento
sobre as injúrias da inconstante sorte
sempre igual teu espírito se eleve!

Pois todo o seu furor, bem que valente,
se arma contra o valor do varão forte
e, Fabio, espuma vã, é sopro leve.

(SILVA, 1855, p. 179)

3. Conclusões

Reabilitá-lo é, pois, estabelecer uma ponte entre os requisitos do virtuosismo verbal e a multiplicidade de impressões internas e externas de um mundo todo ele composto de reentrâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Machado. *Bibliotheca Lusitana*, vol. II. Lisboa: Biblioteca Nacional (Ophir), 1998, p. 384-385.

MOREIRA, Manuel de Sousa. *Theatro historico, genealogico, y panegyrico*: erigido a la immortalidade de la excelentissima casa de Sousa. Paris: En la Emprenta Real, 1694.

SERRÃO, Veríssimo. A descrição Poética da Ilha da Madeira de Manuel de Sousa Moreira. *Islenha*. Funchal: Ed. DRAC, 1997, p. 157-180.

SILVA, Inocêncio Francisco da. *Dicionário bibliographico portuguez*, vol. VI. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses (Ophir), 2001, p. 115.

SILVA, José Maria da Costa e. *Ensaio biographico-critico sobre os melhores poetas portugueses*, tomo X, livro XXIV, cap. I. Lisboa: Imprensa Silvana, 1855, p. 125-199.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Maneirismo e Barroco na poesia lírica portuguesa*. Coimbra: Centro de Estudos Filológicos, 1971.

**MEMES EM AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO:
LINGUAGEM, PRODUÇÃO E REPLICAÇÃO
NA CIBERCULTURA**

Carlos Fabiano de Souza (IFF/UFF)
carlosfabiano.teacher@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho propõe fomentar uma discussão acerca das potencialidades do gênero digital *meme* enquanto um elemento multifário capaz de auxiliar no desenvolvimento das competências linguístico-discursivas de educandos em aulas de língua portuguesa no ensino médio. Pode-se afirmar que, através da cibercultura, aspectos linguísticos, discursivos e sociais têm se materializado em diversas interações multimidiáticas que colocam em evidência o papel da tecnologia como meio de engendrar novas formas de se comunicar, significar e produzir cultura na pós-modernidade. Diante das demandas atuais que sinalizam para a importância da articulação entre tecnologia, linguagem e práticas sociais de uso da língua, em consonância com as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, afirmo ser necessário pensar maneiras de implementação de propostas pedagógicas de produção de texto multimodal com o intuito de valorizar as novas formas de linguagem que se proliferam no mundo contemporâneo por meio das tecnologias digitais, agregando-as às aulas de língua portuguesa. Não podemos negligenciar o fato de que os nossos alunos, cada vez mais, têm feito uso de ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição etc., atuando ativamente em práticas de produção e replicação na cibercultura, como coconstrutores de sentidos em ambientes virtuais. Nesse sentido, em tempos de alunos pertencentes à Geração Digital, práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa devem se constituir, essencialmente, num espaço que privilegia as diversidades de linguagens, permitindo que nossos educandos se tornem protagonistas na construção de conhecimentos significativos, reconhecendo, assim, o papel que esses ocupam como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias.

Palavras-chave:

Memos. Língua portuguesa. Gênero digital. Produção de texto. Cibercultura.

1. Considerações iniciais

As demandas contemporâneas, marcadas pelo apelo informativo imediato, de um mundo cada vez mais dinâmico, interativo e tecnológico, sinalizam para um processo de reflexão constante sobre as diferentes formas de linguagem e seus sistemas.

Considerando que nas práticas sociais, o espaço de produção, replicação e coconstrução de sentidos caracteriza-se pela simultaneidade, tem-se em aulas de língua portuguesa o espaço ideal de sensibilização

dos educandos para a maneira como as linguagens se estruturam, o modo como normas (códigos) são partilhadas e negociadas, considerando sobremaneira os processos e procedimentos comunicativos que garantem uma participação mais ativa dos cidadãos na vida social. E, nesse aspecto, não podemos desconsiderar o impacto das tecnologias digitais em engendrar novas formas de comunicação através dos diferentes recursos que elas mobilizam.

Por conta desse cenário, enquanto professores de língua portuguesa, pode-se dizer que o ritmo acelerado das mudanças sociais, à luz das tecnologias digitais, coloca-nos diante do desafio de conceber novas formas de ensinar e aprender, na medida em que lidar com alunos da Era Digital pressupõe pensar meios de agregar as novas ferramentas, as novas linguagens proliferadas no mundo cibernético e as novas práticas de produção a nossa dinâmica de sala de aula.

Nessa medida, interessa-nos considerar a relação linguagem, tecnologia e práticas sociais, tomando o fenômeno linguístico a partir de suas intenções sociocomunicativas, em que os interlocutores ocupam espaços de interação, histórico-social, percebendo o uso da linguagem como forma de agir socialmente, de interagir com os outros. Assim,

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como *um fenômeno social*, como *uma prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural [...] (ANTUNES, 2009, p. 21).

Neste trabalho, especialmente, buscamos fomentar uma discussão acerca das potencialidades do gênero digital *meme* como elemento multifário capaz de promover o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas de educandos em aulas de língua portuguesa no ensino médio, por acreditarmos ser este um objeto de ensino que faz parte da realidade dos alunos de hoje e, principalmente, um elemento que materializa o discurso sob a forma de diferentes textos – enquanto atividade comunicativa.

De acordo com Souza (2013), o termo *meme* surgiu pela primeira vez em 1976 com Richards Dawkins em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta). Embora Dawkins tenha definido o *meme* como “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” (DAWKINS, 2007, p. 330), alguns estudiosos em *memética* (ciência que trata do estudo formal dos *memes*) têm variado quanto às definições desse termo. Se-

guindo a linha de Dawkins, para Blackmore (2000, p. 65), “os *memes* são histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação”. Ainda segundo esta autora, “os *memes* têm sido (e são) uma força poderosa que molda nossa evolução cultural – e biológica” (*Idem, ibidem*).

Curiosamente, observa-se que na cibercultura os usuários começaram a utilizar a palavra *meme* para se referir a tudo que se propaga, ou ainda se espalha aleatoriamente na Internet, em especial, fragmentos com algum conteúdo humorístico (SOUZA, 2013, p. 127). Por outro lado, cabe salientar que “os *memes* são bem mais complicados e importantes do que apenas imagens engraçadas de gatos na internet (embora estas também sejam *memes*)” (GUNDERS & BROWN, 2010, p. 2, tradução nossa). Além disso, pode-se afirmar que nem todos os *memes* se propagam como um vírus, contaminando uma quantidade significativa de pessoas, ou mesmo conseguem sobreviver – o que nos levaria a uma análise mais detalhada do caráter de longevidade de componentes mêmicos. “A longevidade é associada por Dawkins (2001), Blackmore (1999) e Heylighen (1994) com a existência no tempo. Isso porque, quanto mais tempo o *meme* sobreviver, maior sua chance de replicar-se” (RECUERO, 2007, p. 25).

Dito isso, acreditamos que através da cibercultura, aspectos linguísticos, discursivos e sociais têm se materializado em diversas interações multimidiáticas que colocam em evidência o papel da tecnologia como meio de engendrar novas formas de se comunicar, significar e produzir cultura na pós-modernidade. E, nessa perspectiva, os *memes* têm ocupado um papel de destaque no que tange a disseminar ideologias vinculadas a discursos propagados diariamente em redes sociais da Internet.

Além disso, em virtude das demandas atuais sinalizarem para a importância da articulação entre tecnologia, linguagem e práticas sociais de uso da língua, em consonância com as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, afirmo ser necessário pensar maneiras de implementação de propostas pedagógicas de produção de texto multimodal com o intuito de valorizar as novas formas de linguagem que se proliferaram no mundo contemporâneo por meio das tecnologias digitais, agregando-as às aulas de língua portuguesa.

Não podemos, portanto, negligenciar o fato de que os nossos alunos, cada vez mais, têm feito uso de ferramentas de áudio, vídeo, trata-

mento de imagem, edição etc., atuando ativamente em práticas de produção e replicação na cibercultura, como coconstrutores de sentidos em ambientes virtuais. Nesse sentido, este trabalho entende que as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa devem se constituir, essencialmente, num espaço que privilegia as diversidades de linguagens, permitindo que nossos educandos se tornem protagonistas na construção de conhecimentos significativos, reconhecendo, assim, o papel que esses ocupam como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias.

Em termos sequenciais, este texto está organizado da seguinte maneira: primeiro tecerei algumas considerações acerca da origem do termo e a Memética, o papel dos *memes* como replicadores e a maneira como a linguagem se apresenta nesses componentes. Em seguida, explicarei sobre a produção e a replicação na cibercultura, a partir do papel que estes desempenham em interações na Internet e a concepção de *meme* enquanto gênero digital. Por fim, apresentarei algumas possibilidades de uso destes componentes em aulas de língua portuguesa.

2. Os memes

Numa busca simples, se digitarmos no espaço de pesquisa do *Google* a palavra *meme*, encontraremos milhares de resultados. No entanto, no que se refere à pesquisa em bancos acadêmicos no Brasil, ainda não há muitos trabalhos dedicados a essa temática. Acredita-se que qualquer nativo digital dirá que já ouviu falar no termo em questão. Caso interpellados a explicar o que são *memes*, por certo diriam: “aquelas carinhas que aparecem nas redes sociais”. Ou ainda, “aqueles vídeos que são compartilhados na Internet”. Em suma, podemos dizer que no ciberespaço os *memes* têm a ver principalmente com comentários, postagens de fotos, vídeos, paródias que os usuários compartilham, e que são comumente relacionados a notícias do cotidiano provenientes em grande medida de outros canais midiáticos, sendo estes a televisão, os jornais impressos e o rádio (SOUZA, 2013, p. 131).

2.1. Da origem do termo à memética

É correto afirmar que o termo *meme* é um neologismo que foi cunhado pelo professor e zoólogo Richards Dawkins em seu livro *The Selfish Gene* (1976). Desde então, as ideias desenvolvidas por ele têm servi-

do como fonte básica de pesquisa, tendo sido citado em algumas das principais produções de cunho acadêmico-científico em âmbito internacional no que se refere a estudos relacionados à Memética. Esta, por sua vez, é concebida como a ciência que tem se dedicado ao estudo formal dos *memes*, e que segundo Castelfranchi (2001, p.21), do ponto de vista epistemológico, é uma área de conhecimento que precisa de um modelo cognitivo, visto que “para se compreender a evolução cultural é necessário identificar os princípios cognitivos do sucesso ou seleção dos *memes* dentro das mentes” [tradução minha].

Objetivando compreender melhor o conceito de *meme* do qual nos apropriaremos ao longo deste trabalho, faz-se necessário observar as proposições a seguir:

Exemplos de *memes* são melodias, ideias, *slogans*, as modas no vestuário, as maneiras de fazer postes ou de construir arcos. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os *memes* também se propagam no *pool* de *memes* saltando de cérebro para cérebro (DAWKINS, 2007, p. 330).

Um *meme* é uma ideia, comportamento, estilo ou uso que se espalha de pessoa para pessoa dentro de uma cultura (BLACKMORE, 2000, p.65, tradução nossa).

Um *meme* é uma expressão cultural que é passada adiante de uma pessoa ou grupo para outra pessoa ou grupo (GUNDERS & BROWN, 2010, p. 4, tradução nossa).

A análise das explicitações acima nos conduz a apreensão de que o cerne conceitual de *meme* recai sobre a *transmissão*. O modo como os *memes* são transmitidos, segundo Dawkins (2007) pode ser chamado de imitação. Em sentido amplo, “é o processo pelo qual os *memes* podem se replicar”. Vale salientar que o termo foi cunhado a partir da raiz Grega *mimeme* que significa algo que pode ser copiado. Dawkins resolveu reduzi-la para *meme*, pois segundo ele esta palavra mais curta soava mais ou menos como “gene”, e para ele o *meme* é tido como o “gene da cultura”.

Sem a pretensão de ser um livro sobre aspecto cultural, podemos afirmar que *The Selfish Gene* (1976) foi uma tentativa de explicar a evolução genética para um público geral. Sendo assim, depreende-se que a concepção de *meme* proposta por Dawkins é análoga ao gene. Pois, de acordo com este autor:

A maior parte daquilo que o homem tem de pouco usual pode ser resumida numa palavra: “cultura”. A transmissão cultural é análoga à transmissão genética, no sentido de que, apesar de ser essencialmente conservadora, pode

dar origem a uma forma de evolução (DAWKINS, 2007, p. 325).

Numa outra perspectiva, é possível inferir que os *memes* utilizam os seres humanos para evoluírem e sobreviverem. Em outras palavras, os indivíduos se tornam meros hospedeiros das ideias que saltam de cérebro para cérebro, as quais estão em constante processo de recombinação e transformação na tentativa de sobrevivência. Ainda que o termo “imitação”, utilizado por Dawkins para se referir ao modo como os componentes mêmicos são transmitidos, cause certo estranhamento, em virtude de ser uma palavra multifacetada, é através dos escritos de Blackmore, em *The Meme Machine* (1999), que a apropriação do termo *meme* ganha epistemologicamente uma abordagem mais específica. De acordo com a autora,

quando você imita alguma outra pessoa, algo é passado adiante. Este “algo” pode então ser passado adiante novamente, e de novo, e assim ganhar vida própria. Podemos chamar esta coisa uma ideia, uma instrução, um comportamento, uma informação... mas se nós vamos estudá-la precisamos dar a ela um nome. Felizmente, há um nome. É o “*meme*” (BLACKMORE, 1999, p. 4, tradução nossa).

Levando em consideração ainda o aspecto da imitação postulada por Dawkins (2007), Blackmore (1999) desenvolve o seguinte raciocínio:

Dawkins disse que os *memes* saltam de “cérebro para cérebro via um processo que, em sentido amplo, pode ser chamado imitação” (1976, p. 192). Eu também usarei o termo “imitação” em sentido amplo. Então se, por exemplo, um amigo conta a você uma história e você se lembra da essência e a passa adiante para alguém então isso conta como imitação. Você não imitou todo o gesto e toda palavra de seu amigo, mas alguma coisa (a ideia geral da história) foi copiada dele para você e então para mais alguém (BLACKMORE, 1999, p. 6 tradução nossa).

Para Souza (2013), as considerações de Blackmore (1999) vão ao encontro das concepções postuladas por Dawkins (2007), atuando como complementares. No que concerne ao papel desempenhado pelos seres humanos junto aos *memes*, Blackmore (2000) pontua que,

pensar memeticamente ocasiona uma nova visão de mundo, uma que, quando você a “apreende”, transforma tudo. Do ponto de vista do *meme*, todo ser humano é uma máquina para fazer mais *memes* – um veículo para propagação, uma oportunidade para replicação [...] Nós nem somos escravos de nossos genes nem agentes racionais livres criadores de cultura, arte, ciência e tecnologia para nossa própria felicidade. Em vez disso, nós somos parte de um vasto processo evolucionário no qual os *memes* são os replicadores evoluindo e nós somos as máquinas de *memes* (BLACKMORE, 2000, p. 66, tradução nossa).

Em outras palavras, pode-se afirmar que os *memes* desempenham

importante papel como força poderosa que molda nossa evolução cultural através de ideias copiadas de indivíduo para indivíduo pela imitação. Por outro lado, o homem, na figura do cérebro humano, atua apenas como hospedeiro, uma máquina de *memes*, na medida em que eles se utilizam de nossos cérebros como ambiente depositório favorável a sua evolução.

2.2. Os memes como replicadores

Podemos afirmar que a Internet tem propiciado que os *memes* multipliquem-se com uma maior velocidade. De acordo com Gunders & Brown, “a maior mudança desde que Dawkins cunhou o termo “*meme*” tem sido o crescimento da Internet”. Ainda segundo os autores em questão, a Grande Rede permite que os *memes* sejam passados adiante mais rapidamente do que qualquer outro veículo seria capaz de fazê-lo virtualmente antes da existência da rede mundial de computadores. A principal razão da importância da Internet na disseminação de componentes mêmicos é atribuída ao fato de que ela permite distribuir informações a múltiplos pares, tem uma variedade de formatos de entrega de mensagens (texto, vídeo e áudio), possibilita que o transmissor de um *meme* mantenha-se virtualmente anônimo ou torne-se famoso da noite para o dia e, finalmente, assegura a sobrevivência dos *memes* mais fortes.

Uma das práticas na cibercultura que possibilita a interação entre usuários, dando condição para que os *memes* sejam propagados é o *jogo do curtir e do compartilhar*. Nesse tipo de interação, os botões *curtir* (*like*) e *compartilhar* (*share*) permitem aprovar e fazer o compartilhamento de conteúdo entre os participantes de interações virtuais na Internet, respectivamente. Ainda que sejam práticas bastante comuns entre os nativos digitais, dúvidas permanecem quanto à diferença existente entre essas ferramentas.

O botão *curtir* possibilita que o usuário publique em seu mural (*timeline*) apenas informando se gostou de um determinado conteúdo. A função do uso deste botão é atribuída a *status*. Ou seja, toda vez que um internauta clica neste botão, ele amplia o número de aprovação no contador de um *site*, o que faz com que o mesmo passe a ter mais credibilidade entre os usuários. Em contrapartida, o *compartilhar* permite ao usuário enviar conteúdo para outros pares de interação. Esta ferramenta é bastante seletiva, podendo ser usada para compartilhar conteúdos com todos os amigos virtuais, publicar no mural de um grupo específico ou ainda enviar material por *e-mail*.

Do ponto de vista da concepção de *memes*, enquanto componentes disseminadores de ideologias, vinculados a formações discursivas¹³⁰ que se propagam nas redes sociais, entende-se que o jogo que se estabelece a partir do uso dos botões *curtir* e *compartilhar* demonstra que os usuários, na posição de interlocutores, por meio da interação em rede, adotam uma prática discursiva que dialoga com concepções ideológicas¹³¹ dos participantes dessas relações interativas (SOUZA, 2013, p. 136). No entanto, com o intuito de que uma informação, de fato, materialize-se como um *meme* em estágio de replicação (a partir do “jogo do curtir e do compartilhar”) é necessário que sejam seguidos os passos representados no processo de replicação de *memes*, como mostra a figura 1:

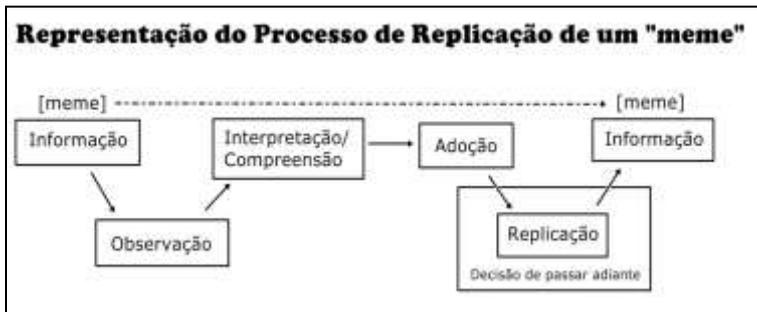


Figura 1: Representação do processo de replicação de um *meme*.
Fonte: Desenvolvido pelo autor, a partir do modelo básico de replicação em agentes cognitivos descrito por Castelfranchi (2001, p. 4)

Ao analisar a figura acima, verifica-se que quando alguém faz uso do botão curtir, este usuário, primeiramente, observa o conteúdo em análise, interpreta-o/compreende-o e, então, estabelece seus próprios motivos para transmitir a informação. Isso implica na adoção de uma filosofia e passá-la adiante – é o momento em que o *meme* está se instalando em um novo cérebro para em seguida ser transmitido a outro. É importante

¹³⁰ Neste trabalho, entende-se por *formação discursiva* “um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos” (FIORIN, 1998, p. 32).

¹³¹ Nesse sentido, as concepções ideológicas ou *formações ideológicas* são “um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. (...) Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (*Ibidem*, p. 32).

frisar que quando o sujeito adota (adesão a uma dada formação ideológica) (SOUZA, 2013), este pode optar por transmitir uma cópia com certo grau de fidelidade ao conteúdo inicial, ou replicar um conteúdo informativo com variação acidental ou adaptada. Nos casos das postagens em que os internautas podem inserir comentários, automaticamente, dar-se-á uma contribuição a mais para a compreensão da mensagem transmitida, pois como bem afirma Dawkins (2007, p. 334), os *memes* enquanto replicadores estão sujeitos “à mutação e à mistura contínuas”.

É ainda relevante destacar que Dawkins (2007) aponta três características fundamentais que definem um *meme* como replicador, a saber: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade à cópia. Entende-se por longevidade a capacidade que o componente mêmico tem de manter-se no tempo – está ligado a sua permanência. A fecundidade, porém, refere-se à capacidade deste em produzir novas cópias. Por outro lado, como fidelidade entende-se que é a capacidade que o *meme* possui de gerar cópias com maior semelhança ao original (RECUERO, 2007).

Neste trabalho, interessa-nos considerar a proposta taxionômica desenvolvida por Recuero (2007), a partir das três características explicitadas por Dawkins (2007), em que a autora acrescenta ainda como outra característica o alcance – um modo de tentativa de apreensão do poder de propagação de um *meme*.

Para Recuero (2007), a fidelidade da cópia é entendida como a semelhança do *meme* com o seu original, tal que quanto menor a variação da ideia inicial, maior a fidelidade da cópia. Assim, quanto à fidelidade, os componentes mêmicos podem ser divididos em: *replicadores*, *metamórficos* e *miméticos*. Os *replicadores* apresentam como principal característica a reduzida variação, com uma alta fidelidade à cópia original. Sua função primordial é simplesmente informar um determinado fato. Trata-se de imitações simplesmente copiadas, sem alterações do *meme*. Os *metamórficos* são totalmente alterados e reinterpretados enquanto passados adiante. São *memes* com alto poder de mutação e recombinação. Como característica principal, pode-se destacar a presença destes em contextos de debate, em que a informação não é simplesmente repetida, mas discutida, transformada e recombinada. Nesse aspecto, o *meme* agrega opiniões ao ser propagado, atuando como um estímulo à interação, na qual a informação não é apenas passada adiante, a discussão sobre o assunto também o é. Por fim, ainda no que se refere à fidelidade, podemos destacar os *miméticos*. Estes *memes* possuem características diferenciadas. Apesar de sofrerem mutações e recombinações, sua estrutura

permanece a mesma e são facilmente referenciáveis como imitações. Pode-se dizer que a essência do *meme* está na personalização, mantendo a essência e a ordem estabelecidas.

Quanto à longevidade, os *memes* podem ser classificados como *persistentes* ou *voláteis*. Os primeiros são aqueles que permanecem sendo replicados por muito tempo, ainda que desapareça, por um tempo, mas, depois, retornem e voltem a se replicarem. Em contrapartida, os *voláteis* são aqueles que têm um curto período de vida e que, após replicarem-se em um ou outro espaço virtual ou são rapidamente esquecidos, ou são modificados (tornando-se, assim, um novo *meme*).

No que tange à fecundidade, esses podem ser *edipêmicos* – aqueles com grande poder de fecundidade, espalhando-se amplamente por várias redes sociais (como uma verdadeira epidemia) –, ou *fecundos*. Esta categoria engloba *memes* que não se tornaram epidêmicos, mas que se espalham por grupos menores. Acredita-se que todos os componentes mêmicos são potencialmente *fecundos* e necessitam gerar descendência para sobreviver (RECUERO, 2007, p. 26).

No que se refere ao alcance, um aspecto que não aparece na lista enumerada por Dawkins (2007), porém, tem sido referenciado em estudos de redes sociais, pontua-se que esta classificação refere-se ao alcance do *meme* dentro da rede, podendo ser *global* ou *local*. Os *globais* aparecem em contextos que não possuem uma conexão direta com uma interação social ampla. A propagação destes ocorre em contextos diversos, em que não há um estreitamento de laços entre os *memes* gerados e o espalhamento na rede ganha proporção de difícil mensuração. Por outro lado, os *locais* ficam restritos a uma determinada vizinhança, sendo associados a uma interação social mais situada. São componentes que são propagados por pessoas que estão mais próximas e que interagem com mais frequência, em um determinado grupo, por exemplo. Um *meme* desse tipo fica primordialmente restrito a poucos usuários, podendo se tornar global no decorrer do tempo.

Considerando a produção e a replicação na cibercultura, é possível afirmar que, no que toca à fidelidade à cópia, os dois principais tipos de *memes* comumente encontrados são os *metamórficos* e os *miméticos*. Abaixo apresentamos dois exemplos destes componentes, sob a forma de textos, divididos em dois blocos de análise. No primeiro bloco (quadro 1), apresentamos o caso *metamórfico* em que o *meme* “Tema de hoje” é totalmente alterado e reinterpretado enquanto passado adiante. No se-

gundo bloco (quadro 2), exemplificamos a ocorrência de *miméticos*, dois *memes* que sofreram mutações e recombinações a partir da cópia original “Chapolin Sincero”. Vejamos:

<p>Texto 1:</p> <p><i>Meme – Tema de hoje</i></p>  <p>Fonte: http://bobagento.com/wp-content/uploads/2012/05/3.jpg</p>
<p>Texto 2:</p> <p><i>Meme – Tema de hoje</i></p>  <p>Fonte: http://bobagento.com/wp-content/uploads/2012/05/5.jpg</p>

Quadro 1: 1º bloco – Caracterizando os metamórficos

O *meme* “Tema de hoje” tornou-se bastante conhecido nas redes sociais. Ele é baseado no programa de auditório “Casos de Família”, popular na televisão brasileira, veiculado pelo canal SBT. Se considerarmos o texto 1 em relação ao programa de televisão em si, poderíamos claramente referenciá-lo como um *meme* com alto grau de fidelidade à sua

cópia original, sendo, portanto, caracterizado como replicador, pois sua variação na reprodução é reduzida. No entanto, no texto 2, tem-se um caso de *meme* metamórfico, visto que este foi totalmente alterado quando passado adiante. Este *meme* faz referência a um episódio baseado em fatos reais, no qual a famosa atriz Global Carolina Dickman protagonizou um drama midiático, quando suas fotos íntimas foram publicadas na Internet sem o seu consentimento. Podemos observar que este tipo de *meme* agrega novas percepções sobre o *meme* original, conduzindo a temática veiculada por ele a discussões sobre o assunto, transmitindo ideias, e fomentando o debate de opiniões críticas dos participantes dessas interações de propagação.

Texto 3:



Fonte: <http://geradormemes.com/media/created/zd4pvn.jpg>

Texto 4:

Meme – Ted Engraçado



Fonte:

<http://geradormemes.com/media/created/xeehk0.jpg>

Texto 5:

Meme – Hitler



Fonte:

<http://geradormemes.com/media/created/tkjace.jpg>

Quadro 2: 2º bloco – Caracterizando os miméticos

O *meme* “Chapolin Sincero”, inspirado no famoso super-herói latino (criado em oposição aos super-heróis norte-americanos), personagem do seriado “Chapolin Colorado” – televisionado no Brasil pelo canal SBT –, tornou-se uma febre nas redes sociais. O quadro 2 dá voz a tipos

de *meme* bastante propagados na Internet, em que um personagem consagrado, que pode ou não ser baseado numa figura pública, aparece como pano de fundo em montagens aleatórias. No caso do Chapolin Sincero, há a combinação do atrapalhado personagem com frases bem humoradas e debochadas. Pode-se dizer que o Chapolin Sincero é usado quando se pretende dizer a verdade, ou ainda, segundo a blogueira Luisa Clasen¹³², em sua matéria intitulada “Top páginas de *memes* do Facebook//Parte 2”, publicada em 13 de setembro de 2012, o “Chapolin Sincero vai falar na sua cara verdades as quais você não estava pronto pra ouvir. Mas você precisava. Porque ele não é o herói que nós queremos, é o herói que nós precisamos”. Dessa maneira, este componente mêmico pretende dar voz a construções irônicas, indiretas, acerca de questões variadas que merecem destaque por parte dos interlocutores envolvidos no processo de interação. Observa-se que os textos 4 e 5 sofreram mutações e recombinações a partir do texto 3, porém, a estrutura permaneceu a mesma. Eles podem ser facilmente referenciáveis como imitações, tal que a essência do *meme* foi mantida. Em ambos, faz-se referência à questão da falta de dinheiro ou da relevância que este tem para a maioria das pessoas. Temos, assim, um caso típico de componentes miméticos.

2.3. Memes enquanto gênero digital

Perceber os fragmentos textuais que são replicados nas redes sociais, enquanto componentes mêmicos carregados de fluidez, levando-se em consideração que estes são criados por um interlocutor, sob circunstâncias específicas, para um público particular, ainda que a sua propagação e alcance possam variar é perceber que,

[...] o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Além de tomar como referência de análise o caráter adaptativo, renovador e de multiplicação dos gêneros, é necessário “perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições,

¹³² Disponível em: <<http://youpix.virgula.uol.com.br/memepedia/top-paginas-de-memes-do-facebook-parte-2/>>. Acesso em: 10-10-2014.

deve também interferir na natureza do gênero produzido” (MARCUSCHI, 2010, p. 20). Ao analisar um gênero digital faz-se necessário também considerar os “ambientes” ou “entornos virtuais”¹³³ em que esses gêneros se situam, para entender de que modo eles abrigam e condicionam os gêneros.

Em outra medida, os *memes*, enquanto gênero digital, devem ser estudados ainda levando-se em conta o fato de que todo gênero se realiza em textos. E que os discursos se materializam sob a forma de textos. Nesse aspecto, tem-se que a maioria dos componentes mêmicos veiculados na Internet apresenta-se sob a forma de fragmentos textuais, cabendo neste trabalho referenciá-los como textos mêmicos. Enquanto textos, estes atuam como meio de comunicação, transmissão de conhecimento e, sobretudo, difusores de formações ideológicas. Ao serem mêmicos, evidencia-se o caráter replicador destes componentes que são passados de indivíduo para indivíduo em ambiente virtual por questões de filiação e adesão aos sentidos expressos pelo conteúdo destes (SOUZA, 2013, p. 134).

Ainda segundo Marcuschi (2011), explorar a dinamicidade, a situacionalidade, a historicidade e a plasticidade dos gêneros, tende a mostrar que eles não são classificáveis como formas puras, nem podem ser catalogados de maneira rígida. Em se tratando de *memes*, isso é facilmente perceptível, especialmente pela multiplicidade e dinamicidade das relações interativas que ocorrem nos entornos virtuais dos quais estes fazem parte. Sendo assim, parafraseando Marcuschi (2011), eles

devem ser visto na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Em virtude do caráter multifário desses componentes, para as relações de interação no ciberespaço, os *memes* podem ser caracterizados também como construções de gêneros textuais em ambiente virtual, dado ao caráter de colagens, mesclagens, transformações e recombinações pelos quais estes componentes passam. Estes são altamente hibridizáveis devido à mobilidade dos entornos digitais. Nessa perspectiva,

A hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corri-

¹³³ Para Marcuschi (2010, p. 31), o *entorno virtual* não é um domínio discursivo, mas o domínio de produção e processamento textual em que surgem os gêneros.

queiro no dia a dia, em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro, seja na fala ou na escrita. A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo (MARCUSCHI, 2011, p. 25).

Dessa maneira, para fins didáticos e epistemológicos, com o intuito de auxiliar na compreensão deste gênero que ganha cada vez mais força em ambientes virtuais, ousou defini-los como componentes que se apresentam, em grande maioria, como multimodal (com duas ou mais modalidades de formas linguísticas – linguagem escrita e não verbal). Além disso, os textos mêmicos carregam em si mensagens que são decodificadas pelos cérebros receptores, analisadas, interpretadas, adotadas e, por vezes, replicadas. É a linguagem enquanto fenômeno social, como prática de atuação interativa.

3. Memes no ensino de português no ensino médio

Vivemos um momento em que as novas demandas sociais desafiam-nos a não negligenciar as novas formas de linguagens proliferadas na contemporaneidade, entendendo a linguagem como capacidade humana de articulação de significados, de modo coletivo, em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 2004).

Diante dos avanços tecnológicos e das possibilidades criadas cotidianamente pelos meios digitais disponíveis para se estabelecer a comunicação, faz-se urgente perceber os nossos educandos como atores protagonistas na coconstrução de saberes significativos, reconhecendo o lugar que eles ocupam como produtores de conhecimento em novas mídias.

Nesse aspecto, esta proposta é norteada por cinco enunciados provenientes das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, acerca de percepções sobre as necessidades contemporâneas do ensino de língua portuguesa nesse segmento de ensino. Além disso, levo também em consideração a matriz de referência do ENEM no que toca à área de linguagem, código e suas tecnologias – especificamente, o item que sinaliza para a relevância do estudo dos gêneros digitais, questões de impacto e função social destes, o suporte textual, a caracterização dos interlocutores e os recursos linguísticos usados. Quanto aos enunciados norteadores,

temos:

- I. ... o papel da disciplina língua portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação...;
- II. ... conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos...;
- III. ... se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo;
- IV. ... as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos;
- V. ... a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.

3.1. Sugestões para a sala de aula

Nesta seção, proponho alguns procedimentos de como os *memes* podem ser trabalhados em sala de aula. Para a caracterização da atividade, utilizarei dois textos (quadro 3).

Texto 1	Texto 2
	
<p>Fonte: http://images2.memedroid.com/images/UPLOADED25/51f7dca759b6f.jpeg</p>	<p>Fonte: http://blogs.diariodonordeste.com.br/navegando/wp-content/uploads/2014/10/meme7-465x465.jpg</p>

Quadro 3: O gênero digital *meme* em sala de aula

O texto 1, é um *meme* que se tornou bastante popular, principalmente no *Facebook*. Trata-se do “Bode Gaiato”, criado por um Recifen-

se. Este *meme* apresenta situações cotidianas variadas, de forma bastante descontraída e engraçada, construídas a partir de expressões linguísticas tipicamente nordestinas – baseadas em experiências vividas e observadas por seu criador. Este texto pode ser trabalhado em sala, levando-se em consideração a competência de área 08 (oito) da *Matriz de Referência do Enem 2014*, por exemplo, que explicita: Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Nesse sentido, o professor pode utilizá-lo para levar os educandos a identificar as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro; relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social; reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

O texto 2 pode ser classificado como um *meme* do tipo “Tweet Print”. Esse tipo de *meme* é fruto de recortes de conteúdo publicado no *Twitter* e replicado em outras redes sociais. Observa-se que ele apresenta uma imagem que se remete ao Programa do Ratinho, exibido no SBT, acerca de um quadro bastante comum do programa – o famoso Teste de DNA. O caráter intertextual da cena faz referência ao último Debate Eleitoral para Presidência da República no Brasil (disputa do 2º turno), televisionado pela Rede de TV Band. Durante o debate, o candidato Aécio Neves (PMDB) e a candidata Dilma Rousseff (PT), atual presidente, divergem sobre “a paternidade” de um importante benefício do governo – o programa “Bolsa Família”. É interessante notar o caráter criativo e bem humorado do *meme*, que poderia ser trabalhado, de forma bastante contextualizada, levando-se em conta a competência de área 07 (sete) da *Matriz de Referência do Enem 2014* que diz: confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Para tanto, caberia ao professor utilizar este componente mêmico com o intuito de levar os alunos a reconhecer recursos verbais e não verbais utilizados; relacionar opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos; inferir quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo (através da análise dos procedimentos argumentativos utilizados); reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público.

Como consolidação da prática proposta, o professor pode pedir aos alunos que selecionem outros textos mêmicos que dialogam com a temática dos textos apresentados. Eles também podem ser estimulados a produzirem novos *memes* a partir dos componentes apresentados, com o

objetivo de publicá-los em uma rede social da Internet, estimulando a interação, a produção e construção de sentidos. Os alunos podem ser orientados a manter certo grau de fidelidade à cópia, ou ainda transformá-los, recombiná-los a depender das concepções ideológicas que venham a nortear a escolha, adoção e replicação destes componentes. Desse modo, eles estariam engajados numa proposta de atividade que os auxiliariam não só no desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, aplicação de práticas de multiletramentos, mas, sobretudo, no envolvimento numa dinâmica bastante comum em comunidades virtuais, a saber: “confronto de opiniões” – as quais desempenham um papel fundamental quanto a fomentar debates e discussões que possibilitam a formação de uma consciência crítico-reflexiva, pois estas “exploram novas formas de opinião pública” (LÉVY, 1999, p. 131). Nesse aspecto, considera-se que:

[...] a voz de cada um de nós é, na verdade, *um coro de vozes*. [...] Vozes que pressupõem papéis sociais de quem as emite; que expressam visões, concepções, crenças, verdades e ideologias. Vozes, portanto, que, partindo das pessoas em interação, significam expressão de suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, criação dessas mesmas visões (ANTUNES, 2009, p. 23).

4. Considerações finais

Objetivou-se fomentar uma discussão acerca das potencialidades do gênero digital *meme*, enquanto um componente bastante útil no desenvolvimento das competências linguístico-discursivas de educandos em aulas de língua portuguesa. Acredito que os exemplos utilizados deram conta de mostrar que a tecnologia tem desempenhado importante papel como meio de engendrar novas formas de se comunicar, significar e produzir cultura na pós-modernidade. Dessa maneira, o professor de língua portuguesa deve pensar maneiras de implementação de propostas pedagógicas de produção de texto multimodal, os quais fazem parte da realidade cotidiana de alunos da geração digital, com o intuito de valorizar as novas formas de linguagem que se proliferam no mundo contemporâneo, por meio das tecnologias digitais, concebendo os educandos como protagonistas na construção de conhecimentos significativos; reconhecendo, assim, o papel que esses ocupam como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias. Portanto, espera-se que as questões apresentadas possam contribuir com futuros trabalhos de pesquisa no que tange à relevância do uso de componentes mêmicos em aulas de língua portuguesa em diferentes modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BLACKMORE, S. *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. *The power of memes*. *Scientific American*, New York, vol. 283, p. 64-73, October, 2000.

CASTELFRANCHI, C. Towards a cognitive memetics: socio-cognitive mechanisms for memes selection and spreading. *Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission*, vol. 5, p. 1-21, 2001. Disponível em: <http://cfpm.org/jomemit/2001/vol5/castelfranchi_c.html>. Acesso em: 21-01-2012.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. Trad.: Rejane Rubino. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.

GUNDERS, J.; BROWN, D. *The complete idiot's guide to memes*. New York: Alpha, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

RECUERO, R. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. Conexões nas redes midiáticas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr.2007.

SOUZA, C. F. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *VÉRTICES*, Campos dos Goytacazes, vol. 15, n. 1, p. 127-148, 2013.

METAPLASMOS POR SUPRESSÃO: UMA ANÁLISE EM ANÚNCIOS COMERCIAIS

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

A língua é um sistema que está em constante modificação, essas mudanças acompanham as necessidades de seus falantes e da sociedade como um todo. A língua portuguesa vem se modificando ao longo de sua história desde o latim em Roma. Os processos de transformação ou mudança sofridos pela língua recebem o nome de metaplasmo. Na língua atual esses processos de mudança continuam agindo e transformando-a. Sabemos que a língua falada é diferente da língua escrita, no entanto as modificações na escrita passaram primeiramente pela oralidade, quando o uso de determinada variante passa a ser prestigiada por uma comunidade de fala, essa variante pode ser dicionarizada e aceita como padrão. Buscando analisar a influência que a língua falada tem sobre a língua escrita é que se propõe esse trabalho tendo como *corpus*, anúncios comerciais encontrados na cidade de Campo Grande – MS.

Palavras-chave: metaplasmos. Língua falada. Língua escrita. Anúncios comerciais.

1. Introdução

A perspectiva normativa procura prescrever normas para língua falada e escrita, estabelecendo a norma padrão da língua. Desta maneira, toda e qualquer forma da língua que não esteja dentro dos padrões prescritivistas, é considerada erro na visão da gramática normativa.

As diferentes formas da língua falada podem a princípio parecer sem organização, citando Tarallo, um verdadeiro caos linguístico, no entanto apresenta regras e lógica, assim como a gramática normativa.

Diante do exposto, para explicar e sistematizar essas regras da língua não padrão, os estudos sociolinguísticos avançam com resultados de pesquisas importantes na quebra de mitos linguísticos.

A variação linguística é visivelmente mais presente na língua falada, quando estamos interagindo com um ou mais interlocutores conseguimos perceber as diferenças nos usos da língua com maior evidência, mas a língua escrita apesar de em menor grau, também apresenta variação.

Sempre existirão em uma comunidade formas linguísticas diferentes que se referiram a mesma maneira de denominar as coisas, essas duas ou mais formas serão concorrentes, chegará um momento em que uma delas se tornará mais prestigiada e a outra perderá seu lugar, quando isso acontecer haverá uma mudança linguística.

Deste modo, buscamos analisar as influências da língua falada sobre a língua escrita, sendo essas variações, possíveis mudanças linguísticas no futuro. Como *corpus* serão utilizados anúncios comerciais encontrados da cidade de Campo Grande –MS.

2. A língua e sua história

De acordo com Coutinho (1976) linguagem é o conjunto de sinais que a humanidade utiliza para comunicar suas ideias e pensamentos (ideologia),

A ideologia é assim explicada: “a esse conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens [...]” (FIORIN, 1998, p. 28). “A linguagem usada particularmente por um povo chama-se Língua” (COUTINHO, 1976, p. 24).

Trombetti (1905, *apud* COUTINHO, 1976, p. 25-31) classificou as línguas existentes em quatro grandes grupos:

1. Línguas da África:

1.1 *Banto-sudanês*

1.2 *Camilo- semítico*

2. Línguas da Ásia e da Oceânia:

2.1 *Dravídico-australiano*

2.2 *Munda-polinésico*

3. Línguas da Eurásia:

3.1 *Caucásico*

3.2 *Indo-europeu*

3.3 *Uralo-altáico*

3.4 *Indo-chinês*

4. Línguas da América:

4.1 *Americano*

Esses quatro grupos formaram dois grupos maiores:

1. Austral:

1.1 *Línguas da África:*

1.1.1 Banto-sudanês

1.1.2 Camilo- semítico

1.2 *Línguas da Ásia e da Oceania:*

1.1.3 Dravídico-australiano

1.3 *Munda-polinésico*

2. Boreal:

2.1 *Línguas da Eurásia:*

2.1.1 Caucásico

2.1.2 Indo-europeu

2.1.3 Uralo-altáico

2.1.4 Indo-chinês

2.2 *Línguas da América:*

2.2.1. Americano

Dos grupos Austral e Boreal, importa dizer que surgem dois mais importantes para este trabalho: O Árico e Indo-europeu, que se dividem em Asiático e Europeu.

E do grupo Europeu surgem: a) Grego Antigo, Grego Moderno; b) Itálico (osco, umbro e latim que deram origem às línguas novilatinas ou românicas); c) Céltico; d) Báltico; e) Eslavo; f) Germânico; g) Albanês.

O latim apresentou dois aspectos: o clássico utilizado mais na literatura e o vulgar, aquele que era falado pelo povo. Esta língua considerada atualmente como morta foi levada a diversas regiões e povos de diferentes culturas, originando assim, várias línguas Neolatinas.

Assim, a língua portuguesa tem origem do latim vulgar que os romanos introduziram na Lusitânia.

Vasconcelos (1926, *apud* COUTINHO, 1996, p. 56-57) divide a história da língua portuguesa em: pré-histórica que vai da origem da lín-

gua até o surgimento de documentos escritos em latino-português, século IX; proto-histórica que vai do século IX ao XII quando os textos escritos já são em latim bárbaro e a histórica que começa a partir do século XII quando os textos aparecem na íntegra em português.

Com isso, podemos comprovar que língua portuguesa está em constante transformação, percebemos isto ao comparar um texto muito antigo e um texto atual. É possível identificar palavras semelhantes que possuem algumas diferenças na grafia, pois as mudanças dentro da língua não ocorrem repentinamente, mas sim, ao longo do tempo, dependendo do seu uso pelos falantes.

Ao estudar os metaplasmos conhecemos as características que cada processo possui, encontramos exemplos de palavras que se transformaram e que hoje já estão registradas em dicionários, porém a todo tempo percebemos que essas mudanças são constantes, sendo frequentes na língua falada, onde exatamente esta diferença nos mostra as transformações da língua na sociedade, isto é, as que já ocorreram e as que possivelmente irão ocorrer.

3. *As transformações da língua*

Ao estudo das transformações que a língua sofre ao longo do tempo dá-se o nome de metaplasmos. Conforme Bagno, (2007) há quatro tipos de metaplasmos: por acréscimo, supressão, transposição e transformação.

Dentro dos metaplasmos por acréscimo temos: a prótese: transformação caracterizada pelo acréscimo de um segmento sonoro no início das palavras. Por exemplo: *spiritu* > espírito

Um caso particular de prótese é a aglutinação onde agrega-se no início das palavras um artigo. Por exemplo: *lacuna* > alagoa

Comumente dentro da variedade do português brasileiro é possível encontrar palavras com o acréscimo do a. Como em: lembrar > alembra. Muitas delas fazem parte de arcaísmos conservados em dialetos regionais.

Outro tipo de metaplasmo por acréscimo a epêntese onde o acréscimo de segmento sonoro ocorre no meio da palavra. Por exemplo: *umero* > ombro

A particularidade da epêntese é o suarabácti onde vogais são intercaladas para desfazer um grupo de consoantes. Por exemplo: *blatta* > *brata* > *barata*

É comum encontrarmos a epêntese na fala das pessoas para tentar manter o padrão das sílabas que é (consoante + vogal), podendo ocorrer à inserção de um *i* ou um *e* depois da consoante muda, como em: *pneu* > *p[i]neu* ~ *p[e]neu*.

Ao acréscimo do segmento sonoro no fim da palavra chama-se paragoge. Por exemplo: *ante* > *antes*

Geralmente em palavras estrangeiras quando aportuguesadas ocorrem muito a paragoge. Como em: *club* > *clube*.

Quanto aos metaplasmos por supressão há a aférese cuja transformação ocorre quando um segmento sonoro é suprimido do início da palavra ou primeira sílaba da palavra. Por exemplo: *acume* > *gume*

Um caso especial de aférese é a deglutinação onde um *a* ou *o* é suprimido para que não haja confusão com o artigo. Como em: *horologiu* > *orologiu* > *relógio*. A aférese também ocorre com frequência na variedade do português brasileiro: *aguentar* > *guentar*.

A supressão do segmento sonoro no meio da palavra ou sua sílaba do meio, chama-se síncope. Por exemplo: *malu* > *mau*

A haplogogia é uma modalidade da síncope onde ocorre uma supressão de duas sílabas que são sucessivas e que são iniciadas pela mesma consoante: *bondade* + *-oso* = *bondadoso* > *bondoso*.

Quando um segmento sonoro é suprimido do fim de uma palavra, ou sua sílaba final, ocorre a apócope como em: *mare* > *mar*.

A crase é a transformação onde duas vogais iguais se fundem. Utilizada para eliminação do hiato. Por exemplo: *nudu* > *nuu* > *nu*

A sinalefa é o processo pelo qual a vogal final é eliminada da palavra quando a palavra seguinte começa por vogal. Por exemplo: *de* + *intro* > *dentro*

Os metaplasmos por transposição são caracterizados pelo deslocamento de um segmento sonoro da palavra, ou pelo deslocamento do acento tônico.

A metátese ocorre quando o deslocamento do segmento sonoro é

promovido na mesma sílaba. Como em: *semper* > sempre.

A hipértese já é o contrário, ocorrendo o deslocamento de uma sílaba para outra. Por exemplo: *primariu* > primairu > primeiro.

O hiperbibasmo desloca o acento tônico. Ele pode ocorrer por sístole ou por diástole.

Se o acento recua para a sílaba anterior chama-se sístole: *erámus* > éramos.

Já se o acento passa para a sílaba posterior ocorre a diástole: gémitu > gemido.

Metaplasmos por transformação:

Vocalização é o processo que uma consoante se transforma em vogal: *absentia* > ausência.

A consonantização é a transformação de uma vogal para consoante: *uita* > vida.

Nasalização é processo pelo qual uma palavra sofre a transformação de segmento sonoro oral em nasal: *nec* > nem.

Na desnasalização um segmento sonoro nasal se transforma em oral. Como em: *persona* > pessõa > pessoa.

A transformação de uma consoante surda em uma sonora homogênea chama-se sonorização. As consoantes latinas /p, t, k, f, s/ se sonorizam quando são mediais intervocálicas, passando a ser então: /b, d, g, v, z/. Como em: *lupu* > lobo.

A transformação do /b/ em /v/ chama-se degeneração. Como por exemplo: *rabia* > raiva.

No latim não existe consoante palatal. A transformação de um ou mais segmentos sonoros em consoante palatal chama-se palatização.

[*ne, ni*] + vogal > // (grafada NH): *vinea* > vinha

seniore > senhor

[*le, li*] + vogal > /ʎ/ (grafada LH): *palea* > palha

folia > folha

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

[*de, di*] + vogal > // (grafada J): *video* > vejo

invidia > inveja

[*pl, kl, fl*] > /t/ (grafada CH): *pluvia* > chuva

clave > chave

flamma > chama

[*kl, pl, gl, tl*] mediais

> /ʎ/ (grafada LH): *oculu* > oclu > olho

tegula > tegla > telha

vetulu > vetlu > velho

scopulu > scoplo > escolho

[*ske, ski, se, si*] > // (grafada X):

pisce > peixe

passione > paixão

miscere > mexer

russeu > roxo

[*si*] + vogal > // (grafada J): *basium* > beijo

caseum > queijo

cerevisia > cerveja

ecclesia > igreja

A transformação de um ou mais segmentos sonoros em uma consoante sibilante chama-se assibilação: *audio* > ouço.

A assimilação é o processo onde um segmento sonoro se transforma em outro igual ou semelhante a outro também existente na mesma palavra. Por exemplo: *ipso* > isso. A assimilação pode ser: total, parcial, progressiva e regressiva.

Total: o som assimilado fica igual ao assimilador: *persona* > pessoa

Parcial: som assimilado apenas fica semelhante ao assimilador: *auru* > ouro

Progressiva: ocorre quando o som assimilador está antes do assi-

milado: amam-lo > amam-no

Regressiva: ocorre quando o som assimilador vem depois do assimilado: *captare* > cattar > catar.

Nas variedades brasileira podemos observar: a redução dos ditongos OU e EI como em: pouco > p[o]co; roupa > r[o]pa cheiro > ch[e]ro; beijo > b[e]jo.

A dissimilação é o processo de diferenciação de um segmento sonoro pelo fato de existir um outro igual ou semelhante: *liliu* > lírio; *ro-tundo* > rodondo > redondo.

A dissimilação pode ser eliminadora ocorrendo quase sempre com a vibrante /r/ *aratra* > arado. Em pronúncias atuais isso ocorre muito como na palavra próprio > próprio.

Apofonia: o timbre de uma vogal é modificado pela influência de um prefixo: exemplo: *sub* + *jactu* > sujeito.

Metafonia é a mudança de timbre de uma vogal em virtude da influência de uma outra vogal ou semivogal que vem em seguida na palavra: *feci* > fizi > fiz.

A ocorrência da metafonia aparece no singular, no masculino e na 1ª pessoa do indicativo. O timbre original latino é conservado no plural, no feminino, e na 2ª e 3ª pessoas do indicativo. Exemplos: *texo* > teço; *verto* > verto, mas *texis* > teces; *vertis* > vertes

4. Fenômenos linguísticos detectados

4.1. Monotongação

A monotongação é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples como do latim para o português a passagem de “au” para “o” (*pauper* > poper > pobre) (CAMARA JÚNIOR, 2002).

De acordo com Bagno (2010) e Matos e Silva (2006) a monotongação acontece principalmente nos seguintes contextos:

Ditongo OU;

Ditongo EI;

Ditongo AI.

Para o ditongo Ei há regra específica, a monotongação ocorrerá diante de *r, n, j* e *x*.

O ditongo AI também possui normas para a monotongar, sendo condicionada pelo segmento consonântico seguinte, em geral *x*.

4.2. Assimilação em formas de gerúndio

A assimilação é assim conceituada:

[...] a mudança de um segmento sonoro num segmento igual ou semelhante a outro existente na mesma palavra: *ipso* > *isso*. Fenômeno muito importante na história do português, a assimilação pode ser total, parcial, progressiva e regressiva. (BAGNO, 2007, p. 12).

O gerúndio é uma forma da língua que veio do latim, conforme Campos (1972, p. 383), o caso que deu origem ao nosso conhecido gerúndio foi o Ablativo, porque no período arcaico era usado com mais frequência.

Ainda de acordo com Campos (1972, p. 387), avançando no tempo, já nas línguas românicas derivadas do latim são enumerados cinco tipos de gerúndio:

Circunstancial;

Adjetivo;

Coordenado;

Verbo no modo finito;

Perífrases com gerúndio.

Atualmente define-se gerúndio como: forma nominal do verbo, terminada em /ndo/, usada para exprimir uma circunstância ou forma. (HOUAISS, 2001, s. v.).

Gramaticalmente falando, pode-se explicar a função do gerúndio como uma forma nominal do verbo que expressa uma ação em curso, algo que está se realizando e pode ser equivalente a um advérbio.

A assimilação do /d/ nas formas de gerúndio ocorre quando as pessoas na hora de falar palavras terminadas em gerúndio, como vendendo, falando, ouvindo, assimilam o D e pronunciam a palavra apenas com o N, *falano, comeno*. Esse processo é muito comum e acontece desde o

latim até os dias atuais na língua portuguesa.

5. *Análise de dados*

A seguir serão apresentadas as frases coletadas na pesquisa.

Açogue calafrio à 500 metros.

Promoção do dia compre dois potes de manteiga e leve o terceiro grátis.

Fejao de corda 0,95 o kilo.

Estamos atendeno domingo até 12:00.

Cabelerero Maxhair Cortes e química em geral.

Para análise selecionamos palavras contidas nos anúncios comerciais que ilustrassem a supressão em alguma parte da estrutura. A seguir, é possível verificar o quadro de palavras onde ocorre o fenômeno linguístico:

COM SUPRESSÃO	SEM SUPRESSÃO
Mantega	Manteiga
Açogue	Açougue
Cabelerero	Cabeleireiro
Atendeno	Atendendo
Fejão	Feijão

Nas palavras *mantega*, *açogue* e *fejão* a supressão ocorre no meio da palavra ocorrendo de acordo com a classificação dos metaplasmos, uma síncope.

Na palavra *cabelerero* a supressão acontece no meio e final da estrutura apresentando simultaneamente uma síncope e apócope.

E a palavra *atendeno* o fragmento suprimido encontra-se no final da palavra sendo uma apócope.

A maioria dos fragmentos suprimidos nas palavras acima possui algo em comum, todos são ditongos que passaram pelo processo de monotongação.

A única exceção seria a palavra *atendeno* onde ocorre outro fenômeno chamado assimilação.

Nesta análise é possível verificar que os fenômenos presentes na língua falada transferiram-se para a língua escrita, pois muitos falantes, que não tiveram acesso à vida escolar ou acesso restrito acabam escrevendo da mesma forma que falam.

A pesar de serem considerados erros dentro da perspectiva da normatividade, dependendo do uso dessas variantes por seus falantes, pode ser que em algum momento essas variantes possam se tornar de prestígio e futuramente aceitas e registradas em dicionários.

6. Considerações finais

Mediante a pesquisa foi possível verificar que a língua falada tanto quanto a língua escrita possui regras e que não é apenas a gramática normativa que prevê normas para língua.

As diferentes formas da língua também fazem parte do sistema linguístico, porque são utilizadas por seus falantes. E a pesar de parecerem ser desorganizadas, essas formas são explicáveis mediante as pesquisas sociolinguísticas.

Os fenômenos linguísticos são explicitados com mais frequência na oralidade dos falantes, visto que, a língua falada é mais evoluída do que a língua escrita que está presa aos princípios normativos.

A pesar disso, não podemos negar que muitas vezes a língua falada acaba influenciando a língua escrita, como ocorreu no *corpus* de nossa pesquisa em que nas placas de comércio apresentaram fenômenos linguísticos de monotongação e assimilação.

A grande prova de que língua não é um sistema em repouso e sim em constante mudança é o estudo da variação, pois por meio dele consegue-se ter ideias das possíveis mudanças futuras na língua.

A sociolinguística considera a língua heterogênea e dá a devida importância tanto para a gramática quanto à variação, sendo as duas, parte do sistema linguístico, cabendo ao falante saber utilizar a modalidade

adequada à situação de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Gramática histórica do latim ao português brasileiro*. Brasília: UnB, 2007.

CAMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMPOS, O. G. L. S. *O gerúndio no português (estudo histórico-descritivo)*. Tese (de Doutorado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNESP, Araraquara, 1972.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos da gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.

HOUAISS. Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

**MÉTODO CONTRASTIVO
E CONSCIENTIZAÇÃO ARTICULATÓRIA
PARA A ASSIMILAÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR HISPANOFALANTES¹³⁴**

Fabricio Marvilla Fraga de Mesquita (UDEP e PUCP)
fabriciomarvilla@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como fundamento o estudo da assimilação das vogais médias do português brasileiro por alunos hispano-falantes. Tal estudo foi orientado pela análise contrastiva, usando-se como base a conscientização articulatória da produção das vogais, seus benefícios e dificuldades. O objetivo do trabalho é avaliar a análise contrastiva usada no ensino de português como língua estrangeira. Caracteriza-se por um estudo de caso, na comparação entre alunos hispano-falantes sem conhecimento e contato algum do português. Os sujeitos de pesquisa são um jovem e duas crianças. O resultado demonstra uma ligeira vantagem do aluno adulto e com conhecimento de inglês em relação aos alunos de menor idade que só conhecem o quéchua. Esses dados demonstram a efetividade da análise contrastiva em conjunto com a conscientização articulatória.

Palavras-chave:

PLE. Português língua estrangeira. Método contrastivo. Articulação. Assimilação.

1. Introdução

O português tem assumido atualmente um grande *status* no cenário mundial devido à ascensão econômica do Brasil nos últimos anos. Reflexo disso, a língua cada vez mais tem sido procurada por diversas pessoas ao redor do globo. O Brasil, como grande parceiro comercial de diversos países sul-americanos, atrai a atenção cada vez mais crescente de seus vizinhos continentais. Por essa razão, a discussão em torno do português como língua estrangeira tem uma importância cada vez mais crescente.

O presente trabalho tem como proposta discutir a dificuldade do aluno hispano-falante na assimilação das vogais médias do português e a diferença das vogais médias altas e baixas no português brasileiro, to-

¹³⁴ Este artigo resulta do trabalho apresentado no IX Congresso da Pós-graduação em Língua Portuguesa, realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 3 a 7 de novembro de 2014.

mando por base as dificuldades encontradas na sua língua materna. O objetivo primordial é a avaliação da análise contrastiva na busca de resultados reais no processo de aquisição das vogais médias do português pelo aluno que tem como língua materna o espanhol.

1.1. Objetivo geral

O objetivo geral da presente monografia é analisar a eficiência da análise contrastiva em conjunto com conscientização articulatória das vogais médias no ensino de português como língua estrangeira para alunos hispano-falantes.

1.2. Objetivos específicos

O primeiro objetivo específico foi avaliar se o conhecimento de uma língua estrangeira tem interferência no aprendizado das vogais médias do português brasileiro pelos alunos falantes nativos de espanhol.

O segundo objetivo específico foi verificar se crianças e adultos assimilam as vogais médias do português brasileiro com a mesma facilidade.

1.3. Questão de pesquisa

A análise contrastiva é eficiente na diferenciação das vogais médias altas e baixas no português brasileiro para os alunos hispano-falantes?

1.4. Justificativa

A presente pesquisa tem como intenção a questão do ensino da língua portuguesa para os falantes de língua espanhola. Tal dificuldade muitas das vezes observada pelos professores de português como língua estrangeira mostra-se como verdadeiro óbice na obtenção da fluência no português brasileiro e também de compreensão dos luso-falantes para com os hispânicos que aprendem o idioma.

O MERCOSUL trouxe uma aproximação maior e crescente entre os países membros, em que a maioria fala espanhol e o Brasil apenas fala

português. Questões tanto econômicas e culturais aproximam os povos falantes dos dois idiomas e por essa razão faz-se necessário um estudo das questões fonéticas, fonológicas, enfim, linguísticas no aprendizado da língua portuguesa pelos outros integrantes do MERCOSUL que falam espanhol.

A língua é um importante meio de interação entre os povos e o conhecimento da língua em qualquer interação social. Além disso, em atividades negociais ou de qualquer outra que se tenha que tomar decisões, a boa compreensão da informação dita pode fazer grande diferença na resolução de diversos assuntos.

Ainda será de extrema valia o estudo na formação acadêmica do pesquisador, visto que, academicamente, tem por objetivo trabalhar na área de português como língua estrangeira. A soma da experiência e o trabalho acadêmico têm papel fundamental no desenvolvimento profissional do pesquisador, assim como as discussões do tema, metodologia e todo arcabouço teórico e prático para a profissão.

1.5. Metodologia da pesquisa

O estudo da assimilação das vogais médias do português do Brasil por falantes hispânicos nativos que não tivessem contato com a língua foi possível a partir de aulas de português para estrangeiros ministradas em Lima, Peru. Por haver dificuldade no aceite de alunos compromissados em participar da pesquisa, os resultados apresentados nesta monografia dizem respeito a três aulas ministradas a três alunos, no período de três meses. Cabe destacar que houve mais aulas nesse período, mas interessa à investigação o conteúdo explorado nas três aulas em questão.

A especificidade do tema em estudo exigiu que se fizesse um corte que garantisse ao pesquisador a observação adequada dos dados. Assim, levou-se em consideração a assimilação da língua considerando a produção fonética em que se note a importância da produção dos fonemas de maneira adequada, ainda que não necessariamente idêntica à do nativo.

2. Referencial teórico

O uso das vogais médias no português brasileiro é uma barreira a ser vencida por um aluno hispano-falante devido à diferença que existe

no quadro vocálico das duas línguas, em razão do maior número de vogais no português brasileiro do que no espanhol e, para superar esse problema, há a necessidade de compreender um pouco das duas línguas, os pontos de divergência e de convergência.

Obviamente, deve-se levar em consideração as diferenças existentes entre as duas línguas em seus diferentes níveis (sintaxe, semântica, morfologia, fonologia, pragmática etc.), mas cabe a esta pesquisa em específico observar a diferença fonético-fonológica e como isso se relaciona com a dificuldade do aluno hispano-falante na assimilação da língua, especificamente na produção das vogais médias, tema da presente pesquisa.

Ademais, para ter uma clara visão da ocorrência específica da dificuldade supracitada, necessário se faz analisá-la de maneira incisiva, ou seja, deixar claro para o aluno de que esse é o objetivo da pesquisa e ver como ele produz os fonemas com a condução das aulas.

2.1. Diferenças fonético-fonológicas das vogais do português brasileiro e do espanhol

Ao estudarmos uma língua estrangeira, lançamo-nos em uma gama de conhecimentos que se entrelaçam. Há uma imersão muito grande em estruturas e conhecimentos novos que essa língua traz consigo. A grande dificuldade está, então, em o aluno assimilar o fonema não como um nativo, mas de uma maneira que perceba o traço distintivo dos fonemas médios altos e baixos em português brasileiro.

Para nos aprofundarmos no estudo de uma língua, uma das noções que temos de ter é a de fonética e fonologia. Enquanto a fonética é a parte da linguística que estuda os fones, ou seja, os sons da fala, a fonologia estuda esses mesmos sons sob o ponto de vista do sistema linguístico estudado. Desta forma, a fonologia se preocupa em estudar a ocorrência ou não dos fonemas dentro de uma língua específica.

Dentro da fonologia temos os conceitos de fonemas e alofones. Fonema sempre é uma unidade sonora que tem a propriedade distintiva de outro som. Assim, podemos dizer que entre “faca” e “vaca” há um par mínimo, já que o fonema /f/ e o fonema /v/ em cada uma fazem com que as palavras quase idênticas tenham significados distintos.

Fonema é a menor unidade destituída de sentido, passível de delimitação na cadeia da fala. Cada língua apresenta, em seu código, um número limitado

e restrito de fonemas (de vinte a cinquenta, conforme a língua) que se combinam sucessivamente, ao longo da cadeia da fala, para constituir os significantes das mensagens, e se opõe, segmentalmente, em diferentes pontos da cadeia de fala, para distinguir as mensagens umas das outras. (DUBOIS *et al.*, 1999, p. 280)

Já um alofone seria a variação fonética de um mesmo fonema, ou seja, uma forma diferente de pronunciar o mesmo fonema levando em consideração diversos aspectos como o dialeto e questões sociolinguísticas. Desta forma, poderíamos dizer que o fonema /t/ tem como alofones o [t] e o [tʃ], já que [tʃ] ocorrerá diante da vogal /i/ na pronúncia carioca e o [t] ocorrerá no mesmo contexto na pronúncia baiana, por exemplo, em palavras como “tia”, que são faladas chiadas por cariocas (*tchia*) e similares à realização lusitana pelos baianos. Essa variação não gera diferença de significado, daí tratar-se de alofones, não de fonemas.

Com relação a fonemas, a diferença sempre gerará significados distintos. Como exemplo, podemos citar [a'vo] e [a'vɔ], a diferença de cada um diferencia o sexo do sujeito, o mesmo efeito pode ser visto em [pe'gũ] e [pegõ], nesse caso a diferença marca do tempo verbal.

O mesmo não pode ser dito do alofone, nesse caso a diferença é meramente dialetal e não produz significados diferentes. Como exemplos, podemos ver as palavras que no nordeste se pronunciam abertas, como [pe'rgũ)t6] e [kɔ'lapisɔ] e que no sudeste, especificamente no estado do Rio de Janeiro, se pronunciam [pe'rgu)t6] e [ko'lapisɔ].

O ser humano se utiliza de um conjunto de partes do corpo tais como a faringe, laringe, traqueia, boca e língua, que têm funções primárias distintas, mas que também são utilizados para a produção da fala. Esse conjunto chamamos de aparelho fonador.

É com o uso desse aparelho fonador que o homem produz dois tipos de fonemas: os vocálicos e os consonantais. Os fonemas consonantais são produzidos com alguma obstrução na passagem de ar feita pelos articuladores. Já os fonemas vocálicos são aqueles em que a produção é feita sem nenhuma obstrução.

As vogais podem ser classificadas de três formas: altura, arredondamento dos lábios e anterioridade/posterioridade. Com relação à altura, podem ser classificadas em altas, médias altas, médias baixas e baixas, isso em relação à posição da língua para a produção dos fonemas.

- Altas: São as vogais que para a sua produção é necessário que o dorso da língua se eleve ao máximo sem, entretanto, produzir qualquer fricção (fonemas /i/ e /u/).
- Médias-altas: São as que o dorso da língua se encontra em uma posição intermediária entre a mais alta e a mais baixa, estando, entretanto, mais próximas das altas. Nesse caso, temos a produção do /e/ e do /o/, como nas palavras *ipê* e *avô*.
- Médias-baixas: São as que o dorso da língua se encontra em uma posição intermediária entre a mais alta e a mais baixa, estando, entretanto, mais próximas das baixas. Nesse outro caso, temos a produção do /ɛ/ e do /ɔ/, como nas palavras *pê* e *avó*.
- Baixas: Ocorrem quando a língua se encontra na posição mais baixa e relaxada, também conhecida como posição neutra. Produção do fonema /a/.

Abaixo, temos figuras que demonstram a posição da língua na produção dos fonemas:

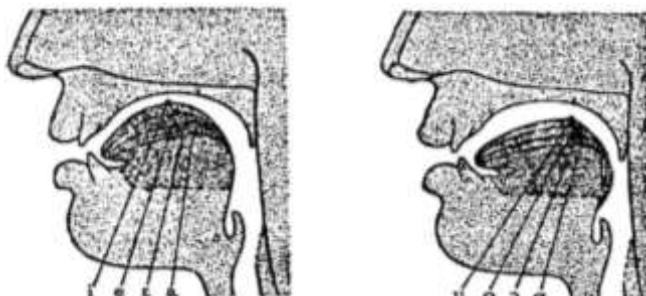


Figura 1: Posição da língua na produção das vogais. Fonte: (BAZZAN, 2005)

Podemos perceber que as vogais médias altas e baixas são fonemas intermediários que possuem uma maior proximidade com as outras vogais, a média baixa com a vogal baixa e a vogal média alta com a vogal alta.

Abaixo também mostramos (**Quadro 1**) a posição dos lábios na produção dos fonemas, outra característica articulatória que pode auxiliar na percepção do aluno quanto à produção das vogais médias.

A produção dos fonemas é feita pelo grau de abertura da boca e a utilização desses dois articuladores (língua e lábios). A última forma de classificação é em relação à anterioridade/posterioridade da língua, essa

classificação leva em consideração o movimento horizontal da língua, para trás e para frente. Para esta pesquisa, o mais importante é a classificação é em relação à altura.

	Lábios estendidos	Lábios arredondados
Alta		
Média-alta		
Média-baixa		
Baixa		

Quadro 1: Posição dos lábios na produção das vogais. Fonte: (SILVA, 2013, p. 69)

Dessa forma, podemos demonstrar não só o som ao aluno, mas também todo o processo articulatório de maneira a auxiliá-lo na produção desses sons. Como para a produção de uma vogal se faz necessário levar em consideração aspectos como a altura do corpo e posição da língua, além do arredondamento dos lábios (como explicitado), esses parâmetros necessariamente devem estar presentes no processo de ensino da produção das vogais em português, especialmente as que são objeto do estudo em tela.

Se formos fazer uma comparação, o quadro vocálico do português brasileiro (**Quadro 2**) é muito maior do que o quadro vocálico do espanhol.

VOGAIS	DITONGOS	
Orais	Orais	Nasais
[a] [ə] [ɛ] [e] [i]	[a̠] [e̠] [ɛ̠] [o̠] [ɔ̠] [u̠]	[ã̠]
[ɪ] [ɔ] [o] [u] [ʊ]	[ã̠] [ẽ̠] [ɛ̠̃] [õ̠] [ĩ̠]	[ẽ̠̃]
Nasais	[ɪ̃e/ɪ̃a] [ɪ̃i/ɪ̃e/ɪ̃]	[õ̠̃]
[ã] [ẽ] [õ] [ĩ] [ũ]	[ɪ̃o/ɪ̃o] [ɪ̃o]	[ũ̠̃]
	[ʊ̃e/ʊ̃a] [ʊ̃ɪ/ʊ̃e] [ʊ̃o/ʊ̃u/u]	[ã̠̃̃]

Quadro 2: Quadro vocálico do português brasileiro. Fonte: (SILVA; YEHIA, 2013)

Já em relação ao espanhol, não existem vogais abertas, como no português. Os fonemas são chamados de vogais médias apenas, e não possuem variação, vale dizer, só existem os fonemas /e/ e /o/.

[ɛ]	[ɛ]	anterior semiabierta	en contacto con /r/; antes de /s/; en el diptongo /ei/; en sílaba trabada por una consonante diferente de /m, n, s, d, z/	e	perro ceja ley cerdo
[ɛ̃]	[ɛ̃]	nasalizada	en posición inicial antes de una consonante nasal; entre dos consonantes nasales	e	entonces nene
[e]	[e]	anterior semicerrada	resto de contextos	e	pescar
[ɔ]	[ɔ]	posterior semiabierta	en contacto con /r/; antes de /s/; en el diptongo /ou/; en sílaba trabada; en el grupo a + ó + r/	o	ahora
[ɔ̃]	[ɔ̃]	nasalizada	en posición inicial antes de una consonante nasal; entre dos consonantes nasales	o	hombre mono
[o]	[o]	posterior semicerrada	resto de contextos	o	coche

Quadro 3: Quadro vocálico do espanhol.

Fonte: (GARRIDO; MACHUCA; DE LA MOTA, 1998)

Dito de outra forma, “em espanhol, o número de vogais (fonemas) é apenas cinco, número menor do que em português por não haver distinção fonológica entre o timbre aberto e fechado em “e” e “o” (entre, p. ex., port. *pode* e *pôde*).” (BRITO et al., 2010, p. 38)

Mattoso Câmara inclusive explicita que:

[...] os falantes de língua espanhola têm, em regra, dificuldade de entender o português falado, apesar de grande semelhança entre as duas línguas, por causa dessa complexidade em contraste com a relativa simplicidade e consistência do sistema vocálico do espanhol. Portugueses e brasileiros, ao contrário, acompanham razoavelmente bem o espanhol falado, porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio. (CÂMARA JÚNIOR, 1996, p. 39)

Muitas vezes, as palavras com fonemas vocálicos abertos provenientes do latim vulgar ditongaram-se no espanhol, como por exemplo, poderíamos citar a palavra *forte*, que é igual em português, mas que em espanhol virou “*fuerte*”; e “*petra*”, que em português virou “*pedra*” e em espanhol “*pedra*”. Assim, “a ditongação modificou, por vezes, a vogal. Não ocorreu ditongação em português e, quando ocorre em qualquer uma

das três outras línguas, o *e* breve se transforma em “ie”. O “o” breve, por sua vez, passa a *eu* em espanhol [...]” (BRITO et al., 2010, p. 64)

Essa diferença surge desde o latim clássico (*Sermo Urbanus*), o latim vulgar (*Sermo Vulgaris*) e o português. Abaixo podemos conferir no quadro comparativo:

Latim clássico	Latim vulgar	Português	Exemplos
ē, ē	a	a	prētū > prado; pātes > paz; āqua > água; āquila > águia
ā	ā (aberto)	ā (aberto)	mālleresat; nābulam > névoa
ē, ī	ē (fechado)	ē (fechado)	cōtra > contra; pīta > pita
ī	i	i	fīliu > filu; rīuan > rio
ā	ā (aberto)	ā (aberto)	prōba > prova; rōtam > roda
ō, ō	ō (fechado)	ō (fechado)	amōre > amor; bōcca > boca
ō	u	u	pōre > puro; sēcrum > seguro

Quadro 4: Vogais tônicas no latim. Fonte: Adaptado de CASTRO et al. (2000).

Além disso, no latim clássico, as vogais tinham uma duração específica, ou seja, no latim as vogais tinham uma variação da frequência das cordas vocais e passou ao aumento da intensidade da vibração e com o passar para o latim vulgar e posteriores línguas românicas, essa característica foi sendo alterada pouco a pouco. A tendência mais geral é que as médias breves, assim entendendo as que tinham uma frequência mais alta/*e/o*/evoluíram para o timbre aberto /*ɛ, ɔ*/. Tal evolução pode ser observada no quadro abaixo:

LATIM CLÁSSICO	LATIM VULGAR
i, ū (longos)	/i/, /u/
ū, ō	/o/
ō	/ɔ/
ē, ī, oe	/e/
ĕ, ae	/ɛ/
ā, ā	/a/

Quadro 5: Vogais no latim clássico e suas evoluções no latim vulgar. Fonte: (CASTRO, 1991, p. 207).

No espanhol primitivo, as vogais médias abertas sofreram ditongação em /ie/ e /ue/. Como exemplo, temos “terra” para “tierra” e “porta” para “puerta”. No caso específico do fonema /ě/, que era pronunciado com uma ligeira abertura na posição tônica, a ditongação para /ie/ no espanhol se torna fechada, como em *cěntum*>*ciento*; *sěrvŭm*>*siervo*; *děcem*>*diez*; *věnit*>*viene*. (PIDAL, 1904)

Na passagem das vogais longas para o português, os fonemas ficaram mais fechados e as breves ficaram fonemas mais abertos. (MATTOS E SILVA 1989, p. 68)

Na produção das vogais, essa capacidade de se desvencilhar da língua materna é posta mais à prova. Isso se deve pela quantidade de vogais no quadro vocálico entre as duas línguas em que o espanhol possui uma quantidade menor de vogais do que o português.

O conhecimento da fonologia auxilia na aprendizagem de uma língua estrangeira. É comum, ao aprender uma língua estrangeira, usar fones da língua materna na pronúncia daquela que se está aprendendo. Entretanto, quando as duas línguas diferem em seus componentes fonológicos, podem ocorrer interferências problemáticas na prática oral da língua estrangeira. (MORI, 2003. p. 151)

Assim, a percepção articulatória é algo deveras importante no aprendizado de uma língua estrangeira. Quando o fonema a ser aprendido não existe na língua materna, faz-se necessário que o aluno se conscientize de como se dá a articulação na produção do fonema para que possa produzi-lo com eficiência e, posteriormente, automatizar essa produção.

Dessa maneira, a compreensão articulatória é a percepção e reprodução dos fonemas levando em consideração esses aspectos, relevantes para que o aluno possa entender o processo e corrigir ele próprio os possíveis desvios na produção.

Destarte, a compreensão articulatória, vale dizer, em especial, da articulação necessária para a produção das vogais abertas no português brasileiro em oposição ao espanhol em que tal fato não ocorre, é algo significativo no ensino de português como língua estrangeira.

2.2. Análise contrastiva e conscientização articulatória

A análise contrastiva surgiu na década de 50 com Fries. Em 1957, foi publicado no livro *Linguistics across cultures*. Sua proposta consistia em uma proposta para prevenir os equívocos recorrentes no aprendizado

de uma língua estrangeira, equívocos esses advindos da influência da língua materna. Em 1970, a abordagem foi revista e muito influenciada pela teoria de Noam Chomsky, que parte do pressuposto de que o ser humano é capaz de inferir regras a partir dos *inputs* que recebe. A diferença entre a abordagem dada na década de 50 e a da década de 70 é retirada da visão negativa que se dava à influência da língua materna na língua estrangeira, antes as influências eram vistas como obstáculos à aprendizagem que deveriam ser superados. Na década de 70, com a reformulação da abordagem, passou-se a entender que a influência da língua materna era, na verdade, um apoio realizado pelo cérebro na aprendizagem. Desta maneira, a mente não só procura na língua materna como em outras línguas conhecidas, estruturas parecidas que auxiliam na assimilação de novos conhecimentos na língua a ser aprendida.

Por fim, na década de 80, foi reconhecido que os equívocos na língua estrangeira advêm não só da influência da língua materna, como também das análises utilizados.

A análise contrastiva é uma abordagem que procura minimizar a interferência da língua materna na língua estrangeira, buscando produzir materiais didáticos com esse fim. (GUILLEMAS, 2004, p. 11)

Destacamos a análise feita por Ana Carvalho nessa questão:

[...] É somente através de práticas escritas e orais, comunicativas e contextualizadas, que a aquisição do português pode ser efetuada por falantes de espanhol, como já foi salientado por proponentes de uma combinação de estruturas linguísticas [...] A utilidade da análise contrastiva limita-se, então, a prover estruturas linguísticas aos professores de língua e escritores de livros de texto que devem incorporá-las a atividades contextualizadas e comunicativas. (CARVALHO, 2004)

Neste sentido, a abordagem contrastiva se mostra um importante aliado, visto que ao comparar os sistemas linguísticos tenciona compreender os fatores que geram erros. Com línguas latinas, esse sistema tem uma grande vantagem em razão da semelhança, palavras que notoriamente possuem características similares, mas podem possuir uma articulação diferenciada em casa língua. A influência da língua materna sempre será um ponto de partida para o contraste.

Así, del Análisis Contrastivo se obtiene la idea genérica de existencia de dificultades que residen en el sistema conocido (lengua materna o lengua nativa) y en el sistema por conocer (segunda lengua o lengua extranjera), o mejor, existen dificultades de aprendizaje o interferencias derivadas de la aproximación en el aula (no de la proximidad, ese sería otro tema) de dos siste-

mas, ya sea por semejanza ya sea por disparidad. (GUILLEMAS, 2004, p. 10-11)

Nesta primeira fase, o aluno cria o que ele denominou de *interlín-gua* (LADO, 1957), ou seja, equívocos de generalização e hipergenerali-zação, sendo equívocos ocorridos pelo aluno na tentativa de aprender a língua estrangeira. Neste sentido, o docente que tem como objetivo na sua aula a pronúncia correta deve estar atento para que possa guiar o alu-no na assimilação correta da língua, principalmente na questão da pro-núncia correta da língua.

Para Durão, a análise dos erros do aluno nessa *interlín-gua*:

[...] trouxe enormes benefícios ao processo de ensino/aprendizagem, pois, a partir dela, houve desmistificação de fatores que abordavam o erro como o único indicador de fracasso dos alunos e os passaram a serem entendidos como indicadores de estágio de aprendizagem linguística. Além disso, entendeu-se que os erros são inevitáveis e fazem parte da tentativa de acertos dos aprendizes [...] (DURÃO, 1999, p. 19)

De todas as formas, o processo de aquisição de uma língua é em grande parte subconsciente, na medida em que o aprendiz infere regras partindo da sua compreensão auditiva, e o cérebro por uma necessidade de comunicação faz essa ponte.

En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el análisis contrastivo, por dos tipos de razones: por una parte ayuda a entender los errores de los alumnos. Por otra, ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general. (ECHEVERRÍA, 2002)

Desta forma, a análise contrastiva ajuda o aluno a perceber os seus erros, assim como também auxilia o professora entender de onde provêm seus erros. Além disso, a análise faz com que o aluno possa aprender melhor à medida que contrasta os fonemas próximos, quer dizer, ao fazer diversos contrastes entre palavras que possuem os fonemas em questão, ele passa a entender o funcionamento da própria língua. Desta forma, colocam-se várias palavras em que aparecem os diversos fonemas que se deseja estudar e o aluno vai associando os casos em que acontece uma vogal média alta e baixa.

Vale ainda ressaltar que a análise contrastiva não é uma análise a ser utilizada em todo o processo de aprendizagem, mas sim em um primeiro contato com a língua. Esta análise faz com que o aprendiz consiga um primeiro vocabulário comparando as similaridades entre as duas línguas e destacando o que é oposto e em relação à fonética faz-se o mesmo

processo, compara o que é similar e o que é oposto se faz a oposição de maneira frontal de tal forma que o aprendiz perceba a diferença e busque reproduzir os fonemas.

Para a pesquisa proposta, além da análise contrastiva houve também a necessidade de ser feita a conscientização articulatória, ou seja, o aprendiz entender a articulação necessária do aparelho fonador para produzir a vogal.

Isso demonstra a maneira de se fazer um contraste entre as duas línguas, o que obviamente pode ser feito especificamente com a produção das vogais médias em contraste com as vogais médias que o aluno hispano-falante está mais acostumado.

A conscientização articulatória é uma estratégia muito importante para os fins da presente pesquisa a ser utilizada na análise contrastiva. A demonstração ao aluno hispano-falante da articulação do aparelho fonador, boca e língua para a produção das vogais médias são muito importantes para que o aluno possa reproduzi-las e compreender o processo para a correta produção dos fonemas.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

Para realizar a pesquisa, o pesquisador viajou para a cidade de Lima no Peru, onde permaneceu por três meses. A escolha se deu por uma oportunidade de emprego associada à necessidade de o pesquisador fazer a investigação com falantes nativos que nunca tiveram qualquer contato com a língua portuguesa. O fato de não conhecerem a língua possibilitou uma visão da assimilação das vogais desde um ponto inicial, que era o objetivo da pesquisa. O acesso a materiais em língua portuguesa no país é consideravelmente baixo, há novelas e programas, mas todos dublados em espanhol, o que tornou de fato a experiência como a primeira dos alunos em língua portuguesa.

Na cidade, o pesquisador selecionou três alunos, duas crianças e um adulto, número que idealmente deveria ser maior, mas que não foi possível devido ao tempo de que dispunha o pesquisador e à falta de sujeitos dispostos a participarem da pesquisa. O adulto tinha conhecimento do idioma inglês e as crianças apenas do quéchua, língua de cultura local, mas nenhum dos alunos tinha qualquer conhecimento do português. A escolha das crianças teve como objetivo comparar a sua assimilação com a de um adulto e, além disso, o adulto em questão tinha conhecimento do

inglês, que lhe possibilitou ter acesso a um quadro vocálico mais amplo, enquanto as crianças só tinham o quéchua como outra língua (sendo que essa língua possui um quadro vocálico menor que o espanhol).

O pesquisador não teve dificuldade de acesso aos alunos, visto que todos moravam na mesma rua e a distância era pouca. As aulas ocorreram sempre na sala de visitas do apartamento em que o pesquisador estava morando nesses três meses.

As três aulas relevantes à pesquisa foram preparadas de maneira que o aluno escutasse primeiro o fonema, depois tentasse produzi-lo e, não conseguindo, tivesse o auxílio do pesquisador. Além disso, com o intuito de induzir ainda mais a consciência articulatória do aluno, o pesquisador apresentou um vídeo em que eram produzidos os fonemas de maneira lenta e com a visualização do movimento da boca. Esse vídeo tinha a intenção de que, ao visualizar o movimento apresentado nele, o aluno pudesse reproduzi-lo.

Todas as aulas foram pensadas de maneira que o aluno tivesse um vocabulário mínimo que pudesse ser de sua utilidade futura, como saudações na primeira aula, relações familiares e exemplos de conversas básicas. Dessa maneira, o aluno poderia ver na prática o uso das palavras e enriquecer seu vocabulário, assim como tornar a aula muito mais produtiva e prática. Os textos foram pensados de forma que o aluno em contato com a língua fosse identificando palavras e expressões que não só enriqueceriam seu vocabulário, como também auxiliariam no contraste entre os fonemas objeto do estudo.

A partir das respostas e construções dos alunos, o pesquisador faria anotações de maneira a perceber os pontos de dificuldade. Desta maneira, deveria fazer intervenções para fazer o aluno compreender o ponto em que cometeu um desvio, sempre contrastando sua produção com a esperada para que ele pudesse entender onde ocorreu o desvio. Essa explicação deveria levar em consideração as diferenças entre a vogal /ɛ/ e a vogal /e/, mesmo que correspondam, na escrita, à mesma letra “e”, por exemplo.

4. Resultados da pesquisa

Foram feitas três aulas com o enfoque específico de analisar a assimilação das vogais médias do português brasileiro e da análise contrastiva neste processo. Para essas aulas foram selecionados três alunos, um

era um jovem de 23 anos com formação superior e conhecimento da língua inglesa e duas crianças, um menino de oito anos e uma menina de dez, que estão na escola e têm conhecimento de espanhol e quéchua. O jovem será chamado de “José” de agora em diante e do grupo das crianças, o menino será chamado de “João” e a menina de “Maria”.

Na primeira aula, foram selecionadas conversações simples de uma conversa do livro *Bem-vindo* (PONCE; BURIN & FLORISSI, 2004). A escolha foi feita em razão de ser um primeiro contato com a língua, conversações que ajudam sempre uma pessoa que está aprendendo uma língua a ter um primeiro contato tanto com o professor quanto com um pequeno contato com um nativo. Também é um tema muito importante para um primeiro contato entre o professor e o aluno, para que o aluno já tenha certo vocabulário, que sempre será utilizado ao encontrar seu professor. Além disso, as frases básicas foram muito importantes para verificar a ocorrência das vogais médias no português brasileiro e como os alunos as realizavam.



Figura 2: Cumprimentos. Fonte: Ponce; Burin; Florissi (2004, p. 1)

Nessa parte da aula, o grupo das crianças teve dificuldade em pronunciar as palavras “logo” e “até”, pronunciando “logo” como se fosse [ˈlõagõ] e “até” como se fosse [aˈtɛə]. João teve mais dificuldade em pronunciar “até”, chegando a balbuciar o “e” com o “a”. José pronunciou a palavra “logo” com uma pequena pausa entre as sílabas. Nesse intervalo saiu um som quase como uma vogal /u/. Isso se deve a tentativa de ambos em buscar produzir os fonemas que não existem na sua língua e por isso começam a procurar fonemas conhecidos e fazerem uma relação entre o desconhecido e o conhecido.

Depois foram apresentadas as relações familiares para ambos os grupos. A escolha se deu em razão do uso direto pelos alunos e também pela oposição entre os pares mínimos em “avô” e “avó”.

João e Maria tiveram dificuldade em diferenciar as palavras “avô” e “avó”. Sempre pronunciavam de maneira similar e quando tentaram diferenciar as palavras, pronunciavam “avó” como se fosse [a'voə]. José não teve problema em diferenciar os dois, mas a pronúncia de “avó” não foi tão aberta quanto o esperado, ficando em um meio termo entre /o/ e /ɔ/.

Foi apresentado um vídeo em que se visualizava a boca de uma pessoa produzindo os fonemas. Após isso a produção de João e Maria melhorou ligeiramente, havendo um uso menor do recurso do “a”. José produziu os fonemas conforme o esperado.

Na segunda aula, foi dado o seguinte texto, também do livro *Bem-vindo*.



VAMOS CONHECER BENEDITA COSTA

REP: Qual é o seu nome?
BENE: Benedita Costa.
REP: Prazer em conhecê-la.
BENE: O prazer é meu.
REP: Você é estudante?
BENE: Não, sou atleta.
REP: Profissional?
BENE: Não, hoje não sou mais atleta profissional. Sou empresária.
REP: Quem são estas pessoas nestas fotos?
BENE: Este sou eu e minha família. Aqui não estamos no Ceará. Não todos somos Cearenses, de Fortaleza.
REP: Seu pai também é empresário?
BENE: Não, meu pai é professor universitário e minha mãe é dona-de-casa.
REP: Quem é esta moça?
BENE: Carla, minha irmã. E ao lado dela está José, meu filho. Hoje ele está no França. Carla é psicóloga e hoje em dia não duas semanas em São Paulo.
REP: Como é o seu dia-a-dia?
BENE: Bem, pelo manhã eu normalmente estou em casa e à tarde no escritório. Tenho sempre muitas coisas a fazer em casa: escrevo artigos para jornais, leio novidades sobre o atletismo, estudo inglês, faço ligações de negócios. À tarde tenho reuniões de trabalho. Normalmente chego em casa à noite. Minha irmã também trabalha muito. À noite estamos sempre muito cansadas.

Figura 3: Diálogo. (Fonte: PONCE; BURIN; FLORISSI, 2004, p. 5)

Esse texto é parte de uma entrevista. O uso do texto teve como intenção fazer com que o aluno pronunciasse e escutasse as palavras em um contexto normal para que se acostumasse aos fonemas do português. Desta maneira, o pesquisador assumia o papel do repórter e o aluno da entrevistada.

Neste texto, os alunos João e Maria tiveram dificuldade com as palavras “atleta”, pronunciando como [atleta], o verbo “é” foi pronunciado [‘ea]. José também teve um pouco de dificuldade com a palavra “atleta”, pronunciando [atleatə].

Nessa parte, o pesquisador repetiu com os alunos as palavras em questão e sempre que repetia junto, mostrando o movimento da língua e todo o aparelho fonador envolvido na produção dos fonemas, com a língua mais elevada quando pronunciando as vogais médias altas e um pouco mais abaixadas na produção das vogais médias baixas, os alunos produziam os sons de maneira satisfatória, duas vezes cometendo equívoco de pronunciar a vogal média alta com a língua em uma posição mediana.

Na terceira aula, foi apresentado o texto a seguir:



Figura 4: Diálogo 2 (Fonte: PONCE; BURIN; FLORISSI, 2004)

Nesta leitura, José não apresentou dificuldade alguma em produzir os fonemas da maneira esperada. João e Maria, por sua vez, tiveram ligeira dificuldade em produzir o [‘ε] em Andréa (já não mais utilizando a

vogal “a” como recurso, com fonema bem próximo do esperado e levemente mais fechado). Já na palavra *negócio*, produziram o fonema /ɔ/ levemente fechado, mas bem próximo da produção esperada. A palavra *até*, em que anteriormente tinha acontecido um equívoco, foi produzida de forma satisfatória.

Pode-se perceber que a idade e o conhecimento de línguas diversas auxiliam muito na aquisição de uma nova língua.

O quadro vocálico espanhol, sendo mais reduzido que o brasileiro, tende a criar dificuldades para a assimilação dos fonemas específicos do português, ao contrário do que acontece com o brasileiro que queira aprender ou entender o espanhol. Por esta razão, o conhecimento de outra língua tende a facilitar a assimilação de fonemas distintos de sua língua materna na proporção em que a outra língua conhecida possua o mesmo fonema estudado ou um mais próximo que a sua língua materna possui.

Vale dizer, usando palavras em que ocorram os fonemas em estudo, o aluno tendo contato com diversas palavras com vogais médias e altas, começa a fazer suas reflexões e perceber quando deve usar uma ou outra vogal.

5. Considerações finais

O pesquisador buscou elaborar uma pesquisa tendo com dois grupos distintos, jovens e adultos em que um dos grupos tivesse conhecimento de outra língua estrangeira que pudesse contribuir com a aprendizagem do português brasileiro. Por fatores adversos, o pesquisador conseguiu um grupo limitado de sujeitos de pesquisa, o que leva à necessidade de outras pesquisas que corroborem os resultados encontrados, já que os objetivos específicos não puderam ser plenamente constatados.

Através da pesquisa feita, pode-se compreender que a assimilação do conhecimento fonológico das vogais médias do português brasileiro se dá de maneira muito mais eficaz quando é feita com o uso de vídeos, de maneira que o aluno possa reconhecer o movimento feito pelo nativo para produzir, no caso da pesquisa realizada, as vogais médias.

Desta maneira, a conscientização articulatória se mostrou muito eficaz porquanto se fazendo a distinção dos fonemas médios altos e baixos, os alunos puderam compreender o uso de cada um deles em diversos contextos que foram apresentados a eles, restando, é claro, outros que pe-

lo tempo disposto para a pesquisa, não permitiu um aprofundamento maior.

Em um período relativamente curto para a realização da pesquisa, os alunos assimilaram os fonemas em estudo. Algumas vezes, ao final das aulas, ainda criavam certa confusão, mas logo percebiam e reparavam o erro sozinhos, o que pareceu ao pesquisador ser muito mais falta de costume na produção do fonema que dificuldade.

Desta forma, a análise contrastiva demonstrou ser eficiente quando trabalhado em conjunto com a conscientização articulatória no ensino de português como língua estrangeira, principalmente no que tange a assimilação das vogais médias do português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZZAN, Maristela Andréa Teichmann. *As vogais médias na interferologia português-espanhol*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2005.

BRITO, Ana Maria. LHOSE, Birger. OLIVEIRA NETO, Godofredo de. AZEREDO, José Carlos de. *Gramática comparativa Houaiss: quatro línguas românicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, Ana. *Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004.

CASTRO, Ivo et al. *História da língua portuguesa*. 2000. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp>>. Acesso em: 10-12-2013.

DUBOIS, Jeanet al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1999.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. *Análisis de Errores e Interlengua de los brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

ECHEVERRÍA, Susana Echeverría. *A gramática normativa do português no estudo das línguas afins: o imperativo em português e espanhol*. Universidade de Taubaté/Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/76751190/A->

GRAMATICA-NORMATIVA-DO-PORTUGUES>. Acesso em: 20-12-2013.

GARRIDO, J. M.; MACHUCA, M. J.; DE LA MOTA, C. *Prácticas de fonética*. Lengua española I. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

GUILLEMAS, R. R. *La lingüística contrastiva en el aula de español lengua extranjera*. Londrina: Moriá, 2004.

LADO, Robert. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Michigan: University of Michigan Press, 1957.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIDAL, Menéndez. *Gramática histórica española*. Madrid: Preciados, 1904.

PONCE, Maria Harume Otuki de; BURIN, Silvia R. B. Andrade; FLO-RISSI, Susanna. *Bem-vindo! A língua portuguesa na era da comunicação*. 6. ed. São Paulo: Special Books Services, 2004.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português brasileiro: Roteiro de estudos e guia de exercícios*, 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; YEHA, Hani Camille. *Sonoridade em artes, saúde e tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<http://fonologia.org>>. Acesso em: 15-11-2013.

MODULAÇÕES DO PROFLETRAS NO ENSINO DE LITERATURA

João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
tijomigo@hotmail.com

RESUMO

A problematização em torno da literatura, no que concerne ao ensino da disciplina homônima, tem sido objeto de investigações críticas desde a introdução daquela nos currículos curriculares. A decadência do modelo de ensino da literatura, propriamente dita, é conseqüência incontestada de um sistema, que, ao especializar os saberes, fragmentou o conhecimento, em sua totalidade, impedindo, portanto, o verdadeiro exercício da apreensão. Nesse sentido, o PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – oportuniza as questões que, por muito tempo, têm sido os pontos de estrangulamento do ensino de literatura nas escolas. A saber: a função da literatura na escola, o papel do professor como orientador e a formação de leitores proficientes. É imperioso ressaltar que o redimensionamento das questões acerca do saber literário está inequivocamente relacionado ao ensino, ao aprendizado e à compreensão da língua e da linguagem, em modos convergentes e confluentes, respectivamente, para a constituição de leitores críticos de literatura.

Palavras-chave: Profletras. Literatura. Saber. Leitor proficiente. Língua. Ensino.

A problematização em torno da literatura e as questões relacionadas ao seu uso na escola têm sido, há décadas, postulações recorrentes quando o assunto é o ensino do saber literário e sua importância na realidade objetiva, pois, teóricos, críticos e, sobretudo, os professores da disciplina homônima não perceberam o grande hiato que se formou a despeito do reconhecimento daquela como grande área do conhecimento, e, portanto, campo relevante dos estudos das humanidades.

A inserção da literatura nos currículos escolares e sua função, ao lado de outros estudos e vertentes humanistas, parecem ter perdido o prazo de validade no que tange às diversas tentativas para a edificação de um saber voltado eminentemente para um público em formação – os estudantes (possíveis leitores proficientes) –, o que tem concorrido, sobremaneira, para a falência de seu escopo enquanto disciplina, nos níveis fundamental e médio, respectivamente, com impactos danosos para a formação dos estudantes, nos diversos cursos de letras no país, provocando, por fim, um inevitável *domino effect*, de proporções incomensuráveis.

No nível fundamental, a despeito da falta constante de qualidade

dos materiais didáticos existentes, acrescidos do número considerável de profissionais, que, lamentavelmente, não possuem a devida competência para efetivarem um trabalho consistente com a literatura; e desamparados, ainda, por políticas públicas, que deveriam fornecer as bases necessárias para o fomento, a prática e a aquisição daquela, no transcurso do referido ensino, nos ambientes escolares, cumpre afirmar, peremptoriamente, que o exercício de uma pedagogia da própria literatura é quase nulo, debilitando as bases de uma possível apreensão, e, por conseguinte, do aprendizado efetivo de uma disciplina, cuja natureza é a mais singular entre as que figuram nos currículos escolares. Literatura é arte, e, como tal, não é dada ao ensinamento, mas, antes, à contemplação; ao exercício altaneiro da sublimação.

No ensino médio, por ser um fio *continuum* da prática de ensino do saber literário, que não se dá, de forma consistente, nas séries fundamentais, e com metodologias distintas, aplicadas ao nível de maturação dos alunos, que estão no *intermezzo* da formação propriamente dita, percebe-se, claramente, o crescente esgotamento de todos os modelos apresentados, cujas causas não estão localizadas somente nos diversos materiais didáticos disponíveis e adotados, e que, anacronicamente, figuram como exemplares indicados para o ensino da literatura.

Para além dos instrumentais escolhidos pelas coordenações pedagógicas, há que se pontuar o hiato entre o professor de literatura e seu público, os alunos, devido à dificuldade, cada vez maior, do primeiro, que não consegue dispor de uma linguagem, que alcance o segundo, pois, nos tempos em que as tecnologias digitais dominam o *modus vivendi* dos atores na/da escola, a distância entre o pedagogo e o educando tem aumentado consideravelmente.

Se a constatação, no segundo quartel do século passado, era o aumento de uma afasia, que pareceria crônica, produzindo um diálogo débil e, portanto, responsável pelo grande fosso entre discentes e docentes, a comprovação clara, de que os abismos na atualidade se agigantavam ainda mais, aprofundaram gravemente a situação de risco, que evoluiu para um monólogo sem fim nas salas de aulas, que se tornaram templos ociosos e vazios de fé e esperança nos ideais da educação. Aliás, esses ambientes estão cada vez mais ensurdecedores, pois o foco dos alunos incide sobre assuntos desconexos de sua realidade enquanto sujeito e protagonista na cena da aprendizagem. O caos impera nas salas de aula, e além de suas fronteiras, ao privilegiar a literatura como promotora de linguagens latentes e de bases para a construção de identidades e que não tem conseguido

estabelecer uma prática dialógica com os promissores(?) leitores: os alunos.

Nas palavras de Regina Zilberman e Ezequiel Silva:

[...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN, 2008, p. 23)

A literatura, nessa diretriz, tem sido atropelada pela linguagem de baixo teor, que, definitivamente, ilumina os milhões de telas e *displays* de telefones celulares, *ipads*, *smartphones* e afins, que, definitivamente, se tornaram partes orgânicas e indissociáveis dos jovens, no decurso de sua formação, nos ambientes escolares. O professor de literatura, dotado de saberes, que compreendem a língua culta e o refinamento da linguagem, de ascendência artística, cuja constituição é elevada aos níveis da plurissignificação, abarcando a metáfora, os simbolismos e as alegorias, foram transformados em pregadores solitários em um deserto mais do que mortal! Eis a moldura, que enquadra emissor e receptores em uma realidade desanimadora: de um lado, uma turma, que, paradoxalmente, descamba para uma turba, representada por jovens: os alunos, esfuziantes e sem limites, que, juntos, percorrem vias de acesso à alienação da linguagem reduzida e sem sentido, que adquirem, e que, em nome de uma modernidade, marcada pelo digitalismo, impõem, também, o imediatismo e a economia como forma vantajosa para avançarem corajosa e vitoriosamente. Todavia uma indagação tão inquietante quanto à juventude desses alunos presentifica-se: para qual direção? Talvez, para precipícios e quedas desastrosas. Do outro lado, o solitário professor, antigo lente, do latim *legente*, aquele que leciona, que está isolado, testemunhando a caminhada tresloucada daqueles que seriam seus discípulos para uma estória de final melancólico. Resta ao professor a angústia, senão oceânica, mas o suficiente para modular-se às novas situações, que têm, literalmente, roubado a cena, a voz, e quase a habilidade daquele para enfrentar a realidade que não conjuga, mas, antes, desajusta; que não flexiona, mas, antes, engessa; e, por fim, que não avança, mas que, inequivocamente, retroage, desfazendo o maravilhoso processo, que é (deveria ser) o de ensino e aprendizagem.

Lígia Leite esclarece:

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito

lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação. (LEITE, 1988, p. 12)

As adequações, que devem ser pautadas na reflexão que o professor tem de empreender em relação à sua atuação, levada a termo, em sala de aula, é uma das condições para o encurtamento das distâncias, que têm sido estabelecidas nos ambientes escolares, concorrendo para o não – aprendizado; por conseguinte, para o aprisionamento de todos os alunos em seus conceitos parcos, deformados, pois essas inflexões constituem-se pensamentos estanques, cujos processos são paralisados pela admirável ilusão de que o conhecimento está sendo apreendido, quando, na verdade, figura como oásis de planos e altiplanos inalcançáveis pelas mãos dos sedentos (pseudo)aprendizes.

Esse é o hiato que deve ser desfeito para o bem dos agentes envolvidos no processo da aprendizagem (professores e alunos) e do objeto a ser explorado, investigado, sabido e digerido: a literatura. Como, então, vislumbrar a realidade, que jamais fora paradisíaca, mas que retrata, fielmente, o que deve ser a apreensão da literatura, seja no modo artístico, seja no modo literário, nas palavras barthesianas, quando proclamam que o texto é o lugar do prazer? Como tornar o texto um elemento totêmico, que deve ser comido, sorvido e experimentado por pessoas (sujeitos em formação), se o imobilismo de sua estrutura corpórea não causa atração? Tais questionamentos aumentam, ainda mais, a carga dos desafios, obrigando todas as partes envolvidas ao redirecionamento de suas posturas e atitudes. A saber: o Estado, os dirigentes da/educação, os pais, os pedagogos, a escola, os professores e, por fim, a estação principal, os alunos. O trabalho, se não é de recomeço de uma estória, que não está perdida, é, sem dúvida, o de construção dos sujeitos e das identidades envolvidas no processo do ensino da Literatura e da sua aprendizagem.

Segundo Luzia de Maria:

[...] o texto literário é o espaço por excelência da pluralidade de vozes, do diálogo e da reflexão, o que sem dúvida assegura a ele uma posição privilegiada entre os demais, favorecendo o encontro com respostas e questionamentos que dizem ao homem enquanto ser sensível, pensante, histórico e social. (MARIA, 2002, p. 51)

As subjetividades partícipes do processo de modulação da literatura, após a percepção do professor da referida disciplina sobre o seu reajuste em um tempo, cuja dinâmica é tão voraz quanto à perversidade de sua fluidez, rasa e sem qualidade, são frontais ou diretas, indiretas, late-

rais e colaterais. Quanto às subjetividades frontais ou diretas, pode-se afirmar que o aluno, o receptor mais orgânico do emissor – o professor –, é o canal principal para o escoamento dos componentes que constroem o saber literário, sem fronteiras, sem margens. Quanto às subjetividades indiretas, pode-se afirmar que o Estado, englobando todos os segmentos, que dão o suporte necessário para o ensino como equacionamento das políticas públicas da educação, é o agente que modula, à distância, a ação efetiva ou não do processo ensino e aprendizagem da literatura na escola. Das subjetividades laterais, pode-se afirmar que o papel relevante dos pais, que representam o núcleo principal do aluno, antecede aquela, que deveria ser a sua segunda casa: a escola. Os pais são os vetores que deflagram o início do ensino, que, no núcleo familiar, é representado pelos valores e princípios – linhas mestras para a educação do futuro cidadão. Quanto às subjetividades colaterais, cabe afirmar que os pedagogos, em um trabalho, que se confunde com a supervisão do processo da aprendizagem em si, constituem-se no apoio, no suporte, e que, na escola, ao lado dos educadores, corroborarão para que o ensino e a aprendizagem sejam, com efeito, um processo que atinja todos, se possível, os objetivos planejados, inseridos em um projeto educacional, que vise, substancialmente, à construção do aluno – sujeito; aquele que é capaz de pensar criticamente e agir como um elemento transformador, de fato e direito, no interior da escola e para além de seus limites físicos.

O que parece, a meu ver, um problema que diz respeito apenas ao professor de literatura e sua atuação em sala de aula, em verdade, está em uma escala, *a priori*, invisível, mas que, *a posteriori*, configura uma realidade tão concreta quanto as paredes, as portas e as carteiras escolares, pois, em cadeia, todos os elementos, que integram o universo das subjetividades em jogo, são responsáveis pelo processo do ensino e da aprendizagem, efetivamente. Assim, a leitura de um texto, a compreensão de uma mensagem e a formação de um criticismo, objetivos do ensino da literatura, dependem, também, de todas as vozes, próximas ou distantes, que exercem um papel fundamental para a construção do sujeito denominado aluno, e que, em última análise, deve(rá) ser um leitor proficiente, a despeito de todas as nuances e possibilidades metodológicas e teóricas, que rondam, pejorativamente, a referida classificação e que têm sido objeto permanente de discussão no temário da literatura e do ensino do saber literário.

De acordo com William Cereja:

[...] a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo

para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento. (CEREJA, 2005, p. 53)

Se o grande problema, segundo as rubricas da filosofia, é a construção de um sujeito, que tenha a habilidade de ler, em seu sentido mais amplo, e que nas tábuas pedagógicas tem se atribuído o pomposo título A formação do leitor proficiente, eis a presente reflexão: como formar o sujeito, de forma integral, fornecendo-lhe os instrumentos e os meios adequados para atingir tal patamar? Ora, se a relação tridimensional professor – literatura – aluno, na sala de aula, é uma triangulação, que se almeja perfeita, dadas as conjunções planejadas e projetadas, segundo os conteúdos programáticos da disciplina em tela, é importante salientar que, ainda que o aluno, na condição de aprendiz (sujeito em formação) não tenha a consciência plena de suas potencialidades e ações a serem empreendidas, os ajustes que, por um processo consciente, pelos quais passou o professor, atingem aquele no decurso de sua formação.

A par dessas afirmações, portanto, a formação do leitor proficiente, de acordo com os modelos estéticos recepcionais, deve ser compreendida como construção. Formação implica fôrma, e fôrma impõe limites, o que denota, no referido processo, um desconforto quanto à sua eficácia. Construção implica ação contínua, aberta: em progressão. O leitor proficiente, então, é um sujeito *in progress*, o que parece não somente amplificar as cadeias sonoras de uma voz, que não tem barreiras, como também define, essencialmente, o que é o processo da aprendizagem no decurso da apreensão da leitura, da interpretação da mensagem, e, por fim, da construção de um pensamento crítico, qualquer que seja o nível de maturação do aluno e de seu professor, que é um das peças fundamentais nesse universo metafísico.

A recepção do texto dito literário, como método natural para contemplar o *quantum*, que vaza e extravasa as identidades envolvidas é, a meu ver, a condicionante mais apropriada no processo de ajustamento ou de aproximação de universos singulares, que, na pluralidade, formarão um núcleo comum e essencial para a compreensão da realidade circundante. Ler um texto é uma das possibilidades de leitura do mundo. Pode ser, também, outra forma para leitura da alteridade. Os dois itinerários podem conjugar-se em uma leitura exemplar; contudo a leitura de si é o ponto de partida para qualquer processo de aprendizagem: o autoconhecimento. Nesse sentido, a máxima socrática é tão verdadeira quanto a constelação de Órion, que, seguramente, era observada e investigada pe-

los povos das Héldades. Indaga-se, portanto: como decifrar a mensagem contida em um texto literário se o leitor não é um letrado em si mesmo? O ensimesmar-se deve ser a condição basilar no processo de colheita, que é o ato de ler, para saber discernir o trigo do joio e ambos de outras categorias que, porventura, podem vacilar no que tange à compreensão e à nomeação na realidade, uma vez que uma das balizas da linguagem é a definição; a determinação do que é ente e do que é onto no espaço da cognição.

Conforme Antoine Compagnon:

O leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro. (COMPAGNON, 2001, p. 144)

O PROFLETRAS, em sua espinha dorsal, ao propor a reunificação de dois reinos que, em um passado não tão remoto, se digladiavam em batalhas eternas, intenta, para além das aproximações dos cetros, coroas e brasões, a fusão das extensas áreas de domínios, que, em essência, não se contrastaram, jamais! Antes, porém, estavam sob o primado das vaidades e das ignorâncias convenientes. Ora, pode, por acaso, um corpo andar sem cabeça? Na literatura, claro, isso tem um nome, sobretudo no folclore brasileiro: a mula sem cabeça! Mitologias à parte, língua e literatura formam um corpo indissociável; impossível de terem seus membros arrancados. Saberes mutilados não conduzem e tampouco concorrem para a formação ou a construção de sujeitos. No entanto, o oposto existe: não é lenda, e é o que tem grassado nas escolas de todo país, refletindo uma geração de pretensos leitores, que navegam em todos os universos, mas que, lamentavelmente, naufragam nas marés das celulosas porque não conseguem decifrar o código linguístico. Nas malhas e redes do Virtual, todos nadam em uma compreensão minimalista e débil, mas nas teias de papel todos morrem asfixiados e embaraçados pelos fios da ignorância.

Professores de língua *versus* professores de literatura. Essa é a desastrosa estória da divisão, que desfaz triângulos e acirra, ainda mais, a distância entre os agentes envolvidos no projeto da formação ou construção do sujeito, que é o leitor proficiente. Assim, a tentativa não heroica, mas hercúlea, para reunir as pontas do novelo, é, indubitavelmente, um dos vetores do PROFLETRAS, sobretudo no que tange ao papel da literatura, no seu âmbito científico, que faz o retorno para suas águas primevas. Assim, a literatura, de todas as manifestações da Arte, é a única que

acontece, poeticamente, através da palavra, pela via fabulosa, que é o texto; tecido literário, cuja malha é ilimitada; esférica, expandindo-se como universos para todos os lados e além da compreensão humana. Sua postulação deve ser revista para que a verticalidade de suas proposições, no corpo da teoria, liberte-a das amarras de um criticismo que se debruça sobre si para adentrar a porta da escola não na condição de disciplina, mas como linguagem que acessa outros portais e que, incisivamente, concorram para a construção das subjetividades.

A literatura não é ciência e não é matéria. A literatura é, antes de qualquer denominação, *grammatiké*, na concepção mais essencial como abordaram os gregos, a despeito das discussões inaugurais sobre o trajeto dos escritos ocidentais e sua representatividade imanente e transcendente. Se a bipartição promoveu a discórdia, a separação dos mundos e, principalmente, a perda dos sentidos, a unidade deverá restaurar os padrões esquecidos sob olhares distintos. A literatura compete, nos dias atuais, com as imagens, os *leds*, as telas de plasma e com os *androides*, em versões cada vez mais atualizadas e inteligentes. A considerar, portanto, que língua e literatura não são corpos estranhos, mas, antes, uma realidade indivisível, una, os efeitos nocivos, que afetam o saber literário, também atingem o saber linguístico. Os ruídos aumentam e os professores, os alunos e a escola se transformam em ilhas; portos isolados, distantes e afásicos; à mercê das faturas e fraturas eletrônicas, que determinam os novos rumos da educação e dos modos de busca do conhecimento na atualidade ciberizada.

Uma das propostas do PROFLETRAS, sobretudo na área de literatura, é a viabilização das questões em torno de sua utilidade na escola, desarraigando a maldita raiz, que foi plantada, e que aprisionou aquela ao contingenciamento insalubre, desqualificando-a, ao longo de décadas, e sendo tratada como escada ou um instrumental dispensável para o ensino e o aprendizado da língua. Há que se ressaltar, ainda, que a referida situação de ruína adveio, substancialmente, da postura do professor, ora por equívocos sombrios, ora por ignorância, no que concerne ao vasto conhecimento que a literatura oferece para todos que se lançam como desbravadores da arte literária.

Ora, uma indagação oportuna emerge: como formar alunos, que, para além da cidadania, e partindo das postulações pedagógicas, advindas da Paideia, desconhecem os atributos valorativos da literatura, que, em verdade, são partes simbióticas da língua, em seu todo indivisível? Perdera-se a essência em detrimento da aparência, que, maquiando falsos

saberes, reduziu a força transcendente da língua e da literatura. Assim como não existe teoria dissociada da prática e vice-versa, com efeito, não se pode apartar língua de literatura. Os ideais gregos, pautados na *Paideia*, que, historicamente, cristalizava a construção das identidades subjetivas, sob o véu da formação da cidadania de cada indivíduo, no esplendor de uma democracia plena, distante no tempo e com menos imperfeições de sua aparentada, na atualidade, não operavam seus conceitos, postulados, leis e aprendizados em módulos segmentados, mas em um circuito, que era revigorado permanentemente com a *dynamis* e as adequações necessárias para que os valores de uma sociedade exemplar, a perpetuação das tradições culturais e, principalmente, o aperfeiçoamento do Estado e de seus indivíduos fossem preservados, através dos ritos memorialísticos – a mitologia – e da escrita da história grandiloquente de um povo singular – a literatura.

Ao trazer à baila, novamente, as questões em torno do ensino de literatura, que foram capitaneadas pelo emblemático rótulo – o uso da literatura na escola –, nos idos dos anos de 1970, e que, à época, rendeu acalorados debates, os problemas relacionados à queda gradual da leitura, em todos os níveis, apontando, flagrantemente, para um desinteresse crescente do público estudantil, além das várias políticas públicas desconcertantes, endossadas, ainda, por práticas pedagógicas equivocadas, seja no âmbito da macroestrutura, seja no âmbito da microestrutura, são pontos nevrálgicos, que devem ser tratados como prioridade para o resgate ou a reinvenção do ensino de literatura; como visão de um futuro no qual a divisão entre língua e literatura retorne às searas longínquas, no tempo e no espaço, quando ambas integravam, de forma sólida, mágica e exuberante, um componente assimétrico, misterioso, vital e orgânico, por excelência.

Na condição de programa nacional de pós-graduação *stricto sensu*, e que visa um público, com experiência e atuação profícua no magistério, nos níveis fundamental e médio, respectivamente, o projeto é, em seu *corpus* fundacional, o resultado de uma reflexão sobre o real lugar da literatura na escola e sua importância como elemento formador de um senso crítico para todos os alunos, pois o papel daquela é o de despertar a consciência do aluno, em instância primária, e a sua consequente elevação a instâncias cimeiras, nas quais a liberdade de seu pensamento promova, radicalmente, a redescoberta de si e de sua legítima interação com a realidade objetiva. Esse é, incontestavelmente, o caminho do aluno (o aprendiz) em processo de crescimento e maturação na

qualidade de leitor proficiente, objetivo primaz da instituição escolar.

Destarte, ao abordar o protagonismo da literatura, privilegia-se a atuação da língua, que, imbricada com a primeira, aglutina-se e forma o verdadeiro plano do saber. Saber que é sabor; sabor que é experimentado; saber que é digerido; sabor que é sentido com prazer – princípio hedonístico para a prática do autoconhecimento. É nessa trilha, portanto, que aqueles que professam a fé no verdadeiro ensino que liberta – os professores – devem ser confundidos com este saber-sabor para que sejam, além da metáfora e da alegoria, objetos ardentes de uma antropofagia coletiva. Mestres e seus saberes sacerdotais se fundem assim como leitores e livros formam uma unidade perfeita. A proposta, aparentemente absurda, é, essencialmente, a visão de um programa, que modula suas questões sobre o modo como a literatura tem se manifestado hodiernamente nos currículos escolares e nas salas de aula, em profundo desvio com suas práticas originárias. Quais sejam: de forma enrijecida, encastelada, hermética e inalcançável.

O que é válido para literatura é de medida justa e inquestionável para língua, pois o mundo dos seres e das coisas apresenta-se no Real, em terceira dimensão; e os corpos possuem vários lados. Desse modo, as sombras na caverna platônica são, para uns, a língua; para outros, a literatura. Entretanto, cumpre destacar que as sombras, que são riscos indefinidos e carentes de luz, podem ser uma outra realidade: a que (re)configura língua e literatura em plano similar. Se o professor de língua é o de literatura, e o de literatura é o de língua, logo, não se tem *a* e tampouco *b*, mas, fundamentalmente, *c*. Na equação, o resultado final é a presença de uma entidade, que porta, comporta e transporta saberes; sabores múltiplos, que serão ruminados para a conjugação e a interação entre os pares (e os ímpares, também!); para o alimento e a satisfação do Outro; para a edificação e a consolidação das identidades moduláveis no jogo translúcido, do qual são integrantes essenciais a Língua e a Literatura, costurando seus limites e arrematando seus tecidos para a formação de alunos proficientes, que, ao descobrirem suas identidades, abandonam as fôrmas e reformam o mundo.

É possível separar o fruto saboroso de uma árvore? É possível descolar a prática do saber do saber da prática? É possível, ainda, apartar o professor de língua do professor de literatura? É possível instaurar um nome, que reúna os dois profissionais em um campo neutro e que atenda as especificidades, que desagregaram os saberes em questão, nas últimas décadas do referido ensino no país?

Cabe, finalmente, aos aprendizes (aqueles que estão a caminho da libertação) praticarem o mais cruel dos atos em sala de aula: o canibalismo! Assim, em uma inversão colossal, na linha arquetípica, mitológica e universal, ao modularem-se, todos os sujeitos, para a construção das subjetividades, através do verdadeiro ensino e de uma aprendizagem, eficiente e eficaz, espera-se que os alunos sejam a esfinge tebana e os professores, os trágicos édipos.

Sob o lance do enigma, os alunos devem devorar os professores, com prazer, para que o mistério perdure e o pacto pela liberdade seja assegurado, através da prática saborosa do (auto)conhecimento.

Devorar-se a si mesmo não faz mal a ninguém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 1977.

CEREJA, William Roberto. *Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *O ser e o tempo*. Parte I. Trad.: Marcia de Sá Cavalcanti. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. [Parte II. 2. ed. 1989].

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad.: Paulo Neves. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB/Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 3. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

MUDANÇAS DE ENQUADRE E OCORRÊNCIA DE *FOOTING* NA FALA DE MESTRE AMARO

Mayra Moreira (UCS)
maymore@yahoo.com

RESUMO

Este artigo busca analisar as diferentes formas como a personagem Mestre José Amaro se descreve para diferentes interlocutores em situações de interação comunicativa na primeira parte da obra *Fogo Morto*, de José Lins do Rego. Foram selecionados para estudo os excertos em que Mestre Amaro se autodefine através de suas opiniões sobre questões políticas e de organização social. Nestes excertos, observaram-se as frequentes mudanças de enquadre e a ocorrência de *footing*, dentro do discurso de José Amaro e do narrador, durante as interações entre os personagens. Complementando o estudo, buscou-se identificar o uso de termos regionais na linguagem de mestre Amaro como forma de demonstrar sua identidade cultural regional em seu “feixe de relações” (POZENATO, 2003, p. 9).

Palavras-chave: Mudança de enquadre. Interação. *Footing*.

1. Introdução

As profundas mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas, ocorridas na segunda metade do século XIX, fizeram com que os engenhos de açúcar no nordeste brasileiro começassem a entrar em decadência. José Lins do Rego, nascido em 1901, viveu sua infância como um menino rico de engenho na zona rural da Paraíba, o que lhe possibilitou vivências que mais tarde se transformaram em inspiração.

Em 1932, José Lins do Rego escreve *Menino de Engenho*, seu primeiro romance, em que começa a descrever e contar a decadência dos senhores de engenho nordestinos. No ano de 1943, o romancista publica *Fogo Morto*, que é considerado pela crítica sua obra prima por apresentar as desigualdades do Brasil abandonando o tom nostálgico e dando aos seus personagens profundidade psicológica.

A temática dos conflitos vividos pela população brasileira, que são denunciados no romance regionalista da década de 30, torna possível que *Fogo Morto* dê “vida” a mestre José Amaro. Ele é um homem livre, mas dependente dos senhores de engenho, que quer mudanças políticas e sociais, mas resiste às novas tecnologias, e que precisa se autoafirmar e se autodefinir de formas distintas a interlocutores diferentes.

Pela maleabilidade em expressar suas opiniões sobre a organização social em que vive como forma de falar sobre si e pelo fato de essas opiniões se modificarem de acordo com quem o ouve, vislumbrou-se a possibilidade de estudo da personagem mestre Amaro sob o viés de sua adequação ao contexto comunicativo. Foram alvo de análise as mudanças de enquadre e as ocorrências de *footing* durante a primeira parte da obra, que tem o nome desse personagem como título.

De acordo com Goffman (1982), o enquadre é dinâmico e ocorre durante a interação, enquanto *footing* seria a habilidade que o falante tem de mudar de um enquadre para outro, negociando pistas contextuais entre os interlocutores. Os excertos destacados para análise neste trabalho buscam mostrar que mestre Amaro possui o que Goffman (1979) descreve como a habilidade de assumir o papel de prontidão no fluxo da comunicação, sempre pronto para manter a ação em diferentes círculos de conversa.

Em relação a *footing* e mudanças de enquadre, Kramersch (2001) afirma que:

Uma alteração de *footing* é conectada a uma mudança na nossa estruturação mental de eventos. [...] enquadre, ou de capacidade de aplicar uma forma de interpretação a um evento de fala ou discurso através de uma contextualização sugestionada [...], é a nossa maneira de ligar um evento de fala com outros eventos similares que já experienciamos, e de antecipar eventos futuros. É através da partilha de enquadres e interpretações que as pessoas sabem que compartilham a mesma cultura.¹³⁵ (KRAMSCH, 2001, p. 44 – Tradução nossa)

2. Mestre José Amaro, o seleiro

Um homem simples, de idade desconhecida apesar de afirmar estar velho, que mora na estrada para o engenho de Santa Fé e tem apenas dois amigos: o capitão Vitorino Carneiro da Cunha, seu compadre, e Alípio, contrabandista de cachaça e seu meio de contato com o cangaço.

A habilidade de seleiro aprendida com o pai lhe permite o susten-

¹³⁵ "A change in footing is connected with a change in our frame for events. [...] framing, or de ability to apply a frame of interpretation to an utterance or speech event through a contextualization cue [...], is our way of linking the speech event to other similar speech events we have experienced, and to anticipate future events. It is by sharing frames of interpretations that people know that they share the same culture".

to de sua família e lhe traz a falsa sensação de liberdade perante o senhor de engenho. No entanto, essa diferença em relação aos outros personagens transforma-se em um agravante ao ego de Zé Amaro. O mestre seileiro demonstra instabilidade emocional com rompantes de péssimo humor em todas as situações de interação com as personagens que estão em seu caminho, seja em família, seja socialmente.

Ele rejeita os clientes como manifestação de rebeldia e reforça assim a utilidade de sua habilidade artesanal, que está sendo substituída pelos novos métodos de produção. A mesma rebeldia aparece em relação a organização dos engenhos, as leis da época, as autoridades constituídas e também em forma de crítica as tendências políticas da região. Porém, há momentos em que Zé Amaro está dentro de si e então relativiza sua vida, sua família, seu ofício e seu ego.

3. *Mudanças de enquadre e footing.*

A mudança na linguagem (léxico, prosódia ou sintaxe) indica que o falante poderá estar realizando *footing* dentro da conversa, demonstrando e marcando aproximação ou distanciamento ao discurso da comunidade em contato. Os excertos que seguem, transcritos fielmente da obra (REGO, 1984), buscam exemplificar a afirmação acima.

No quadro 1 a seguir apresentamos exemplos de diálogos em que as personagens falam sobre o voto.

Diálogo entre Mestre Amaro e Salvador, o bicheiro (p. 48)	– Ouvi falar, mestre Zé, que o senhor está contra o governo. É o que me contou o pintor Laurentino. <i>O seileiro fez cara feia para Salvador</i> – Venda os seus bichos, seu Salvador, e deixe a vida dos outros. – Me desculpe, mestre. Só fiz perguntar. Laurentino estava conversando sobre isso com o carteiro, na estação. Estava até gabando o senhor. – Eu não preciso de Laurentino para coisa nenhuma. Que vá à merda, ouviu, seu Salvador? <i>Voto em quem bem quiser, voto até no diabo.</i>
Diálogo entre Mestre Amaro e Pascoal, o mascate “italiano” (p.55)	– Então, seu José, já soube do novo governo que vem aí? – Que governo? – O coronel Rego Barros – Seu Pascoal, eu vou lhe dizer uma coisa. Este homem que o senhor vê aqui sentado, batendo sola, sabe o que está fazendo. <i>E parou arrependido de ter falado. O italiano regateava no preço das linhas, dos botões, mas a sua atenção estava voltada para o mestre José Amaro.</i> – O senhor não vai votar, seu José? – Olhe, seu Pascoal, pode dizer aí, por toda parte, que o mestre José

	Amaro só vota num homem. É no capitão Antônio Silvino. – Está falando sério, seu José? – Mais do que sério.
Diálogo entre Mestre Amaro e Capitão Vitorino Carneiro da Cunha, compadre do mestre e parente de senhor de engenho com influência política na região (p. 60)	– Compadre, as eleições estão aí. O Rego Barros é homem para botar ordem nesta nossa Parafba. Veja que quem lhe está falando é o homem que conhece política como a palma da mão. – Compadre, eu não estou pensando nestas coisas. Vivo aqui nesta tenda, e quero sair daqui para o cemitério. – Besteira. O compadre tem o seu voto. – O que é um voto, meu compadre? – Um voto é uma opinião. É uma ordem que o senhor dá aos que estão em cima. O senhor está na sua tenda e está mandando num deputado, num governador. – Compadre Vitorino, eu só quero mandar na minha família – É por isso que esta terra não vai para diante. É por isso. É porque um homem como meu compadre José Amaro não quer dar valor ao que tem. – Não tenho nada, compadre.

No primeiro e no segundo exemplos, José Amaro trata com iguais e fala o que lhe vem à cabeça. No diálogo com Pascoal, porém, o narrador faz com que se perceba um turno de fala silencioso e o arrependimento inicial da personagem em manifestar-se. No terceiro exemplo, Amaro também trata com um igual. No entanto, pelo fato de Vitorino pensar ter influência política e falar sobre o assunto com ar de autoridade, a personagem não manifesta sua opinião.

No quadro 2 apresentamos exemplos de diálogos em que as personagens falam sobre sua relação com a terra/casa.

Diálogo entre Amaro e Laurentino, o pintor. (p. 17)	– É o que lhe digo, seu Laurentino. Você mora na vila. Soube valorizar o seu ofício. A minha desgraça foi esta história de bagaceira. É verdade que senhor de engenho nunca me botou canga. Vivo nesta casa como se fosse dono.
Diálogo entre Amaro e Pedro, o boleiro do Senhor de Engenho. (p. 24)	– [...] O coronel Lula passa por aqui, me tira o chapéu como um favor, nunca parou para saber como vou passando. Tem o seu orgulho. Eu tenho o meu. Moro em terra dele, não lhe pago foro, porque aqui morou meu pai, no tempo do seu sogro.
Diálogo entre Amaro e Cel. Lula de Holanda, o Senhor do Engenho. (p. 118)	– Quem é que manda neste engenho, hein, mestre José Amaro? De quem é essa terra, hein, mestre José Amaro? – O senhor sabe melhor do que eu, coronel.

Como dissemos anteriormente, a escolha por um modo de falar em detrimento de outro depende do interlocutor, do tópico e do contexto. Deste modo, percebe-se, que ao realizar *footings*, os interlocutores buscam relações de identificação cultural. No entanto, quando o mestre seileiro fala sobre “sua terra/casa” a busca é inversa. Nesse momento, a per-

sonagem demarca seu território e de formas distintas demonstra sua não identificação com Laurentino e Pedro. Por não admitir completamente ser da bagaceira, não falta com respeito ao senhor de engenho, mas também não pronuncia que a terra é do coronel.

No quadro 3 apresentamos exemplos de diálogos indicando poder x obediência

Diálogo entre Zé Amaro e Sinhá, sua esposa de Mestre José Amaro. (p. 17)	<i>Aí o mestre José Amaro levantou a voz.</i> – Nesta casa mando eu. Quem bate a sola o dia inteiro, quem está amarelo de cheirar sola, de amansar couro cru? Falo o que quero
Diálogo entre Zé Amaro e Leandro, morador da bagaceira. (p. 22)	– Não estou zangado, estou dizendo a verdade. Sou um oficial que não me entrego aos mandões. Quando a gente fala nestas coisas vem logo um pobre como você dizendo que estou zangado. Zangado por quê? Porque digo a verdade?
Diálogo entre Zé Amaro e Negro Floripes, o afilhado do Cel. Lula de Holanda. (p. 52 e 53)	– [...] O que é que o coronel Lula quer de mim? – Não quer nada. Eu é que vim até aqui para lhe prevenir. – Eu agradeço, mas uma coisa eu lhe digo, seu Floripes, comigo não vai esta história de disse-que-disse. Comigo é no verdadeiro. Este negócio de fuxico, de galinhagem de mulher, não é para homem do meu quilate. Estou na minha casa, no trabalho, e quem quiser saber o que pensa o mestre José Amaro, que me pergunte, que digo na cara. É ali na focinheira. Está ouvindo, seu Floripes? Este homem que está aqui não tem medo de careta. Não tenho medo nem dos grandes nem dos pequenos. Tenho uma mulher e uma filha. É tudo o que tenho. Mas quem quiser saber o que vale mestre José Amaro que se meta com ele. Está ouvindo, seu Floripes?
Diálogo entre Zé Amaro e Cel. Lula de Holanda, o Senhor do Engenho (p. 119)	– Hein, mestre José Amaro, eu mandei chamá-lo para saber de coisas que o senhor anda dizendo, hein? – Coronel, eu não sei de nada. Vivo na minha casa, do meu trabalho. – Quem manda nesta terra, hein, mestre José Amaro? – Quem manda é o senhor do engenho. – Mando eu, hein, mestre José Amaro? – Coronel, eu já disse.

Em uma leitura atenta aos exemplos, pode-se observar que o narrador desempenha papel fundamental para a percepção de ocorrência de *footings*, pois “mudanças na entonação e pronúncia também podem indicar mudanças na nossa percepção de nosso papel como participante de uma interação, e em nosso alinhamento com os outros.” (KRAMSCH, 2001, p. 42 – Tradução nossa)¹³⁶.

Observa-se em todo o recorte que as mudanças de enquadre nos

¹³⁶ “changes in intonation and pronunciation can also indicate changes in our perception in our role as a participant in an interaction, and in our alignment”.

turnos de fala de mestre José Amaro acontecem de maneira socialmente contextualizada. Tais mudanças refletem "ações sociais investidas de sentidos a serem interpretados" (SANTOS, 2009, p. 13) por seus ouvintes endereçados.

4. Considerações finais

Através dos diálogos com os transeuntes que passavam em frente de sua casa, mestre Amaro constrói sua imagem e expressa suas opiniões sobre a sociedade em que vive. No decorrer deste trabalho, isso foi observado na mudança de enquadres e de *footing* constitutivos do encontro social que é o diálogo. Em relação aos enquadres, podemos dizer que predominaram três tipos: o enquadre de dominador, em que Amaro sobrepõe sua vontade e opinião à dos que ele considera menos importante; o enquadre entre iguais, no qual o mestre adequa sua fala para mostrar aproximação, admiração ou respeito aos seus interlocutores; e o enquadre de dominado, quando o seleiro cala-se frente às provocações do senhor do engenho.

No decorrer da interação, a personagem está em constante mudança de um enquadre a outro por meio de *footings* evidenciados por mudanças lexicais e indicações prosódicas feitas pelo narrador. Os enquadres também são importantes na compreensão da denúncia que o romance faz em relação à organização do espaço, da sociedade e da cultura da região dos engenhos de cana de açúcar.

Este estudo é apenas uma pequena contribuição para uma jornada conjunta entre linguística e literatura em direção ao estudo dos marcadores linguísticos como facilitadores da compreensão das diversas formas de interação entre personagens literários que refletem angústias e denunciam comportamentos da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *José Lins do Rego*. Disponível em: <www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=752&sid=256>. Acesso em: 30-10-2014.

FGC CPDOC. *Anos de incerteza (1930-1937)*: romance regionalista. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30->

37/IntelectuaisEstado/RomanceRegionalista>. Acesso em: 01-11-2014.

GOFFMAN, E. Footing. Trad.: Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Frame Analysis: an essay on de organization of experience*. Boston: Northcastern University Press, 1982.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. 3. ed. OUP. 2001.

POZENATO, José Clemente. *Algumas considerações sobre região e regionalidade*. Disponível em: <www.ucs.br/site/midia/arquivos/artigo_pozenato.pdf>. Acesso em: 11-08-2014.

REGO, José L. *Fogo morto*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

SANTOS, Rafael J. Relatos de regionalidade: tessituras da cultura. *Antares*, n. 2, 2009.

MUDANÇAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS DE VERBOS NO PB

Marcelo Giovannetti Ferreira Luz (UFRR)

giovannetti@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as mudanças sintáticas e semânticas ocorridas em alguns verbos da língua portuguesa, em especial no que concerne à questão da regência. Assim, buscando fornecer uma descrição mais atual das valências verbais e sua relação com a composição do significado da sentença, tomamos como pressuposto teórico a sintaxe gerativa e a semântica formal, buscando discutir o caso específico do verbo "dar", que sofreu algumas modificações, tanto sintáticas quanto semânticas, ao longo dos anos, em especial, no final do século XX, início do XXI. Tomamos como corpus sentenças produzidas por falantes nativos da língua portuguesa, encontrados em sites e conversas informais, a fim de verificarmos como se dão as novas construções verbais em relação à regência, mostrando sua interferência no significado composicional da sentença. Podemos observar que as mudanças linguísticas não afetam apenas o léxico, mas também produzem alterações sintático-semânticas nas línguas.

Palavras-chave: Diacronia, mudança, perífrase verbal.

Mioto (2013, p. 35) afirma que “todas as línguas mudam”. Essas mudanças não se dão apenas em relação ao léxico; elas também afetam a organização sintagmática dessas palavras e os aspectos semânticos de uma língua, como nos mostram os trabalhos de Linguística Histórica. No que concerne à ordenação sintagmática das palavras nas sentenças, podemos verificar uma alteração de ordem na colocação pronominal no português, uma língua em que tínhamos como norma três tipos de ordenação pronominal, quais sejam, a próclise, a ênclise e a mesóclise e, já no início do século XX, mudanças promoveram uma certa predominância da pré-posição pronominal em detrimento às outras duas possibilidades. Embora alguns paladinos da gramática tradicional, na pior acepção que esse adjetivo pode possuir, ainda tentem reforçar uma necessidade de se respeitar às normas, como uma forma de tentar coibir as mudanças certas promovidas na língua, o que o uso nos mostra é que há, indubitavelmente, uma mudança perene na língua que falamos, tanto sintática quanto semântica.

O famoso poema de Oswald de Andrade, “*Pronominais*”, escrito nas primeiras décadas do século XX, como uma forma de crítica à poesia parnasiana, símbolo de um estilo de escrita sofisticado, que primava pela

forma, em relação ao conteúdo, nos mostra que aquela língua preconizada até o final do século XIX não era mais aquela que se usava no dia a dia, pelos falantes nativos da língua portuguesa do Brasil, com todas as regras de colocação pronominal que a “norma culta”, baseada em uma língua falada além-mar, preconizava; mas mostrava, na verdade, que a língua brasileira, o português brasileiro, tinha sofrido mudanças, como toda e qualquer língua “viva”, o que promoveu uma nova reparametrização, o que levou, ao longo do processo, a uma alteração na ordem da colocação pronominal. Assim, a famosa *mesóclise* sofreu um forte enfraquecimento, ocorrendo, quando muito, apenas em textos altamente formais, como em leis, por exemplo; alguns tempos verbais também sofreram com essa mudança: o *pretérito-mais-que-perfeito* foi substituído por sua perífrase, formada pelo auxiliar *ter* + *particípio passado*. Assim, no lugar de “*O exame fora realizado no dia anterior à viagem do professor*”, temos “*O exame tinha sido realizado no dia anterior à viagem do professor*” ou “*O exame foi realizado no dia anterior à viagem do professor*”, mostrando a possibilidade de termos o passado simples, na forma passiva, no lugar do pretérito-mais-que-perfeito.

É importante percebermos que, no caso da “perda” morfológica do pretérito-mais-que-perfeito simples, tal mudança não produziu mudanças semânticas na língua, uma vez que tal tempo foi substituído por uma forma verbal composta, produzindo o mesmo sentido, qual seja, de um evento que ocorreu no passado, anteriormente a um outro evento também no passado – o que caracteriza o tempo chamado “mais-que-perfeito”. Dessa forma, embora tenha havido uma mudança na morfologia verbal, a semântica do verbo não sofreu alterações, ou seja, tanto “*tinha sido realizado*” quanto “*fora realizado*” têm o mesmo significado, isto é, indicam que o evento de realização do exame ocorreu em um momento anterior a um outro evento, qual seja, o da viagem do professor. Neste caso, temos uma mudança na morfologia do verbo que não implica uma mudança em sua semântica.

Além de mudanças na morfologia da língua que não produzem, necessariamente, alterações em sua semântica, podemos observar, igualmente, mudanças no âmbito sintático que, da mesma forma, não promovem a alteração na significação linguística da sentença. Um caso clássico de tal mudança está relacionado à regência verbal. Tomemos, como exemplo, o clássico caso do verbo “assistir”; segundo a Gramática Normativa, teríamos três significados para tal verbo, dependendo de seu comportamento sintático referente à regência: *intransitivo*, *significando*

“residir, morar”; transitivo direto, significando “auxiliar, ajudar”; e transitivo indireto, significando “ver, presenciar”. Contudo, uma simples conferência no uso quotidiano, em textos jornalísticos, documentos, entre outros que podemos considerar fazerem uso da norma-padrão culta do português brasileiro, podemos observar construções sintáticas em que o verbo “assistir” é usado com regência transitiva direta, como em “A torcida assistiu o jogo eufórica”, embora tenha significado de “ver, presenciar”, caracterizado como sendo um significado prototípico desse verbo em construções transitivas indiretas, regido pela preposição “a”. Uma possível explicação para essa mudança na regência do verbo *assistir*, um aspecto sintático, pode estar relacionada a uma perda semântica do mesmo, isto é, ao fato de ele não ser mais utilizado pelos falantes com o significado de “auxílio, ajuda”, tampouco significando “residir, morar”. Com a “cristalização” de um único significado para este verbo – ver, observar, presenciar – a necessidade de marcação sintática para diferenciar seus significados não se faz presente, o que é indicado pelo baixíssimo uso da preposição “a” junto a este verbo, para significar “ver, presenciar”.

Como podemos ver, mudanças morfossintáticas estão presentes no português brasileiro, desde sempre, uma vez que o processo de reparametrização se dá constantemente em todas as línguas. Dessarte, a ciência que descreve as línguas – a linguística – precisa considerar tais mudanças estruturais por que passam seu objeto de estudo, de modo que as descrições possam refletir o que realmente ocorre nos sistemas linguísticos. Essas descrições devem levar em consideração aspectos formais e simbólicos, promovendo uma relação intrínseca entre forma e significado, mostrando que alterações no significado são produzidas – se são – por quais mudanças na forma ou nas relações entre as formas. Isso faz com que descrições feitas de um estado de língua, por exemplo, aquele do século XIX, não sejam mais tão produtivas para o estado atual em que a língua se encontra, haja vista terem ocorrido tanto mudanças na forma, quanto no significado da língua, como fica claro ao verificarmos que há palavras que caíram em desuso, como “broto” (garota nova e bonita), “coroa” (pessoa de mais idade, tal como o pai ou a mãe), entre outras.

Essas mudanças também ocorrem na sintaxe na língua, afetando concomitantemente sua semântica, como podemos observar em exemplos do uso corriqueiro da língua:

- a) Será que dá?
- b) De São Paulo a Brasília dá quase 1000 km.

- c) De São Paulo a Brasília dá mais ou menos 1 hora de avião.
- d) Garçon, quanto deu?
- e) Deu! Não quero mais.
- f) (...) se ao te conhecer dei pra sonhar (...)
- g) Dei uma pensada no assunto.
- h) Dei uma cabeçada na porta.
- i) Dá de ver a ilha do Campeche aqui de casa.

(OLIVEIRA *et alii*, 2013, p. 149)

Segundo a gramática tradicional, o verbo “dar” é verbo transitivo direto e indireto, cujo objeto indireto é regido pela preposição “a”. Entretanto, tal “explicação” restringe-se a um único significado, qual seja, aquele que considera o verbo “dar” como significando a transferência de posse de um objeto de um sujeito a outro, como, por exemplo, em “Pedro deu o livro a Maria”, em que a posse do livro é transferida de Pedro para Maria. Não obstante, como ficariam caracterizados os significados de “dar” nas sentenças apresentadas e a) a i)? A sintaxe do verbo diz que ele é triargumental; contudo, os exemplos nos mostram construções monoargumentais e, até mesmo, sem argumentos, que possuem um significado completo, como em “Garçon, quanto deu?” e “Deu! Não quero mais.” (*op. cit.*). Isso nos mostra que é preciso uma reflexão mais acurada sobre as valências verbais, de modo que se possa explicar quais mudanças houve nelas e o que essas mudanças produzem de modificações no âmbito do significado das sentenças. Evidentemente, tais transformações não ocorreram apenas com o verbo “dar”; contudo, ficaremos nesses exemplos para tentarmos compreender um pouco melhor as mudanças de significado desse verbo em relação à sua valência.

A gramática normativa tradicional restringe-se a explicar o significado do verbo “dar”, baseando-se no seu funcionamento sintático como verbo bitransitivo, que necessita de um objeto direto, caracterizado semanticamente como “tema”, e outro indireto, caracterizado como “alvo”, o que completaria seus argumentos, formando um predicado saturado, apto à interpretação, ou seja, à verificação de suas condições de verdade. Assim, o significado de uma sentença como “Claudio deu um livro para Ana” é verdadeiro se, e somente se, $(c,l,a) \in \{(x,y,z): x \text{ DAR } y \text{ PARA } z\}$ ¹, respeitando, dessa forma, a transitividade do verbo “dar”. Entretanto, se estudar a gramática é, de alguma forma, em algum sentido, procurar compreender a relação entre forma e significado nas línguas naturais,

também devemos dar conta de explicar sentenças com o verbo “dar” que não se adaptam tão perfeitamente à descrição normativa desse verbo, como as enumeradas de a) a i) e as que se seguem, abaixo:

- i) **João deu uma maçã.**
- ii) **João deu uma maçã para Maria.**
- iii) **João deu para Maria.**
- iv) **João deu uma para Maria.**
- iv) **João deu uma com Maria.**
- v) **João deu uma.**
- vi) **João deu.**

Exceto pela sentença em ii), todas as outras não respeitam a valência do verbo “dar” definida pela gramática tradicional. Não obstante, todas essas sentenças possuem um significado, ou seja, podem ser interpretadas sem muito esforço por qualquer falante nativo de língua portuguesa; ao observarmos as condições de verdade expressas pelo verbo “dar” apresentadas mais acima, notamos haver uma relação de pertencimento entre os elementos de um determinado conjunto (dos que deram, do que foi dado e dos para quem foi dado). Assim, por exemplo, se João (j) não pertencer ao conjunto (x, y, z), então a sentença “João deu um livro para Ana” é falsa, e sua interpretação não corresponderá a um evento no mundo. Contudo, como interpretar as sentenças de i) a vii), se não sabemos, por exemplo, um dos elementos presentes na sentença? Tal interpretação é possível? A resposta para a segunda pergunta é afirmativa; sim, é possível interpretá-las, uma vez que, como dito anteriormente, qualquer falante nativo de português não teria grandes dificuldades para saber seus significados. A primeira pergunta é um pouco mais delicada, uma vez que leva em consideração aspectos relacionados às mudanças semânticas existentes na língua, como por exemplo, a alteração do significado relacionada à ausência de um constituinte, ou parte dele, devido a este ser “censurado” em seu uso.

Nas sentenças de iii) a vii), sabemos da existência de categorias vazias, uma vez que elas são necessárias para respeitar os princípios do Critério θ , sem os quais essas sentenças se tornariam agramaticais; para conferir isso, basta que não pressuponhamos nenhuma categoria vazia que retome por anáfora algum determinante preposicionado preexistente na sentença. Contudo, não seria estranho verificarmos a existência desse DP nas sentenças acima, sem matriz fonética; para verificarmos tal fato,

basta substituímos a *ec* por um pronome, por exemplo em “João deu *ec* para Maria” por “João deu *ele* para Maria”, para observarmos a existência de uma *ec pronominal*, conhecido como *pro* (prozinho). Mas, como a existência desse elemento anafórico pronominal realizado como uma categoria vazia contribui para a composição do significado da sentença e para a explicitação da mudança na valência verbal de “dar”?

Usualmente, as sentenças i) e ii) são interpretadas composicionalmente, de modo que cada sintagma contribui para a composição do significado da sentença em que aparece. Entretanto, nas sentenças de iii) a vii) o significado é dado pela interpretação da categoria vazia que leva em consideração a interdição de determinadas palavras, principalmente aquelas relacionadas a tabus, como o sexo. Voltando às referentes sentenças:

iii) **João deu para Maria.**

iv) **João deu uma para Maria.**

v) **João deu uma com Maria.**

vi) **João deu uma.**

vii) **João deu.**

Uma análise tradicional das sentenças nos levaria a afirmações do tipo: “São sentenças incompletas, e por isso, fora de contexto, não é possível dizer seu significado”; até certo ponto, essa afirmação é verdadeira. Contudo, se olharmos um pouco mais detidamente essas sentenças, verificaremos aquilo que afirmamos mais acima: todas elas são perfeitamente interpretáveis pelos falantes de língua portuguesa. Tal constatação se deve ao fato de que as cenas em que tais sentenças são produzidas permitem a recuperação dessas categorias vazias, quer seja pelo contexto imediato, quer seja por uma interpretação relacionada à interdição de certas formas linguísticas.

A mudança linguística relacionada à valência do verbo “dar” promoveu uma ressemantização desse verbo, que passa a significar, também, manter relações sexuais. Constatamos, então, que fatores exógenos produzem transformações internas no sistema linguístico, ou seja, o fato de a temática “sexo” ainda ser um tabu em nossa sociedade produz mudanças linguísticas para que seja possível continuar falando sobre tal tema, sem que se sofra censura. Dessa forma, as categorias vazias nas sentenças acima são interpretadas, considerando-se a ausência desses DPs, como sintagmas relacionados ao ato sexual; desse modo, “João deu para

Maria” significa que João transou com Maria; de fato, a sentença deveria ser “Maria deu para João”.

Observe-se que as sentenças iv) e v) têm, respectivamente, uma interpretação anafórica e outra pronominal; contudo, agora, tal interpretação está relacionada às diferentes preposições presentes nas sentenças. Com a preposição “para”, o sintagma formado por “uma + NP” não possui uma interpretação tão livre quanto a que ocorre com a preposição “com”; isso implica uma certa restrição na seleção do que pode acompanhar esse determinante; já com a preposição “com”, “dar uma *ec*” passa a significar “transar”. Assim, a sentença “João deu uma com Maria” é verdadeira se, e somente se, $\exists (j, m) \in \{(x, y); x \text{ transa com } y\}$ ¹. Interpretação semelhante ocorre em vi), embora não tenhamos o adjunto introduzido pela preposição “com”, o que faz com que o significado de “João deu uma” seja verdadeiro se, e somente se, $\exists j \in \{(x); x \text{ transa}\}$ ¹. Isso implica uma alteração no comportamento sintático do verbo “dar”, de modo que ele passa a poder ocorrer sem complemento.

Uma ligeira mudança de significado também pode ser observada pela presença de um NP que acompanhe o Det “uma” ou a ausência completa do DP complemento do verbo “dar”, como em vii), “João deu”. Como dissemos, “João deu uma” significa, basicamente, “João transou”, sem indicar de que modo foi sua participação no ato sexual, ou seja, sem explicitar sua passividade ou agentividade na relação; entretanto, ao observarmos a sentença vii), verificamos que a ausência completa do DP complemento do verbo produz uma interpretação diferente para a sentença, indicando não apenas o evento “transar”, mas também a forma como o participante se apresenta nesse evento. É importante ressaltarmos que tais interpretações não estão considerando as categorias vazias presentes nessas sentenças como anafóricas, isto é, não há um DP explícito em outra sentença sendo retomado, como ocorre, por exemplo, em “João comprou um presente e deu para Maria”, em que as duas categorias vazias retomam, respectivamente, os DPs “João” e “um presente”. Essas categorias vazias estão presentes no lugar de um DP ou um NP que não pode estar explícito por questões referentes ao tabu linguístico presente em nossa sociedade; isso produz uma mudança nas características sintáticas e semânticas do verbo “dar”, de modo que a ausência de um complemento também seja importante na composição do significado da sentença; ou seja, o vazio também significa simbolicamente na construção composicional da sentença.

Essas análises que tomam em consideração as categorias vazias

como complemento do verbo “dar” são feitas baseadas na classificação desse verbo como “pleno”; entretanto, também temos ocorrências do verbo “dar” em que este se comporta como verbo leve, especialmente em construções do tipo “dar uma X-ada”. Oliveira *et alii* (2013, p. 151-152) afirmam que

Não há muito consenso a respeito dos verbos leves na literatura: para alguns autores, os verbos leves apresentam uma semântica relativamente vazia, são simples portadores das marcas de tempo e concordância, enquanto para outros autores, os verbos leves formam um predicado complexo com o nome deverbal. Vejamos os exemplos abaixo:

(i) **a João deu uma martelada na mesa.**

b O cachorro deu uma mordida na criança.

Nos dois casos, o verbo *dar* não reage ao tipo de agente da sentença [\pm humano], ou seja, não faz restrição de seleção; parece que o que seleciona o argumento externo é o nome deverbal *martelada* e *mordida*, respectivamente. Tanto que uma sentença como *O cachorro deu uma martelada na mesa* não é semanticamente possível.

A questão, agora, é: podemos considerar construções como “João deu uma para Maria” e “João deu uma com Maria” como sendo do tipo das que contêm verbos leve? A resposta é afirmativa para a segunda sentença, em que poderíamos ter um NP deverbal como preenchendo a categoria vazia, em que teríamos “João deu uma transada com Maria”; mas negativa para a primeira, em que a categoria vazia precisa ser, necessariamente, do tipo referencial, como “flor”, “aliança”, “notícia” etc. Ademais, as construções com verbos leve, do tipo “dar uma X-ada”, apresentam nuances de significado em relação às suas paráfrases com verbos plenos, como podemos observar nas sentenças iia. e iib. Abaixo:

(ii) **a João deu uma martelada no prego.**

b João martelou o prego.

Embora o substantivo *martelada* seja derivado do verbo *martelar*, as sutilezas de significado se fazem sentir claramente – *dar uma martelada* é bem diferente de *martelar*, de modo que *martelar* produz, de certa maneira, um sentido de duração maior da ação, enquanto que *dar uma martelada* cria um sentido de incompletude, de não efetivação plena ou duradoura da ação, ou seja, mais uma vez, percebemos que as nuances de significado são muitas entre verbos plenos e verbos leves.

Nesse sentido, observamos que as mudanças linguísticas não afetam tão somente o léxico – em seus aspectos fonológicos e morfológico –, mas também aspectos sintáticos que, por conseguinte, refletem em mo-

dificações nos aspectos semânticos da língua, como pudemos observar pela breve exposição e análise do comportamento do verbo “dar”, em algumas construções da língua portuguesa. Dessa feita, fica claro que mudanças presentes na sintaxe das línguas afetam, em última instância, sua semântica, produzindo significados outros com o mesmo material linguístico, sendo necessário um olhar mais acurado sobre tais fenômenos, para descrevê-los, analisá-los e compreendê-los. A mudança de uso de verbos plenos para a perífrase verbal, com verbos leves, afeta a composição do significado da sentença, alterando a aspectualidade do evento representado na sentença.

1. Conclusão

Neste trabalho, buscamos verificar a mudança de comportamento de alguns verbos em relação à sua valência e relacionar tal mudança sintática a aspectos semânticos. Pudemos verificar que, via de regra, as mudanças promovidas fazem com que verbos plenos passem a ser utilizados, preferencialmente, em perífrases verbais, como verbos leves, como uma forma de produzir algumas nuances de significado, principalmente quando se tem como complementos de tais verbos sintagmas tidos como tabus sociais. Nesse sentido, verificamos que a alteração da transitividade verbal pode estar relacionada, em alguma medida, com fatores externos ao sistema linguístico, isto é, a fatores semânticos; em última instância, esses fatores semânticos seriam os responsáveis por produzirem modificações sintáticas no que se refere à valência verbal. Ademais, notamos também que essas mudanças na valência agem sobre a aspectualidade dos verbos, que passam a adquirir determinados sentidos em decorrência de apresentarem ou não seus complementos fonologicamente produzidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, R. P.; BASSO, R. M.; QUAREZEMIN, S. *Construindo gramáticas na escola*. 8º período – Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2013.

PEZATTI, E. G. *A ordem das palavras no português*. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, R.V.M. *Caminhos da linguística histórica – “ouvir o inaudível”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

**NORDESTE PRA FRENTE:
RETRATOS DO POVO NA VOZ DE LUIZ GONZAGA**

Glaucimere Paterno Coelho (UFES)

glauci.patero@hotmail.com

Raquel Camargo Trentin (FABRA)

trentimletras@gmail.com

RESUMO

Luiz Gonzaga, o sanfoneiro conhecido com o “Rei do baião”, é considerado um exímio representante do sertanejo, sobretudo por divulgar, nas canções que interpreta, a realidade sociocultural do Nordeste brasileiro. Assim, o presente trabalho, baseado no aporte teórico da análise do discurso de linha francesa, privilegiando a construção das cenas enunciativas, e a teoria da semântica global, de Dominique Maingueneau (2004, 2008), analisa a construção imagética discursiva do Nordeste brasileiro retratada na voz de Luiz Gonzaga. A proposta metodológica conta com revisão bibliográfica dos princípios teóricos apresentados, no que tange à semântica global, que se constitui por elementos favoráveis para a compreensão da rede de sentidos que o texto provoca. A partir de uma perspectiva discursiva, optou-se por selecionar a canção intitulada “Nordeste pra frente”. A escolha desta canção visa colaborar na perspectiva analítica que busca identificar o modo pelo qual os elementos da semântica global colaboram na construção das cenas enunciativas. Para tanto, toma-se como auxílio teórico secundário a obra *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*, do historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior (2009), devido à riqueza informacional que este estudo apresenta. Dentre as diversas manifestações culturais que representam o povo nordestino, a canção foi selecionada porque é um gênero constituído por mecanismos comunicacionais que favorecem sua interligação às diversas formações discursivas. Através do seu potencial de divulgação midiático, as canções, ao representar a voz de seu compositor e enunciator, abrem espaço para a divulgação de temáticas históricas, ideológicas, culturais e políticas do povo; isto porque se trata de um gênero cultural que perpetua informações marcantes em diversas épocas, além de sua boa aceitação nas redes de comunicação de massa, vindo a despertar nos ouvintes sentimentos muito variados.

Palavras-chave: Cena enunciativa. Semântica global. Nordeste.

1. Primeiras considerações

A análise do discurso é uma disciplina que está inserida nos estudos linguísticos e que, no decorrer do tempo, foi desenvolvendo um caráter interdisciplinar, o que despertou a necessidade de aprimorar seu aparato teórico metodológico, a fim de atender seus objetivos. É válido ressaltar que o objetivo da análise do discurso não é interpretar textos, mas sim encontrar qual o efeito de sentido que um discurso provoca, ou seja,

qual o despertamento que um discurso produz.

Portanto, o presente trabalho busca analisar qual o efeito de sentido presente na construção das cenas enunciativas (genérica, englobante e cenografia), por intermédio da observação dos elementos constituintes da semântica global. Tendo como aporte teórico a análise do discurso de linha francesa, principalmente os estudos de Maingueneau (2004; 2008), foi selecionada a análise do tema, do vocabulário e do estatuto do enunciador e do destinatário, visto serem elementos favoráveis para a compreensão da rede de sentidos que o texto provoca. Para tanto, contará também, como suporte teórico, com a obra “A invenção do Nordeste e outras artes” (2009), do historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior, para elucidar a proposta de análise, devido à riqueza informacional que tal obra apresenta.

Com base nesta perspectiva, optou-se por selecionar uma canção dentre as diversas produções musicais cantadas por Luiz Gonzaga. A escolha deste gênero justifica-se, pois a canção representa a voz de seu compositor e também ecoa como a voz de seu enunciador. Por ter um potencial discursivo significativo, a canção através de mecanismos comunicacionais propicia sua interligação junto a diversas formações discursivas, visto que as músicas marcam épocas, retratam períodos históricos, despertam sentimentos dos mais variados, sendo facilmente divulgadas na sociedade como representante do povo, de sua cultura e ideologia.

Dentro do vasto repertório interpretado por Luiz Gonzaga, cantor representante do sertanejo brasileiro, foi selecionada a canção “Nordeste pra frente”. Uma canção que retrata um período importante para o povo nordestino, que é o princípio do desenvolvimento tecnológico. Para tanto, o presente trabalho será produzido com uma rápida, porém elucidativa, apresentação teórica das cenas enunciativas (genérica, englobante e cenografia), seguido da teoria da semântica global de Maingueneau (2008), com ênfase nos seguintes elementos: vocabulário, estatuto do enunciador e do destinatário e tema.

Em fim, a partir da análise do texto selecionado, torna-se possível verificar que os elementos da semântica global não somente apontam para a identificação das cenas enunciativas, mas também são percebidos como uma estratégia do enunciador para angariar adeptos, ao produzir um discurso que atrai facilmente a atenção do seu público leitor.

2. A nordestinidade de Luiz Gonzaga

Luiz Gonzaga surgiu na música popular brasileira já na década de quarenta, compondo um elenco de artistas que cantam a sociedade brasileira e sua diversidade, seja ela regional, econômica ou linguística. Embora não tenha sido o letrista de suas próprias canções, sua voz ecoou levando a imagem do Nordeste brasileiro tanto para nordestinos quanto para sulistas em sua época, fazendo a região ser conhecida em todo o país.

A importância de Gonzaga para a construção identitária do Nordeste brasileiro está presente tanto nas letras das canções que ele interpretava como no ritmo dançante do baião que se popularizou como sendo o ritmo representante do povo nordestino. Luiz Gonzaga marca um período na música popular brasileira, através de um sotaque e de um figurino significativo característico do Nordeste. Assumindo o figurino típico que representava traços do povo nordestino, unindo a roupa do vaqueiro com o chapéu usado pelos cangaceiros, Gonzaga dispôs-se como um artista regional de grande expressão da brasilidade.

Destacando-se nos meios de comunicação, o músico se popularizou através do rádio e dos programas de auditório, tendo como uma de suas preocupações a divulgação da cultura nordestina. Mais do que um fenômeno de resistência cultural, a música de Gonzaga participa da atualização de todo arquivo cultural do migrante diante das novas condições sociais que enfrenta nas grandes cidades (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 180).

É possível, assim, considerar que Luiz Gonzaga foi um exímio representante do sertanejo, sobretudo por simbolizar a realidade social e cultural do Nordeste para as demais regiões do país. O sanfoneiro tornou-se então conhecido como o “Rei do baião”; desde então suas canções ocuparam espaço na música popular brasileira, principalmente por representar o cotidiano do sertanejo, ora trabalhando com a temática da seca, do sertão, do descaso social, das dificuldades políticas e econômicas, ora popularizando o Nordeste, enobrecendo suas características culturais, sua religião e a luta por sua honra.

Em suas canções, sua *nordestinidade* caracteriza um povo resignado, sofrido, mas também destaca a resiliência do nordestino em lutar por uma melhora, resistindo aos impasses da época da seca, o que resultou na construção imagética de um povo valente, com uma forte produção cultural e destacável presença para a construção da nacionalidade do próprio povo brasileiro, em meios às suas diversidades regionais.

3. Análise do discurso: princípios teóricos

A análise do discurso não centraliza seu objetivo apenas em observar a existência de um único discurso constituinte, mas sim de outros discursos que o incorporam. Logo, devido a seu dinamismo interdisciplinar, visa analisar as condições de produção enunciativas que circulam em determinados eventos discursivos, podendo então ser aplicada a diferentes textos, uma vez que, o discurso se constrói através de recursos textuais discursivos que se mesclam, a saber: os tipos e gêneros de discurso, a materialidade linguística, a posição social do sujeito, bem como o contexto espaço temporal que configura as condições de produção responsáveis pelos múltiplos efeitos de sentido que um discurso promove.

Diante dessa perspectiva, o discurso pode ser analisado por diversos eixos teóricos. No presente trabalho optou-se pela análise das cenas enunciativas e dos elementos que integram a teoria da semântica global proposta nos estudos de Maingueneau (2004, 2008).

3.1. As cenas enunciativas

Segundo Maingueneau (2004, p. 85) “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. De acordo com que postula o autor, é possível compreender que o discurso, sua construção e sua proposta de produção de sentido resultam da composição de elementos linguísticos e extralinguísticos, e que o diálogo entre esses elementos não deve ser compreendido apenas por sua situação de enunciação, mas sim como dispositivo de comunicação dentro das ações de linguagem.

Sabendo-se que a produção enunciativa de um evento discursivo se promove mediante a interação entre enunciador e coenunciador, é possível também salientar a relevância dos fatores contextuais. Assim, destaca-se a construção da cena enunciativa que integra o discurso, legitimando os efeitos de sentido. Como ressalta Carvalho (2010), o discurso implica um enunciador e um coenunciador; além disso, um lugar e um momento da enunciação que legitimará a instância discursiva.

Acerca da cena enunciativa, Maingueneau considera a separação entre três instâncias que a configuram, sendo elas a cena genérica, a cena englobante e a cenografia. De acordo com o próprio autor, buscar analisar um discurso apenas pela ótica de uma das cenas não é suficiente, visto que elas se complementam, ou seja, é necessário que seja realizada

uma análise textual discursiva com base nos diversos elementos circulantes do discurso.

Para entender o que caracteriza a tripartição proposta por Mainueneau, compreende-se, portanto, que a cena englobante diz respeito ao tipo de discurso que se estabelece em determinada ação comunicativa. Em outras palavras, é esta que possibilita aos sujeitos integrantes do discurso identificar qual formação discursiva está sendo desenvolvida, seja ela política, religiosa e ou jurídica. É importante salientar também que a cena englobante define a situação dos sujeitos em um quadro espaço temporal, visto que um discurso se configura pela interação entre enunciador e coenunciador, estabelecendo-se pelo lugar social que cada um ocupa, em determinado espaço sócio histórico.

O discurso se organiza em um texto, bem como através de gêneros de discurso que, mediante a cena genérica, são identificados. Segundo Carvalho (2010), o domínio dos gêneros – competência genérica – é imprescindível para uma competência discursiva satisfatória, que permite entender aos sujeitos interpretar e produzir enunciados decorrentes de um discurso, a partir de uma formação discursiva determinada. A identificação da cena genérica permite também definir o papel social de cada sujeito, observando os enunciados não de forma aleatória, mas de maneira plena, pois a identificação do gênero de discurso facilita na identificação da materialidade linguística, do contexto de uso e de outros elementos como a estrutura, a linguagem empregada e a funcionalidade da formação discursiva. Conforme Bakhtin (2003, p. 289), “a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido”.

Por fim, para completar esta tripartição, a construção da cenografia vem a legitimar o discurso. A cenografia é significativa para que o coenunciador se situe dentro do contexto discursivo, sendo ela condicionante dos efeitos semânticos que o discurso engendra. É através da cenografia que os elementos constituintes do discurso dialogam entre si, proporcionando uma ambientalização de representação entre os atores do discurso. Segundo Mainueneau (2004, p. 87):

a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala.

A visibilidade da cenografia é um todo importante para que o real

sentido do discurso se legitime. Nesse sentido, as canções destacam-se por sua plasticidade e por seu caráter dinâmico, sendo favorável à construção de uma cenografia que envolve campos discursivos e cenários diversificados. Assim, em um mesmo discurso é possível haver uma cenografia global, ou mesmo de partes do texto, favorecendo para que o coenunciador identifique a cenografia não como uma encenação incoerente, mas sim como uma visão do que ele compreende de sentido no discurso.

3.2. Semântica global: elementos que produzem sentido

A constituição de um discurso não se origina da elaboração de um plano discursivo oriundo de determinadas situações isoladas, mas sim da primazia de elementos contextuais que envolvem e articulam uma rede de sentido, pois, conforme diz Maingueneau (2005, p. 76), “não pode haver fundo, “arquitetura” do discurso, mas um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões”.

Diante desse proposto, nota-se que a construção da cena enunciativa envolve a observação de elementos em um plano com amplitude maior. Devido a isso destaca-se a teoria da Semântica Global proposta por Maingueneau (2008), cuja metodologia perpassa as análises tradicionais da linguagem, e passa a ser entendida como um sistema de restrições do discurso ligado à competência discursiva que leva à compreensão do discurso como prática social.

Esse sistema de restrições pode ser entendido como sendo um conjunto de regras estabelecidas tanto na produção quanto na circulação do discurso. A esse sistema de restrições compreende-se não apenas a enunciação e o enunciado, mas o próprio discurso posto em funcionamento, isto é, organizado, quando é possível ao coenunciador compreender os diferentes campos que envolvem a rede discursiva.

Para tanto, os planos da semântica global apresentam em sua proposta a observação de elementos constituintes do discurso, dentre eles os que aqui serão priorizados: o vocabulário, o estatuto do enunciador e do destinatário e o tema.

A escolha destes elementos deve-se ao fato de haver entre eles uma relação de interdependência, que resulta na produção do discurso. Em tese, a observação desses elementos é relevante para que sejam identificados os indícios presentes na superfície textual que auxiliam na constituição de cada discurso, dentro de suas especificidades, bem como co-

labora para que o coenunciador consiga distinguir a tripartição que compõe a cena enunciativa.

Para Maingueneau (2008, p. 80), “não há muito sentido em falar do vocabulário desse ou daquele discurso, como se um discurso possuísse um léxico que lhe fosse próprio”. Em particular o vocabulário é um elemento que merece atenção, visto que o léxico apresenta em seu sistema de restrição uma capacidade de identificação do campo discursivo, pois as palavras, carregadas de expressividade, denotam as diferenças que podem existir entre um campo discursivo ou outro.

Assim, entende-se que um mesmo vocábulo pode ter significados diferentes, se empregados em situações contextuais opostas. Como afirma Maingueneau (2008, p. 81), “além de seu valor estrito semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento”.

Devido a isso, nota-se também que o vocabulário auxilia na identificação do lugar social a que se encontra o enunciador, pois através de suas escolhas é possível distinguir a identificação do seu posicionamento individual e institucional, além de delimitar as marcas culturais presentes no discurso.

Para Maingueneau (2008), dentro de um sistema de restrições global a noção de “tema” é bastante delicada, por possuir múltiplos níveis que possibilitam diversas categorias de análises. Dessa maneira, o autor propõe trabalhar com uma noção mais vaga do que seja “tema” – para ele é aquilo de que trata o discurso. Nenhum tema que aparece em um discurso pode ser considerado original, visto estar intrinsecamente ligado ao plano da intertextualidade; assim pode haver diversos temas em um mesmo discurso, oriundos de campos discursivos diferentes.

Dentro de um plano semântico global, é importante a análise do estatuto do enunciador e do destinatário, uma vez que um discurso se organiza e se legitima através da relação entre os atores da ação discursiva. O discurso, então, realiza-se no momento em que a proposta do enunciador consegue conduzir o coenunciador, estimulando sua competência discursiva e produzindo sentido.

Enfim, um discurso se configura pela junção de vários elementos sógnicos, e a escolha de cada elemento é peculiar a determinado evento discursivo. Para tanto, as condições de produção de cada discurso ocorrem mediante o imbricamento dos elementos constituintes da Semântica

Global, de maneira a formular as cenas enunciativas dentro de um plano semântico.

4. *Análise*

Conforme apresentado, o presente trabalho busca analisar, dentro do extenso repertório musical de Luiz Gonzaga, uma de suas canções que retrata imagens do Nordeste brasileiro, a canção abaixo intitulada “Nordeste pra frente”. A análise se iniciará a partir da identificação das cenas enunciativas, genérica e englobante. Em seguida, a categorização da cenografia, parte que legitima o discurso, será realizada através de apontamentos dos elementos constituintes da teoria da Semântica Global de Maingueneau (2008). Estes apontamentos serão destacados em recortes do texto.

Nordeste pra frente

Sr. repórter já que tá me entrevistando
vá anotando pra botar no seu jornal
que meu Nordeste tá mudado
publique isso pra ficar documentado

Qualquer mocinha hoje veste mini-saia
já tem homem com cabelo crescidinho
O lambe-lambe no sertão já usa flashe
carro de praça cobra pelo relógio

Já tem conjunto com guitarra americana
já tem hotel que serve whisky escocês
e tem matuto com gravata italiana
ouvindo jogo no radinho japonês

(Refrão)

Caruaru tem sua universidade
Campina Grande tem até televisão
Jaboatão fabrica jipe à vontade
lá de Natal já tá subindo foguetão
Lá em Sergipe o petróleo tá jorrando
em Alagoas se cavarem vai jorrar
publiquem isso que eu estou lhe afirmando
o meu Nordeste dessa vez vai disparar

(Falado)

Hahai... E ainda diziam que meu Nordeste não ia pra frente
falavam até que a Sudene não funcionava
Mas Dr. João chegou lá
com fé em Deus e no meu Padim Ciço

e todo mundo passou a acreditar no serviço
essa é que é a história

O texto acima representa um discurso realizado em que o coenunciador consegue identificar a cena genérica, ao observar os elementos rítmicos que compõe o gênero canção. A sequência das frases dispostas em versos, organizados em estrofes, a proximidade com a utilização de uma linguagem poética, bem como a sonoridade das palavras que representam a expressividade do compositor destacam características do gênero.

A observância da cena genérica, neste caso contribui para que o coenunciador identifique a cena englobante, pois a princípio é possível perceber o discurso lítero-musical, em virtude da estrutura do gênero, principalmente por envolver a linguagem verbal com a linguagem musical.

A prática lítero-musical se compõe de gestos e da própria composição, interpretação e gravação. O texto em análise coloca em prática a produção discursiva da canção popular brasileira, em um momento de construção do território regional do Nordeste, no qual toma destaque no espaço cultural a presença do baião, um ritmo dançante que envolve não só uma série de sons, mas sim temas representativos do folclore nordestino.

O baião, que era o dedilhado da viola ou a marcação rítmica feita em seu bojo pelos cantadores de desafio entre um verso e outro, também conhecido como baiano, vai ser fundido com elementos do samba carioca e de outros ritmos urbanos que Gonzaga tocava anteriormente. Ele vem atender à necessidade de uma música nacional para dançar, que substituísse todas aquelas de origem estrangeira. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 175).

Com a cena genérica e a cena englobante identificadas, parte-se para a parte principal, que é a identificação da cenografia, visto que é o momento em que o discurso é validado. Conforme diz Maingueneau (2001, p. 123).

A cenografia de uma obra é denominada, por sua vez, pelo cenário literário. É o último que confere o contexto pragmático à obra, associando uma posição de “autor” e uma posição de “público”, cujas modalidades variam de acordo com as épocas e as sociedades.

Ao entrar em proximidade com o texto, o coenunciador é levado a se situar em um contexto discursivo: embora esteja em contato com o gênero canção, o que sobressai é mais do que um ritmo dançante, pois é possível a observância de uma construção imagético-discursiva do Nor-

deste brasileiro, em determinado período histórico. Isso porque a cenografia não é exatamente um quadro cênico que o leitor encontra, mas sim aquilo que ele entende do que está sendo construído.

Com base no que foi dito, é possível destrinchar, entre os elementos da semântica global, fatores favoráveis à identificação das cenas enunciativas. A começar pelo vocabulário. É notório que não há um léxico único para cada discurso; entretanto o sotaque de Gonzaga e as expressões locais que ele utiliza identificam a origem de suas letras. Em expressões predominantes entre os sertanejos, destacam-se construções como: “matuto” “dispara” “Padim Ciço”, ou seja, o emprego de expressões regionais que retratam o dizível do povo nordestino.

O vocabulário predominante também possibilita a identificação da cena genérica, pois os recursos lexicais são dispostos em uma sequência de rimas, que garantem a sonoridade e o ritmo das frases, características típicas da canção em que prevalecem as marcas da oralidade. Segundo Albuquerque Junior (2009, p. 184), sua música apresentava aspectos muito modernos em termos de linguagem musical, como o uso dos sons onomatopáicos; a relação entre os sons fonéticos das palavras e o sentido do texto. Através das rimas, o emprego de vocábulos associados (mudado e documentado; crescidinho e relógio; americana e italiana, televisão e foguetão, entre outros) denota uma estratégia para enfatizar o conteúdo poético da mensagem.

Sabendo-se que a análise do discurso visa a observar as condições de produção enunciativas que circulam em determinados eventos discursivos, responsáveis pelos múltiplos efeitos de sentido que um discurso promove, é na relação entre enunciador e destinatário que o discurso se estabiliza.

Assim, com base no estatuto do enunciador e do destinatário, é possível verificar que o texto em análise denota uma relação dialógica no qual um representante nordestino se direciona a um repórter de um jornal, neste caso, possivelmente um representante sulista. O discurso promovido pelo enunciador, na voz do artista, atente à necessidade do povo nordestino em expressar sua condição diante do desenvolvimento e do poderio dos sulistas. Mais do que agir no consciente de seus ouvintes, as canções gonzaguianas mexiam com o inconsciente desses nordestinos em tramitação nas grandes cidades. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 180).

Dessa forma, é esperado na letra da canção que o coenunciador

consiga identificar, através de sua competência discursiva, a interligação entre os campos discursivos que se mesclam, a saber, o discurso nordestino e o discurso sulista. Tal fato é perceptível pelo próprio nome da canção “Nordeste pra frente”, pois se entende que há um enunciador nordestino, descrevendo a história do seu povo, que outrora foi vitimado pela seca, vindo a ter um desenvolvimento tecnológico retardatário, em detrimento dos avanços do Sul. Embora descreva um povo que tenha sofrido um atraso, mostra a obtenção de conquistas significativas, com a implantação de universidades e fábricas, sobretudo de políticas públicas como a implementação da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), que foi inaugurada na década de 1940 e promoveu o progresso do Nordeste, sobretudo em âmbitos sociais, estendendo a região a participações em âmbito nacional, após um longo período de estagnação política e econômica.

A relação estabelecida entre o enunciador e o coenunciador, tendo como resultado uma produção plena de sentido, permite que, por meio do repertório de conhecimentos existentes na memória discursiva, o coenunciador consiga fazer inferências entre os discursos produzidos, identificando por meio da cena englobante, quais os campos discursivos que aparecem.

Seguindo essa ótica, é notório que o atraso do Nordeste, se comparado ao avanço do Sul, sobretudo pelo período da seca, marcou época e fez com que muitos nordestinos fossem estereotipados como marginalizados econômica e culturalmente. Todavia, é destaque nas canções do sanfoneiro a força do sertanejo e suas conquistas ao longo dos anos, firmando sua construção identitária. Conforme os versos que fazem menção a diversas regiões Nordestinas, como Campina Grande na Paraíba, Caruaru em Pernambuco e os Estados de Sergipe e Alagoas.

Destarte, a riqueza cultural presente nas letras cantadas por Gonzaga permite que haja a observância de um discurso multifacetado, isto é, a possibilidade de uma múltipla interpretação temática, justamente pela construção ideológica, cultural, econômica e política que norteia a formação do Nordeste por ele interpretada. Assim, temas como a migração, a seca, o sertão, o passado fatalista, mas também um Nordeste como um espaço firmado na cultura nacional, com vontade de se libertar desse passado e seguir adiante rumo à modernidade, também estão explícitos nas letras por ele interpretadas.

Sua temática sofre permanente processo de atualização, tal como

na literatura de cordel; tende para a crônica do cotidiano, e o Nordeste, o sertão, parecem sempre assistir a estas mudanças de fora e com muita apreensão (ALBUQUERQUER JUNIOR, 2009, p. 184). Desta feita, o tema, como elemento constituinte da semântica global, é aqui priorizado, em concordância com os estudos de Albuquerque Junior, como sendo o espaço da saudade, por ser este aqui considerado o tema que subjaz aos demais.

Gonzaga foi, pois, o artista que, por meio de suas canções, instituiu o Nordeste com um espaço da saudade. Embora não aquele Nordeste com saudade da escravidão, do engenho, das casas-grandes; mas o Nordeste da saudade do sertão, de sua terra, de seu lugar. Saudade de seus cheiros, seus ritmos, suas festas, suas alegrias, suas sensações corporais. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 185).

A análise das cenas enunciativas mediante a observação de elementos selecionados dentro da teoria da semântica global é pertinente, pois tais elementos não aparecem de forma isolada, mas sim dialogam dentro da encenação. A destacar que a cenografia, ao ser categorizada, deixa a segundo plano a cena genérica, sendo válido observar que, no caso do texto em análise, o elemento tema destaca-se de forma fundamental para que o coenunciador se situe na cenografia.

De fato, com base nos estudos de Maingueneau, é possível verificar que em um evento discursivo pode existir uma cenografia predominante; porém pode haver também uma cenografia de partes do discurso. Embora sobressaia a cenografia do espaço da saudade, como uma construção global que legitime o discurso, há em diversos momentos a construção de espaços cenográficos que oscilam entre o Nordeste da época da seca e o nordeste frente às mudanças oriundas da modernidade, em contato com o Sul, região mais desenvolvida.

É nesse aspecto que, de maneira geral, o cenário cantado por Luiz Gonzaga vai se firmando, objetivando uma construção imagética discursiva regional em que Nordeste apresentado se configura no espaço da conquista. Sua música é sempre uma viagem a este “espaço afetivo” que ficou no passado, percebido menos como velocidade, movimento e mais como fixidez (ALBUQUERQUER JUNIOR, 2009, p. 183).

Portanto é de grande relevância ressaltar que Luiz Gonzaga buscou representar o Nordeste de maneira dizível. Pois o discurso do regionalista não é apenas um discurso ideológico, que desfiguraria uma pretensa essência do Nordeste ou de outra região. O discurso regionalista não mascara a verdade da região, *ele a institui* (ALBUQUERQUER JU-

NIOR, 2009, p. 62).

5. *Considerações finais*

O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística de textos que lhe deram realidade e presença (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 79). De acordo com o historiador, a formação identitária do Nordeste pode ser analisada por uma rede de extensas produções artísticas, seja nas artes plásticas, no teatro, no cinema, na literatura entre outros.

Com base nessa perspectiva, é notório que o discurso se organiza mediante a competência discursiva dos atores envolvidos no processo de comunicação, em que um age sobre o outro, sobretudo despertando o interesse. Assim a adesão do coenunciador é conquistada pela adaptação entre discursos de campos diferentes, com características estruturais e funcionalidades diferentes, mas que, ao se imbricarem, produzem um sentido pleno e atrativo, levando a uma prática social.

Nesse compêndio, a música contou com a participação marcante de Luiz Gonzaga, visto que, em suas canções, é possível verificar, além do ritmo que conquistou o povo, a presença de um discurso que uniu aspectos históricos, geográficos e linguísticos. Sua música é empregada como uma forma de linguagem favorável à divulgação do discurso que busca contribuir para dar visibilidade e tornar dizível a identidade do povo sertanejo.

Decerto que os aspectos teóricos que embasaram o presente trabalho, como a produção artística divulgada por Luiz Gonzaga e a formação do Nordeste brasileiro enquanto região, sobretudo a temática do “espaço da saudade”, necessitariam de um espaço mais amplo para análise, em virtude da grande complexidade do tema. Todavia, de acordo com que foi proposto, foi possível verificar que os elementos constituintes da teoria da semântica global de Maingueneau (2008) colaboram para que o coenunciador identifique as cenas enunciativas em um determinado discurso. Tal observação foi possível, pois as letras cantadas pelo sanfoneiro são ricas em recursos linguísticos-textuais-discursivos que levam à figuratividade do povo nordestino. Logo, canções como “Nordeste pra frente” representam um discurso polifônico, em que as vozes presentes retratam um espaço cenográfico interpretativo de formulações da brasilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUER JUNIOR. Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 4. ed. ver. São Paulo: Cortez. 2009.

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARVALHO. Fabiana Castro. *Interdiscurso, cenas de enunciação e ethos discursivo em canções de Ataulfo Alves*. 2010. Dissertação (de Mestrado). – UFES, Vitória.

GONZAGA. Luiz. Nordeste pra frente. Disponível em: <<http://letras.mus.br/luiz-gonzaga/47103>>. Acesso em: 20-05-2013.

MAINGUENEAU. Dominique. *O contexto da obra literária: encenação, escritor, sociedade*. Trad.: Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad.: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

**“NÓS TEMOS QUE COBRAR E EU COBRO”:
MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
EM UMA COMUNIDADE ONLINE DE PROFESSORES**

Bruno de Matos Reis

(PUC-Rio/SME-RJ/SEMED-Nova Iguaçu)

mattosreis@gmail.com

RESUMO

As dificuldades vivenciadas por professores da rede pública há muito geram debates e motivam movimentos de reivindicações por parte desses docentes. Nesse contexto, pretende-se investigar as estratégias de construção identitária utilizadas por participantes de uma comunidade virtual de professores. Através de uma abordagem qualitativa de paradigma interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006), volta-se o olhar para situações de interação em que os atores sociais transitam entre a identidade pessoal e a coletiva e busca-se respaldo teórico para aventar possíveis motivações e efeitos de tal alternância. Para fundamentar o trabalho aqui realizado, conta-se principalmente com contribuições teóricas de Bauman (2005), Snow (2001) e da sociolinguística interacional de Goffman (2002) e Bateson (2002) na análise de 5 (cinco) mensagens respondidas por outros participantes do grupo, nas quais as interações observadas traziam questões bem marcadas do processo de construção identitária. Como se observa nas interações, o sentido da identidade coletiva desses professores faz-se visível na expressão do *we-ness* e na possibilidade de se apontar interesses e posicionamentos comuns. Parece lícito dizer que, no contexto dessa coletividade, polemizações e cobranças (só) têm validade quando balizadas por construções identidades pessoais alinhadas com a identidade coletiva do grupo. Sobre a necessidade de se criar a identidade no contexto online. Observa-se ainda que pode haver emergência de identidades pessoais (individuais) no contexto da coletividade quando estão em jogo questões de face. Embora os dados sugiram haver uma maior tendência em se preservar a identidade pessoal em detrimento da coletiva, parece mais profícuo o entendimento de que, quando se dá coletividade, o surgimento de identidades pessoais tende – em maior ou menor grau – contribuir para o sentido da identidade coletiva do grupo.

Palavras-chave: Professores. Identidade. Sociolinguística interacional.

1. Introdução

As dificuldades vivenciadas por professores da rede pública há muito geram debates e motivam movimentos de reivindicações por parte desses docentes. Com o recente advento das redes sociais, tais movimentos têm-se feito presentes também em fóruns e grupos online, onde professores de diferentes lugares interagem trocando informações, tomando parte em discussões e debates em um contínuo processo de construção de si e do outro.

Nesse contexto, tem-se por objetivo, neste trabalho, lançar um olhar sobre interações entre professores em uma comunidade online a fim de se tecer reflexões acerca dos processos de construção identitária ali empregados, principalmente no que diz respeito à identidade coletiva. Para fundamentar o trabalho aqui realizado, conta-se principalmente com contribuições teóricas de Bauman (2005) e Snow (2001).

O entendimento que se tem a respeito do conceito de identidade está representado nas reflexões de Bauman (2005). De acordo com o pesquisador, a contemporaneidade, dinâmica e fluida, é um forte convite a um perene processo de adaptação a diferentes situações, contextos. Em outras palavras, assumir diferentes identidades em diferentes momentos seria, segundo Bauman, um procedimento indispensável para se viver no mundo atual.

Ocupando-se também do aspecto múltiplo e interacional da identidade, Snow (2001) vai tratar de três tipos de identidades: identidade social, pessoal e coletiva. O primeiro tipo compreende as identidades impostas a outros; o segundo, a autodenominações; e o terceiro, a identidades de grupo. Como se poderá observar, tais conceitos, bem como sua relevância para este trabalho, são mais profundamente discutidos em seções posteriores.

Aliada ao objetivo principal da pesquisa, essa breve explanação teórica torna possível que se coloquem as perguntas norteadoras das análises. Assim, procura-se entender 1) se em um contexto de interesses partilhados, haveria a predominância de um sentido de identidade coletiva em detrimento do de identidades pessoais; 2) de que maneira o sentido da coletividade se faz presente nas interações observadas e 3) que movimentos na interação favoreceriam o surgimento de identidades pessoais em detrimento da identidade coletiva do grupo

Buscando respostas para essas questões, em um estudo qualitativo de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), realiza-se uma análise de interações entre professores em uma comunidade online de docentes na rede social *Facebook*¹³⁷. Para isso, conta-se com os fundamentos teóricos sucintamente introduzidos acima e com construtos teóricos de análise discutidos mais adiante.

¹³⁷Uma rede social (online) é uma estrutura composta por pessoas ou organizações conectadas e que compartilham interesses e ou valores, trocam informações, aprofundam ou fazem novos laços. *Facebook* é uma rede social criada em fevereiro de 2004

Primeiramente, há uma exposição dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o trabalho realizado e são feitas considerações sobre os construtos teóricos e o processo de construção do *corpus* de pesquisa. Tem-se, posteriormente, uma seção de análise de dados composta por cinco subseções temáticas de análise. Finalmente, questões norteadoras são retomadas nas considerações finais a fim de comentar os entendimentos da pesquisa.

Espera-se, assim, que a leitura das próximas seções conduza o leitor pelos caminhos percorridos para a realização deste trabalho.

2. Fundamentos teóricos e metodológicos

Como se observa, as subseções que seguem estão organizadas no sentido de apresentar e discutir o modelo teórico-metodológico no qual se baseia este trabalho. Para isso, em um primeiro momento, faz uma discussão a respeito dos fundamentos e construtos teóricos que norteiam a análise e, posteriormente, discutem-se questões concernentes aos dados analisados e ao modelo metodológico pertinente à pesquisa.

2.1. Fundamentos teóricos

Ocupando-se de questões relativas a construções identitárias, este trabalho conta principalmente com contribuições da visão socioconstrucionista, de Bauman (2005) e de Snow (2001) em um esforço inicial para definir o conceito de identidade sem negligenciar suas características principais e possíveis desdobramentos. Uma vez que as interações aqui observadas ocorrem no âmbito de uma rede social, faz-se também breve referência a trabalhos de Lévy (1999) e Lankshear & Knobel (1997) a fim de se refletir sobre o ciberespaço e questões de construção de identidade nesse ambiente. Por fim, já que esta também fornece fundamentos para o estudo das interações como aqui realizado, pode-se também incluir este trabalho no campo da Sociolinguística Interacional de Goffman (2002) e Bateson (2002).

2.1.1. Identidade

Já há algum tempo a identidade deixou de ser vista como algo natural e imanente dos indivíduos e passou a ser compreendida como uma

construção em constante processo de reformulação (BAUMAN, 2005). Uma forma de se localizar teoricamente e melhor entender essa perspectiva é olhar para a questão da identidade através das lentes do socioconstrucionismo, que justifica a não constância e naturalidade da identidade entendendo-a não como um produto, mas como um processo que acontece em ocasiões específicas.

Nesse sentido, cabe ainda mencionar o entendimento a respeito da identidade presente em Snow (2001, p. 2), que – crucial para a análise realizada nesta pesquisa – entende a recíproca imputação e afirmação de identidades como algo necessário e inerente à interação social. Partindo desse lugar teórico em que identidade e interação encontram-se intimamente ligadas, o autor fala de três tipos de identidade: identidade social, identidade pessoal e identidade coletiva.

De acordo com Snow (2001), as identidades sociais são aquelas atribuídas a outras pessoas na tentativa de dar a elas um lugar no espaço social como o entendemos; ligadas a papéis exercidos, elas podem compreender profissões, nacionalidades etc. Por outro lado, as identidades pessoais dizem respeito à forma como alguém constrói a si mesmo – são significados atribuídos a si próprio pelo ator social. Importante observação para a análise aqui realizada, o autor afirma ainda que as identidades pessoais costumam ser “acionadas” em interações por indivíduos que tentam se distanciar de características ou identidades desagradáveis imputadas a eles por outros.

Por sua vez, pode-se dizer que a identidade coletiva caracteriza-se pela presença do sentido partilhado do “nós” sustentado pelo reconhecimento de atributos e experiências compartilhadas em um grupo em oposição a atributos e experiências de outros. Além disso, haveria ainda nas identidades coletivas a existência do sentido de “ação coletiva”, que diz respeito à luta em busca de interesses e configura-se como um convite à ação coletiva.

Como se observa no estudo dos dados, tais posturas e entendimentos são determinantes na forma como se conduz a análise e como são conduzidas aqui as reflexões sobre as identidades.

2.1.2. Ciberespaço e identidades

Os dados deste estudo foram coletados de uma rede social em ambiente online. Justifica-se, assim, que se faça uma pequena discussão a

respeito do ciberespaço, suas características e possíveis implicações para a análise.

Tendo aparecido pela primeira vez em um romance¹³⁸ da década de 1980, o termo “ciberespaço” entrou no campo das ciências e passou a designar o ambiente virtual em que a noção de tempo e espaço foram ressignificados a ponto de haver um lugar capaz de possibilitar interações entre pessoas separadas temporal e fisicamente. Nas palavras de Lévy (1999),

O ciberespaço (...) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de interações que ela abriga, (...), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente como o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

Se a possibilidade de se construir e fazer uso de diferentes identidades é considerável na interação face a face, ela não poderia ser menos que notável quando se considera um tipo de interação em que não há presença física nem, na maioria das vezes, conhecimento prévio entre os participantes. É sobre a isso que Lankshear e Knobel (1997) referem-se quando afirmam que

[o]s ambientes do ciberespaço fornecem um acesso quase ilimitado à complexidade, à diversidade e à pura multiplicidade das subjetividades humanas a formas de vida culturais, junto com uma natureza altamente fluida da identidade e com possibilidades extensivas para construir identidades. (LANKSHEAR & KNOBEL, 1997, p. 155)

É desse modo, entendido como local privilegiado para a observação do processo de construções identitárias, que concebemos o ciberespaço neste estudo.

2.1.3. A Interação

Para se observar a questão da construção de identidades na interação, lança-se mão de construtos teóricos da sociolinguística interacional como propostos por Goffman (2002) e Bateson (2002). A fim de melhor analisar as interações e interpretar os sentidos possíveis, trabalha-se aqui,

¹³⁸ Neuromancer é um romance de William Gibson publicado em 1984 e lançado no Brasil em 1991. Trata-se de um livro de ficção científica que trata de assuntos inovadores para sua época como inteligência artificial, ciberespaço etc.

sob a forma de categorias para a análise, com a noção de enquadre, alinhamento e face.

O enquadre, conforme entendido por Bateson (2002), faz parte de um esforço de se informar ao ouvinte a forma como a mensagem deve ser entendida, enquadrada. Assim, os quadres são molduras que, enviando informações aos interlocutores, visam a limitar os sentidos de interpretação possíveis.

Trabalhando sobre o conceito de Bateson, Goffman pontua a existência de alinhamentos (footings) possíveis na interação. Segundo o autor, os diferentes alinhamentos compreendem as posições diversas assumidas por participantes de uma interação em relação a seu interlocutor, ao contexto da interação e – mais especificamente no caso das análises aqui realizadas – ao tópico discutido.

Goffman vai ainda trabalhar o conceito de face, outro construto de grande importância para a análise de interações. Face, de acordo com o autor, diz respeito à imagem positiva que se cria e procura preservar em uma interação.

2.2. Fundamentos metodológicos

Como não poderia deixar de ser, optou-se pela abordagem qualitativa de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994) para a realização deste trabalho. Isto ocorreu porque se parte do entendimento de que a realidade é uma construção do(s) sujeito(s) e porque se busca aqui não levantar números e estatísticas, mas identificar e discutir traços relevantes no processo de construção identitária nas interações analisadas.

As subseções que seguem tratam mais especificamente da natureza e constituição dos dados e também de questões relativas ao contexto de pesquisa e aos participantes.

2.2.1. Os dados e a constituição do corpus

A fim de se reunir os dados para esta pesquisa, realizou-se um mapeamento de todas as mensagens publicadas em uma comunidade online de professores em um período de aproximadamente dois meses – desde o seu surgimento em setembro de 2011 (dois mil e onze) até o dia 5 (cinco) de novembro do mesmo ano. Todas estas mensagens foram ar-

mazenadas para apreciação.

Posteriormente, visando a atender os objetivos desta pesquisa, as mensagens foram filtradas até que só permaneceram aquelas que haviam sido respondidas por outros participantes, criando assim uma espécie de fórum de discussão. Por fim, refinou-se ainda mais o foco e o *corpus* passou a ser constituído por 5(cinco) mensagens nas quais as interações observadas traziam questões bem marcadas do processo de construção identitária.

2.2.2. Organização dos dados

Extratos das interações selecionadas são contextualizados, suas transcrições são expostas em quadros e, em seguida, realiza-se uma análise embasada pela teoria apresentada em seção anterior e norteada pelas perguntas de pesquisa propostas. Os dados são organizados em 5 (cinco) seções, cada uma delas compreendendo apenas extratos presentes em uma interação. Tais seções de análise de dados recebem um título que diz respeito à temática do assunto discutido na interação.

2.2.3. Contextualização

Para a realização deste trabalho, entendeu-se que uma boa e interessante forma de se ter acesso a interações espontâneas entre professores do ensino público seria através de uma comunidade de docentes. Além de se poder, nesse contexto, observar diversas interações entre diferentes participantes, há ainda, como se discutiu em seção anterior, as questões relativas ao processo de construção identitária no ciberespaço.

Assim, escolheu-se a comunidade do *Facebook* intitulada *Professores da Prefeitura do Rio de Janeiro*. Surgida em setembro de 2011 (dois mil e onze), a comunidade tinha no dia 5 (cinco) de novembro do mesmo ano cerca de 400 (quatrocentos) membros e contava com aproximadamente 100 (cem) mensagens convertidas em fóruns de discussão. O conteúdo das mensagens trocadas varia entre notícias, pedidos de informação e debates gerais sobre educação.

Participam dos extratos analisados 12 (doze) autodeclarados professores da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro e 1 (um) vereador do município. Homens e mulheres de idades variadas, essas pessoas têm participações curtas, mas de relevância nos extratos analisa-

dos. Seus nomes fictícios são: Mariana, Carina, Sandro, Luana, João, Sara, Leandra, Verônica, Vanda, Arlete, Nazaré, Luan, Antônia.

3. *Análise*

Realiza-se, nesta seção, a análise dos extratos escolhidos como representativos de acordo com o objetivo e perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho. Em cada uma das subseções que seguem, há uma contextualização a respeito do assunto discutido e demais dados relevantes concernentes ao trecho exposto¹³⁹ e analisado. O objetivo principal de cada uma das seções, reitera-se, é tornar mais nítidos os movimentos de construção identitária que ali ocorrem a fim de contribuir para que se chegue o mais próximo possível de respostas para a questões colocadas.

3.1. Quem nunca deu aula pode dar “pitaco” na escola?

Prática comum na comunidade de professores, Mariana abre uma discussão falando a seus colegas a respeito de uma nova meta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Em seguida, outros professores escrevem em resposta à Mariana e constroem uma interação que diz respeito ao sentido de coletividade que permeia todas as outras interações aqui analisadas.

	Autor	Mensagem	Data
1	Mariana	Vcs ficaram sabendo da meta que a secretária fixou? Ela quer que o município atinja no máximo 8% de reprovação. Como?	21/09
2			
3			
4	Carina	Maquiado, forjando...	21/09
5	Mariana	Inventando nota... isso é aprovação automática	21/09
6		(...)	
7	Luana	Quem nunca deu aula..pode dar pitaco na escola???	23/09
8	Luana	Ou no trabalho do prof ^r ? COSTIN (NHA) ¹⁴⁰ vai pra sala de aula minha filha!!!!	23/09
9			

Quando escrevem em repúdio à nova meta, Carina e Mariana (l. 4 e 5 respectivamente) apresentam a opinião que se percebe em todos os demais comentários ali escritos. Todos os professores que ali escrevem

¹³⁹ Todas as mensagens expostas no corpo deste trabalho são fiéis à sua forma original. Não foram realizadas quaisquer correções.

¹⁴⁰ Cláudia Costin era então a Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro.

opõem-se abertamente à medida e, apresentando argumentos contrários à sua viabilidade ou simplesmente a desqualificando, todos rejeitam a ideia.

Vistos diante de algo que poderia se tornar um complicador para o exercício de sua função, os professores expressam sua opinião e fazem emergir um sentido de coletividade quando se alinham com seus colegas e mostram que há, naquele grupo, experiências compartilhadas e interesses comuns – nesse caso, a não implementação da nova meta.

Ainda sobre o sentido de identidade coletiva emergente nesta interação, vale considerar os dois movimentos complementares que se pode identificar nas perguntas retóricas feitas por Luana (1. 7 e 8). Suas perguntas, enquanto reafirmam a ideia de que aquele grupo partilha de opiniões e vivências, parecem deixar claro que tais afinidades não são ou poderiam ser compartilhadas com outras coletividades.

Desse modo, observando como fazem emergir o sentido do “nós” presente entre os participantes e como opõem sua coletividade a outros grupos, pode-se começar a entender como os professores constroem a identidade coletiva do grupo. Na subseção que segue, busca-se deixar esse movimento mais claro enfatizando-se a oposição feita entre os professores e possíveis outros grupos.

3.2. Estranho no ninho

Quando um vereador interessado na situação da educação do município se apresenta no grupo, surge uma discussão a respeito de quem poderia participar dos debates na comunidade virtual. Abaixo, um trecho dessa discussão.

	Autor	Mensagem	Data
1	João	Pessoal, obrigado por aceitar minha entrada no grupo.	14/09
2		Quero esclarecer que estou vereador da cidade do Rio	
3		e Presidente da Comissão de Educação e Cultura. Não	
4		sou base deste governo, pelo contrário, sou oposição.	
5		Brigo muito para defender a educação e a prova disso	
6		é minha história e luta, inclusive a de ontem. Se eu	
7		puder ficar no grupo mesmo não sendo professor da	
8		prefeitura, estarei por aqui apenas para estar à dispo-	
9		sição e ser instrumento de vocês. Para referência, ve-	
10		jam o diário do dia de ontem. Abraços, Paulo Messina	
11		– Presidente da Comissão de Educação e Cultura –	
12		CMRJ -	

13		http://blog.messina.com.br/2011/09/14/memorias-postumas-da-votacao-do-pl-1005/	
14			
15	(...)		
16	Sara	Sinceramente, está difícil acreditar em ações políticas que favoreçam, não somente aos professores (e, aí, não estou falando especificamente de nosso plano de carreira, mas das condições de trabalho, atendimento "especial" aos alunos e outras tantas coisas), mas à população de um modo geral. Costumo postar e divulgar meus comentários e publicações, por julgar bem coerentes! Seja bem-vindo e esperamos contar, realmente, com sua atuação firme, nos interesses da educação! Abraços.	14/09
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26	(...)		
27	Leandra	Quando criei o grupo pensei na participação APE-NAS dos professores da rede municipal. Mas quis que o grupo fosse o mais democrático possível, tanto que qualquer um pode incluir membros ao grupo, não precisa de convite da moderação. Mas acho que justamente em prol da democracia temos que discutir quem pode participar do grupo. Os políticos que votaram favoravelmente a educação também podem? Pq? Com que objetivo? etc. Acho que uma enquete é uma boa.	15/09
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37	Vanda	(...) Seria ótimo se alguns políticos ou mesmo burocratas da educação tivessem que enfrentar salas de aula por um tempo. Somente assim entenderiam e talvez agissem para atingir realmente a desejada qualidade da educação. É como a experiência que fizeram recentemente nos supermercados sobre a forma de tratar os idosos. Ampliação de dias letivos com o formato atual seria a resposta certa?	15/09
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			

De partida, é interessante observar a forma como Sara constrói sua mensagem de aprovação da presença do vereador. Mostrando não estar totalmente alinhada a João, a professora condiciona seu aceite a uma postura firme e em prol da educação por parte do político. Vale ainda atentar para uso do pronome na primeira pessoa do plural em “*nosso plano de carreira*” (l. 18-19) e do verbo em “*esperamos contar*” (l. 23), ambos relacionados ao sentido de *we-ness* de que fala Snow (2001).

Mostrando ter reservas quanto à presença do vereador, Leandra coloca que a decisão sobre sua permanência deveria ser tomada em grupo e termina sua mensagem questionando a respeito do objetivo de um político ao entrar no grupo de professores (“*Com que objetivo?*” l. 35). Pode-se dizer que, de certa forma, a pergunta de Leandra toca na questão da agência coletiva da coletividade. Isso porque, a partir dessa indagação,

pode-se entender que os que participam daquela comunidade online lá estão porque visam a determinados objetivos comuns a professores – não a políticos.

Por fim, cabe ainda um olhar sobre a forma como Vanda finaliza sua segunda intervenção no debate (“*Seria ótimo se alguns políticos ou mesmo burocratas da educação tivessem que enfrentar salas de aula por um tempo*” l. 37-39). Em um movimento que lembra o que faz Luana na interação anteriormente analisada, a professora reforça a ideia da oposição da coletividade dos professores em relação aos outros (políticos e burocratas da educação) afirmando categoricamente que somente os que vivenciam as experiências da docência têm o discernimento para agir em prol da educação.

Tem-se, na subseção que segue, um interessante retrato da forma como a questão da agência é trabalhada no grupo.

3.3. A convocação

Leandra leva para a comunidade uma carta aberta supostamente escrita por um professor da rede em que se faz um convite à união da classe dos professores e à luta por direitos. A partir disso, gera-se um debate do qual foram extraídas duas mensagens para análise. O extrato a seguir inicia já com uma resposta, da própria Luana, às mensagens publicadas.

	Autor	Mensagem	Data
1	Leandra	Deixo claro que eu SEMPRE paraliso quando esta decisão é tomada nas assembleias da categoria e vou aos atos. Nos últimos infelizmente apenas paralisei e não pude ir ao ato por estar grávida. Acho que o sindicato ainda é a nossa principal arma de luta. Não estou satisfeita com o sindicato como ele está mas sei que sozinho ele não vai mudar. Nós temos que cobrar e eu cobro. Quanto ao apenas paralisar não basta, acho isso mesmo. Na minha escola vários professores paralisam mas não vão aos atos. Há pressão desta forma? Alguém fica sabendo que estes professores paralisaram? Não. E além disso, temos que divulgar a situação para o máximo de pessoas que conseguirmos, para colegas, alunos, familiares, vizinhos, população em geral... A luta pela educação pública gratuita e de qualidade não pode ser só dos professores. É um direito de toda a população então toda a população tem	19/09
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			

19		que lutar por ela. Cabe a nós professores educar	
20		também politicamente, ensinar a todos a cobrarem	
21		os seus direitos.	
22	Verônica	Bom, eu aprendi a lutar pelos meus direitos, mas	19/09
23		acho que uma andorinha só não faz verão... Se to-	
24		dos os professores municipais se posicionarem em	
25		relação as paralisações, talvez eu não me utilizasse	
26		da expressão acima (UMA ANDORINHA SÓ	
27		NÃO FAZ VERÃO). Eu mesma, comecei a para-	
28		lisar agora, mas não fui a nenhuma assembleia e	
29		espero de verdade estar nas próximas, pois pelo	
30		menos não terei vergonha de dizer: EU TENTEI.	
31		Não digo que o SEPE sejamos nós, mas também	
32		não digo que não seja, acho que nós professores	
33		municipais nos fazemos pouco presentes e quere-	
34		mos cobrar deste sindicato uma posição que não	
35		cabe só a ele. Assumo a minha culpa em não estar	
36		nas assembleias, mas será que todos que paralisam	
37		estão presentes lá? Chegou a hora de mostrarmos a	
38		nossa cara, já disse em uma comunidade de uma	
39		certa rede social, a prefeitura é como o corpo hu-	
40		mano, se um órgão paralisar, gera uma sequela ir-	
41		reversível... Tomemos nossa atitude, digo isso por	
42		mim também antes que alguém diga que sou con-	
		traditória.	

Leandra inicia sua mensagem construindo sua imagem pessoal de professora consciente e militante da causa docente (“*eu sempre paraliso quando esta decisão é tomada nas assembleias da categoria e vou aos atos*” l. 1-3 (grifo meu)). Utilizando-se de verbos na primeira pessoa como “*paraliso*” (l. 1), “*cobro*” (l. 8), ela constrói para si uma identidade totalmente alinhada com o que ela mesma vai colocar como ações pertinentes à coletividade em que ela se insere (“*Nós temos que cobrar*” l. 7 e 8 (grifo meu)). Assim, ao mesmo tempo em que diz que a coletividade deve cobrar e agir, ela afirma que sempre toma essas atitudes. Ao final de sua mensagem, quando novamente convoca a ação dos professores, Leandra fala a partir de um lugar interno à coletividade, como alguém, diga-se, autorizado a falar para o grupo (“*Cabe a nós professores educar também politicamente, ensinar a todos a cobrarem os seus direitos.*” l. 19-21).

Manobra semelhante é a realizada por Verônica. Porém, a alteração entre o pessoal e o coletivo é aqui muito mais marcada que no texto anterior. Quando Verônica diz “*eu aprendi a lutar pelos meus direitos*” (grifo meu) (l. 22), sua colocação parece aumentar sua credibilidade perante o grupo. Além disso, pontua-se também o fato de “*meus direitos*”

dizer respeito não só a seus direitos individualmente, mas aos direitos de toda a classe dos professores, perspectiva corroborada pela forma como a professora continua sua fala “*mas uma andorinha só não faz verão*” (l. 23), chamando outros professores para a luta. Nesse ponto é possível perceber que Leandra entende suas ações como um trabalho em prol da classe, trabalho este que não pode prescindir da participação dos demais.

Pode-se apontar, em ambos os casos analisados, que as professoras fazem um movimento de construção identitária capaz de justificar sua participação na coletividade. Em outras palavras, tal construção da identidade pessoal contribui para legitimar uma fala de cobrança através de um posicionamento declaradamente alinhado à coletividade.

Nas duas subseções abaixo, faz-se uma análise sobre a emergência da construção de identidades pessoais no contexto das interações analisadas.

3.4. Direitos e deveres

Arlete traz para o grupo a informação de que, em virtude Dia do Mestre, provavelmente os docentes do município ganhariam um dia de folga. Aparentemente incomodado com a alegria causada pela notícia, Sandro faz um comentário que incomoda outros participantes.

	Autor	Mensagem	Data
1	Arlete	ClaudiaCostin Claudia Costin	09/10
2		Também informou aos diretores que pretende dar	
3		ponto facultativo no dia 17, em homenagem ao Dia	
4		do Mestre!	
5	(...)		
7	Sandro	Mais do que um dia, o que precisamos é de valorização!	09/10
8			
9	Arlete	Claro que sim, [Sandro], mas quem não gosta de um feriado ou ponto facultativo? Valorização se faz com união, e isso tá difícil nos servidores.	09/10
10			
11			
12	(...)		
13	Nazaré	Sinto-me triste pela alegria que essa notícia causa...	10/10
14		Precisamos é de valorização e condições de trabalho.	
15	Arlete	Triste pela alegria de ter mais um dia de descanso?	10/10
16		Valorização e condições de trabalho é uma questão	
17		de luta, união. Uma coisa não tem nada haver com	
18		outra. Se fossemos pensar por esse lado, então ninguem	
19		aceitaria o 14, o laptop, e nem o tablets como	
20		corre o comentário, e tbm não reclamaríamos por esse	
21		miserável Vale peru.	

22	Arlete	Eu trabalho COM AMOR, mas não trabalho POR	12/10
23		AMOR, trabalho por que preciso.	

Ao que parece, Arlete enquadra o comentário de Sandro e Nazaré como críticas diretas, uma postura que ameaça sua face positiva perante o grupo. Nesse ponto, então, ela pondera que o caminho para a melhoria do quadro profissional dos professores não é o de abster-se de comemorar um dia livre. Fazendo referência ao sentido da coletividade como entendido por ela, a professora afirma que “*valorização e condições de trabalho é (sic) uma questão de luta, união*” (l. 16-17). Além disso, Arlete questiona posturas da coletividade, sempre pronta a aceitar agrados do governo municipal (“*Se fossemos pensar por esse lado, então ninguém aceitaria o 14 [salário], o laptop (...)*” l. 18-19) e, principalmente, enfatiza sua identidade pessoal (“*Eu trabalho com amor, mas não por amor, trabalho porque preciso*” (grifo meu) l. 22-23) buscando recursos para reconstruir sua face positiva.

Finalmente, a próxima seção traz ainda um último movimento de construção identitária que envolve questões de face.

3.5. Direitos e deveres II

Quando escreve a respeito da possibilidade do aumento do piso salarial dos professores, Luan é surpreendido pelo aparente ceticismo de Antônia e decide dar a ela uma espécie de lição a respeito da luta dos professores municipais. Por sua vez, Antônia sente-se incomoda pelas características implicitamente imputadas a ela pelo colega e responde em defesa própria. Iniciando o trecho, tem-se a primeira resposta de Antônia à mensagem de Luan.

	Autor	Mensagem	Data
1	Antônia	Só acredito RECEBENDO...	04/10
2	Luan	Cara professora isto ã uma questão de Fé! Isto e uma questão de luta, organização, os governos e os patrões ã vão dar nada para nos de graça, temos de conquistar este e outros direitos como os 10% DO PIB, O PLANO DE CARREIRA etc , Com muita luta e organização. Não iremos conseguir nada apartir de posturas passivas, de quem fica esperando sem fazer nada e só duvidando de tudo e de todos. Carissima pergute a vc oque vc se dispõem a fazer para obter esta e outras reivindicações que resgata nossa dignidade enquanto profissionais da educação	05/10
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			

14	Antônia	Sou a 4ª geração de uma família de professores que	08/10
15		sempre lutaram por seus direitos e também me in-	
16		cluo na luta. No entanto, e infelizmente, minha avó	
17		morreu esperando pelo plano de cargos do Esta-	
18		do...minha mãe se aposentou e teve os papéis que	
19		juntou para a tal pirâmide da Prefeitura (lem-	
20		bra????) devolvidos. Não se trata de atitude passi-	
21		va ou ficar esperando pelos outros fazerem enqua-	
22		nto fico sentada no sofá. Já perdi licenças prêmio	
23		por faltas em greves e não me arrependo...mesmo	
24		tendo sido a única da minha escola a paralisar. Tra-	
25		ta-se de acreditar que falta vontade POLÍTICA das	
26		pessoas que governam o país apenas para si.	

Falando de passividade, descrença e desinteresse político, Luan concebe Antônia como alguém que não age em busca de melhores condições de trabalho. Através dessa imagem de comportamento indesejável, ele coloca as características e posturas capazes de contribuir para a união do grupo e alcance de seus objetivos (“*Isto e uma questão de luta, organização*” l. 2-3 e “*Não iremos conseguir nada apartir (sic) de posturas passivas, de quem fica esperando sem fazer nada e só duvidando de tudo e de todos*” l. 7-10).

Insatisfeita com a identidade social a ela imputada, fazendo referências à sua família e utilizando-se de pronomes de primeira pessoa, Antônia não poupa recursos para construir-se como uma pessoa totalmente inserida no contexto das lutas docentes (“*Sou a 4ª geração de uma família de professores que sempre lutaram e também me incluo na luta*” (grifos meus) l. 14-16). Da mesma forma como ocorre no nível macro, como se viu aqui na seção sobre identidades (cf. seção 2.1.1), também nesse contexto micro a identidade pessoal emerge com o esforço de um ator social em desvincular-se de uma identidade social que o desagrada.

Finalmente, importa ainda considerar a respeito desse movimento de construção da identidade pessoal que, ao contrário do que se pode esperar, tal movimento não distancia Antônia da coletividade. Diferentemente do que ocorreu na interação anteriormente analisada, a participante aqui parece conseguir não somente reconstruir sua face positiva como também (re)alinhar sua identidade pessoal à identidade coletiva do grupo.

4. Considerações finais

Não se pretendeu, neste trabalho, mostrar que a comunidade online *Professores da Prefeitura do Rio de Janeiro* tem em si uma identidade

coletiva. Pretendeu-se, aqui, observar movimentos de construção identitária entre os *participantes* da comunidade, aí sim, com vistas principalmente na questão da construção da identidade coletiva desse grupo. Para isso, foram formuladas três perguntas iniciais cujas respostas encontram-se, como não poderia deixar de ser, diluídas nesta seção.

Parece que o fato de o grupo ser formado por pessoas que têm o mesmo cargo favorece o aparecimento de uma identidade coletiva do grupo. Como se pode notar nas interações, o sentido da identidade coletiva desses professores faz-se visível na expressão do *we-ness* e na possibilidade de se apontar, quase sempre, interesses e posicionamentos comuns.

Além disso, outro ponto que permeia as interações e que diz respeito à identidade coletiva do grupo é a consciência da necessidade da agência coletiva. Por viverem experiências semelhantes, os professores mostram conhecer a necessidade da organização e veem na coletividade um convite perene para a ação (SNOW, 2001).

Embora os dados sugiram haver uma maior tendência em se preservar a identidade pessoal em detrimento da coletiva quando questões de face estão em jogo (cf. seções 3.4 e 3.5), parece mais profícuo o entendimento de que, quando se dá na coletividade, a projeção de identidades pessoais tende a – em maior ou menor grau – contribuir para o sentido da identidade coletiva do grupo. De diferentes maneiras, as identidades pessoais reclamadas pelos participantes estavam sempre alinhadas à identidade do grupo.

Esta breve pesquisa, incluída no âmbito de uma questão sempre em voga na sociedade, não pretendeu esgotar as possibilidades de análise dos dados nem realizar reflexões passíveis de generalizações. Porém, além de chamar atenção para este universo tão rico para análise como o *Facebook*, espera-se que este trabalho, mostrando como alguns professores municipais de uma capital como o Rio de Janeiro fazem sentido de suas identidades em interação, contribua para o universo de pesquisas na área e ilumine um pouco mais o campo de estudos sobre identidades de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

p. 85-105

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*; Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANCA, F. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidades de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. das G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). *Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 107-148.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Literacy, Texts and Difference in the Electronic Age. In: LANKSHEAR, C. *Changing Literacies*. Buckingham: Open U Press. 1997.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

SNOW, David. Collective identity and expressive forms. University of California, 2001. Paper 01'07. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/csd/01-07>>. Acesso em: 07-11-2011.

**O BEIJO DA PALAVRINHA AFRICANA:
UM ESTUDO SOBRE OBRAS DE MIA COUTO
E DANUTA WOJCIECHOWSKA¹⁴¹**

Eloísa Porto Corrêa (UERJ)
eloisaporto@gmail.com

Dedico este artigo a Flavio García e a Luciana Moraes da Silva pelos fantásticos diálogos sobre a obra de Mia Couto e Danuta Wojciechowska.

RESUMO

Este estudo tem o propósito de abordar comparativamente alguns textos literários de Mia Couto, como *O Beijo da Palavrinha*, *O Menino no Sapatinho*, *O Gato e o Escuro*, e textos pictóricos de Danuta Wojciechowska. Para tanto, recorreremos à fortuna crítica da obra do escritor moçambicano, que conta com nomes como García (2013) e Silva (2013). Para o aprofundamento na leitura do texto não verbal, buscaremos apoio também nos estudos sobre a semiótica plástica de pesquisadores como Buoro (2003), autora do livro *Olhos que Pintam: A Leitura da Imagem e o Ensino da Arte*, a fim de melhor criticarmos os formantes topológicos, eidéticos, cromáticos e matéricos que constituem as imagens. Assim, esperamos contribuir para uma compreensão mais ampla de alguns textos não verbais e verbais da literatura moçambicana.

Palavras-chave:

Mia Couto. Danuta Wojciechowska. Literatura moçambicana. Artes plásticas.

A literatura moçambicana é marcada por uma longa tradição oral, pela pluralidade e pela mestiçagem ou, no dizer de Inocência da Mata (2008, p. 9), por “Várias Vozes da Cultura que se mestiçam e se cruzam nas múltiplas margens da sua enunciação”. Trata-se de uma identidade cultural plural, do “ser de um continente que ainda escuta” e que “está disponível para conversar até com os mortos”, por isso revela-se “mais atento a essas outras coisas que parecem estar para além da ciência”, segundo Mia Couto (2005, p. 123).

Percebemos que o escritor moçambicano defende em sua obra uma identidade cultural mestiça. Além disso, problematiza questões étni-

¹⁴¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional “Português – Língua do Mundo”, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

cas, sociais, políticas, religiosas e até relacionadas à educação e à infância desamparada em sua nação, ainda muito traumatizada pelos longos processos coloniais e pelas batalhas violentas de independência, em pleno século XX, que deixaram áreas minadas em Moçambique até hoje e agravaram a miséria em muitos povoados. É o que notamos não apenas em narrativas como *O Último Voo do Flamingo*, *Vinte e Zinco*, mas também em obras infanto-juvenis do escritor, como *O Beijo da Palavrinha*, *O Gato e o Escuro* e *O Menino no Sapatinho*, que abordaremos neste artigo.

As três obras exploram a expressividade das cores, como o próprio título de uma delas já sugere. A narrativa *O Gato e o Escuro* está centrada na oposição complementar entre o gato claro e o escuro, muitas vezes representados como *Yin Yang*, ou como dia e noite, a fim de fomentar o debate sobre a segregação racial, também explorada em *O Menino no Sapatinho*. Nesta obra, logo na primeira ilustração, notamos o azul escuro e o preto, contrastados por uma fenda esférica amarela clara com um minúsculo bebê escuro ao centro. Como um reflexo invertido do primeiro quadro de ilustração, o seguinte revela um cromatismo predominantemente claro, contrastado por uma esfera escura, vista pela mesma fenda para a página anterior. Além desse pequeno portal para o cromatismo oposto, destaca-se um pequeno menino escuro, com seu cordão umbilical ligado ao exterior amarelo claro.

Como se a gata clara estivesse grávida do gatinho escuro, logo na primeira página de *O Gato e o Escuro*, encontramos no centro um misto de barriga de grávida, pedestal, caixa mágica e livro amarelo com manchas mais escuras, as quais são faces felinas escuras na pele clara. No cimo do livro-barriga, um pequeno gato preto, funciona como reflexo invertido da grande gata clara dona da barriga-livro e deitada em um livro aberto bem maior. Num jogo de espelhos ou num teatro de sombras, a comprida gata amarela, com corpo que se estende para além dos limites da página, tanto pode estar a gerar em seu livro-barriga os gatos de várias cores que vão surgir na história; como pode estar a refletir ou ser refletida no/do gato a sua frente, com formatos, ângulos e sombras sugestivas dessa possibilidade. A probabilidade desses múltiplos espelhamentos entre personagens e até entre narrador-leitor e autor se justifica até em função das conhecidas causas para a mudança de nome do escritor (de Antônio Emílio Leite Couto) para Mia Couto: o amor pelos gatos. Essa seria já razão suficiente para explicar a escolha do animal para representar as relações entre os homens. Além disso, o pequeno gato preto, unido ao

seu livro-progenitor-pedestal, produz uma sombra comprida como é o formato do gato amarelo maior.

Deste modo, notamos que a narrativa trabalha esses "olhares invertidos em diálogo", parafraseando García (2013, p. 23-24), de modo que claro e escuro, pequeno e grande, finito e infinito, sólito e insólito, eu e outro, identidade e alteridade se confrontam, opõem-se e se completam uns aos outros nas páginas dos livros. As cores escuras e claras assumem uma significação bastante sugestiva da diversidade étnica moçambicana, nação onde nasceu e cresceu o escritor Mia Couto, de origem portuguesa, numa época de movimentos de orgulho racial, como o *Negritude*, de lutas de independência e combate ao colonizador europeu.

Em *O Beijo da Palavrinha*, os contrastes cromáticos também são explorados, através do azul do mar, cor fria e refrescante, contraposta a tons de vermelho, cor quente usada para intensificar o calor nos ambientes. Torna-se tão difícil a vida dos pobres, que o calor chega a afetar até a capacidade de sonhar de personagens como a "menina que nunca vira o mar": "depressa ela saía do sonho, pois seus pés descalços escaldavam na areia quente" (*OBP*, p. 6, 8).

A ausência do verde nas paisagens verbais e não verbais das obras é outra particularidade cromática que expressa como o cenário é inóspito e como são escassos os recursos naturais, tão necessários à sobrevivência de personagens nessas narrativas.

Além da exploração significativa das cores, as obras de Mia Couto abordam a ligação do sujeito com a ancestralidade e com uma natureza animista, via de acesso ao sagrado e fonte de diálogo com as tradições locais. Por isso, na literatura miacoutiana, como na de muitos escritores africanos, "mito e realidade formam um todo coerente" (TUTIKIAN, 2006, p. 59), "opondo-se ao discurso do poder"; de forma que, não raro, essa dimensão fantástica "emigrada das cosmogonias africanas" é usada para denunciar problemas enfrentados pelos moçambicanos e para confrontar o mundo tradicional com o moderno, como ensina Petrov (2007, p. 679). Assim, o escritor parte do local, dos "traços das crenças de seu povo (*mirabilia*)", para uma "perspectiva universalizante" e crítica sobre as relações entre os seres no mundo, de acordo com Luciana Morais da Silva (2013, p. 15).

Sobre essa perspectiva mágica da cultura africana, García (2013, p. 22) ensina que, dentro das crenças e práticas animistas africanas, eram comuns árvores sagradas que "ocupavam espaço privilegiado nas comu-

nidade", animais mitológicos que "faziam a ponte entre o mundo dos vivos e o dos mortos", espectros que "retomavam a vida em corpos de vivos", entre outros elementos tribais comumente retomados na literatura, em busca de resgatar as tradições ancestrais e de "encontrar alguma identidade nacional possível". Trata-se de uma "atitude contra-hegemônica assumida pelos artistas" (GARCÍA, 2013, p. 22), entre eles Mia Couto, muitas vezes.

Na obra *O Beijo da Palavrinha*, por exemplo, encontramos um fio condutor dessa magia animista que atravessa toda a narrativa não verbal de Danuta Wojciechowska. No espaço de cada página aparece a magia, ora como uma faixa de vento que carrega um pó mágico, lançado aos pratos vazios pelo personagem principal, a humilde Maria Poeirinha; ora como um rio que entra e sai do pequeno livro aberto, indo para ou vindo da cabeça da protagonista, ligada à natureza pelos pés descalços: "às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro" (*OBP*, p. 8). Outras vezes esse curso de magia se torna um cardume de peixes que atravessa pairando o espaço desértico do quintal da família da menina, saído das palavras do Tio Litorâneo. Outras, ainda, vê-se uma trilha maravilhosa que sai da árvore velha da tradição moçambicana, força da natureza anímica que toma o lápis, invade o papel e passa a guiar as mãos de Zeca Zonzo, irmão da protagonista já muito enferma, fato que faz o menino querer levar até sua irmã agonizante o mar e a cura. Converte-se, ainda, a faixa mágica em fileira de máscaras, como ancestrais e entidades ligadas aos mitos e ritos religiosos africanos, que passam a velar a agonia final da menina ou conduzem sua transmutação, junto com a força da natureza vinda da árvore e continuada pelas mãos-asas que aquecem a menina em seu leito de morte e pelas mãos-ondas que acalentam os familiares entre as rochas da perda de um ente querido. Outra forma assumida pela faixa mágica é a de rastro luminoso de ave que se torna a menina transmutada, leve e desvanecida, mas ainda presente nas páginas finais, em forma de vulto fantástico, que paira pelo espaço da folha e da casa da família.

Por trabalhos como esses, Danuta Wojciechowska recebeu o Prêmio Nacional de Ilustração de Portugal em 2003, depois de menções especiais do Júri em 1999, 2000, 2001 e 2002. Concorreu ao Prêmio Hans Christian Andersen em 2004, como candidata de Portugal, onde vive e trabalha desde 1984, tendo fundado em Lisboa, em 1992, o ateliê *Lupa Design*, para se dedicar ao desenho e à cenografia. Cidadã do mundo, nasceu em Quebec, no Canadá, em 1960, licenciou-se em *Design* de

Comunicação em Zurique, na Suíça; e se pós-graduou em Educação na Inglaterra.

Voltemos à exploração expressiva de linhas, direções, feitos e formas (elementos eidéticos) na narrativa não verbal construída por Danuta Wojciechowska para integrar *O Beijo da Palavrinha*. O mágico fio condutor que atravessa toda a obra é usado não apenas para contribuir na descrição de personagens e na configuração de cenários da obra. Mas, sobretudo, esse fio condutor mágico aparece para definir um conceito de natureza animista, direcionando leituras, atribuindo dinamismo e imprecisões misteriosas a elementos do espaço, como também denotando a estagnação de personagens como Poeirinha, durante a doença. Tudo isso para destacar o posterior movimento frenético e misterioso da menina após a transmutação, compondo fatores decisivos na constituição das topologias narrativas, como ensina Buoro (2003, p. 134).

Em *O Gato e o Escuro*, também notamos um fio condutor, uma "linha onde o dia faz fronteira com a noite" (*OGE*, p. 8-9), um caminho ou estrada que atravessa toda a narrativa verbal e não verbal. O gato, em sua peregrinação, tem como ponto de partida o livro ou os livros, na primeira ilustração, e segue pelas linhas-estradas em várias direções, atravessando portais para o escuro, como uma meia lua com estrelas (*OGE*, p. 8-9), depois um portal redondo em forma de gato escuro. Apesar das recomendações da mãe-gata para que não "passasse além de algum pôr de sol" (*OGE*, p. 8-11), o Pintalgato ousa atravessar os portais para o escuro várias vezes, confrontando-se com a noite, dialogando com o escuro, compreendendo-o e identificando-se com ele. Assim, a linha da estrada se converte em fronteira cada vez mais tênue, unindo cada vez mais que separando o dia e a noite, o gato claro e o escuro. E a peregrinação continua em forma de confronto e diálogo entre o gato amarelo e o escuro, que se descobre também gato, no espelho do amarelo. Esse jogo de distinções e identificações só se encerra quando os dois gatos se veem um só no olhar maternal de acolhimento da mãe-gata ou da mãe-natureza: "sorriu bondades, ronronou ternuras", com seu olhar-luar, feito de claro e escuro: "quer ser meu filho?", "Vou-lhe provar que sou mãe dos dois. Olhe bem para os meus olhos e verá"; e "nessa fenda escura, (o gato amarelo) viu um gato preto, enroscado do outro lado do mundo" (*OGE*, p. 22-29), dentro dos olhos da gata amarela.

Aliás, desde a primeira página já se anuncia que "o gatinho preto no cimo dessa história", "tinha sido amarelo", mas sofreu uma "trespassagem de claro para escuro" (*OGE*, p. 6). Talvez por isso sua imagem

não verbal seja preta azulada, mas com uma sombra cinza amarelada. Em suma, a cor em princípio acentua contrastes e oposições aparentemente incontornáveis nos gatos claro e escuro. Mas, ao cabo, o contraste é superado e fica ressaltada a complementaridade desses opostos, identificados e reunidos pela mãe-gata agregadora, como parte do apelo miacoutiano contra a segregação racial.

Assim, durante vários quadros das obras, notamos a complementaridade das cores e das formas usadas. São pontos claros no escuro e pontos escuros no claro, como nos olhos da gata-mãe. O próprio formato do corpo dos gatos é muitas vezes arredondado em forma de portais, lentes e meias-luas, semelhantes às formas e cores do *Yin Yang*, símbolo da complementaridade dos opostos em forma e cor escura e clara.

Prosseguindo na análise dos elementos cromáticos, eidéticos e topológicos das narrativas, em *O Menino no Sapatinho*, vamos analisar mais detidamente as fendas que ligam os quadros ao longo da obra, como uma espécie de fio condutor não verbal que trespassa a narrativa, interpenetrando imagens e deixando antever algo de uma imagem na outra. Essas fendas lembram muitas vezes o formato de olhos, como que buscando interpenetrar os pontos de vista do narrador, dos personagens e até do leitor. Entretanto, por vezes, as fendas convertem-se em bocas, como que para dar voz a personagens moçambicanos humildes, na problematização de situações de desamparo social e mortalidade infantil. Além de olhos e bocas, essas fendas também assumem outras vezes formas de cruz, luz, sapato, furo no sapato, pena e coração de ave.

A fenda em formato de cruz se multiplica pelo quadro seguinte em textura gráfica, recurso muito usado para explorar a repetição de um ou vários motivos ao longo de uma pintura. Essa imagem remete à crucificação de Cristo e ao martírio que precede sua santificação, alguns dos pontos de identificação entre o filho do Deus cristão e o menino no sapatinho, ao menos na concepção da mãe, que descreve seu bebê como um "Jesuzinho empalhado, embrulhadinho dos bichos de cabedal" (*OMS*, p. 20-21). Ainda dentro dessa perspectiva, o sapato-berço humilde e improvisado é visto pela mãe como a manjedoura de Jesus, até porque seu filho também nasce em época de Natal. Além disso, o couro da vaca que origina o sapato é apresentado como duplo dos animais no presépio: "Ainda o filho estava melhor que Cristo – Ao menos um sapato já não é bicho em bruto" (*OMS*, p. 22). A conversão dessa fenda em luz pode ser associada à esperança da mãe-Maria, duplamente martirizada: pela visão do sofrimento do filho, que não consegue atenuar; e pela violência do mari-

do: "o assunto azedava e até degenerou em soco" (OMS, p. 20).

Quando a fenda se converte em furo no sapato ou olho que "espreitava e autorizava o frio" (OMS, p. 21-22) e depois no próprio sapato, marca ainda mais a miséria e o desamparo da família e do pai descalço, que aprende a andar apenas com um pé de sapato, dono de dois pés esquerdos: "o mais esquerdo e o menos esquerdo" (OMS, p. 14). Desajustado, "descrente de tudo", sem "tempo (até) para ser desempregado", "do bar para o quarto, de casa para a cervejaria" (OMS, p. 12), acaba acentuando a situação de abandono e miséria da família.

O despreparo de todos para a situação de fragilidade do filho fica evidenciado não só na falta de berço para amparar o recém-nascido minúsculo, mas também na falta de recursos para prover à casa e de instituições que socorram a família. O responsável pelo sustento da família não tem condições econômicas, nem emocionais para sustentar nem a si próprio, entregando-se à bebida e deixando a mulher sozinha. Sem estrutura familiar e social, a mãe não encontra alternativas a não ser improvisar uma incubadora-sapato e rezar pelo filho desnutrido, raquítico e/ou prematuro: "pediu a Deus que fosse dado ao seu menino o tamanho que lhe era devido" (OMS, p. 21-22). Ambas as tentativas de salvar o menino, entretanto, fracassam.

Então, a fenda toma a forma de pena, imagem recorrente na obra *O Menino no Sapatinho*, mas também em obras como *O Beijo da Palavrinha*, nas quais a palavra é explorada por sua plurissignificação, tanto no texto verbal, quanto no não verbal, nos vários sentidos camonianos para a palavra pena e em outros ainda: "pena do voar", de ave, proteção ou sonho; "pena do tormento", dor, dó ou fuga; "pena de escrever" e até em sentido de transmutação. No sentido de sonho, temos a mãe de *O Menino no Sapatinho* desejando que o filho se desenvolva e os familiares da Poeirinha de *O Beijo da Palavrinha* sonhando que a menina conheça o mar e que se cure. No sentido de proteção, temos, logo na primeira ilustração de *O Menino no Sapatinho*, inúmeras penas constituindo uma enorme asa aberta, que pode sugerir a proteção da ave-mãe ao seu filhote, posto sob as asas; ou da natureza ao seu ente frágil e debilitado, no caso o menino recém-nascido. No sentido de fuga, temos o pai "bebado", que busca esquecer problemas, frustrações, mágoas e carências. No sentido de dó, temos os narradores e personagens se condoem dos que sofrem, sobretudo as mães apiedadas de seus filhos moribundos: Poeirinha e o menino no sapatinho. Em *O Gato e o Escuro*, o gato claro se compadece do "escuro, coitado": "Que vida a dele, sempre afastado da luz" (OGE, p.

18-19), identificando-se com ele e, depois, convertendo-se em gato escuro. No sentido da "pena do tormento", então, todos os personagens e narradores parecem sofrer, mas a mãe do menino no sapatinho ainda sofre mais, alvo da violência doméstica do marido.

Além disso, as imagens não verbais de penas junto das microbio-
grafias dos autores remetem inclusive à "pena de escrever" de Danuta Wojciechowska e Mia Couto.

A "pena de voar" parece se aplicar nessas narrativas, num sentido diferente do camoniano, também para a transmutação, pela qual passariam os sujeitos após a morte, reintegrando-se à natureza dinâmica. Nesse processo, a matéria voltaria para o útero da terra, como ocorre com o corpo do menino ao fim de *O Menino no Sapatinho*. Mas, uma parte imaterial, evanescente pairaria no ar, voando pelo espaço em *O Beijo da Palavrinha*: "Do leito de Poeirinha ergueu-se uma gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento. Era Maria Poeirinha que se erguia? Era um simples remoinho de areia branca? Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos?" (*OBP*, p. 26). Aliás, ainda ao agonizar, a menina parece já começar sua transmutação em ave: "o seu respirar era o de um fatigado passarinho" (*OBP*, p. 14).

Desde o nascimento, o menino de *O Menino no Sapatinho* também é acompanhado das penas, sobretudo no texto não verbal, como elas prenunciavam a morte e a fragilidade da pequena vida dele, ou como se sugerissem que o ente da natureza é volátil antes do nascimento e após a morte, ainda na linha da transmutação e do animismo, próprios das culturas africanas.

Entretanto, a pena também remete à ideia cristã de anjo, difundida entre os africanos há algum tempo pelas religiões europeias e pelas americanas, mais recentemente. Podemos afirmar essa marca cristã até por causa dos vários motivos natalinos explorados na obra, incluindo a imagem de Jesus na manjedoura, como vimos.

Além das fendas em forma de olhos e penas, há texturas gráficas de penas, olhos e de passos em várias ilustrações das obras, como as pegadas do gato em *O Gato e o Escuro*, as do pai de *O Menino no Sapatinho*, com um pé calçado e outro descalço. Além disso, há as ondas em *O Beijo da Palavrinha*, outro meio de viajar e peregrinar. É como se os narradores sugerissem que os personagens precisam peregrinar: andar, navegar, voar e olhar, enfim viver, conhecer e sonhar, para buscar soluções

para suas situações-problemáticas que enfrentam; ou como se a existência fosse uma peregrinação, feita de dificuldades, aprendizagens e desejos: "Podia continuar pobre, mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena", nas palavras do Tio Jaime Litorâneo (*OBP*, p. 10).

Por isso, os elementos terra, ar e água ganham destaque nessas narrativas, em que a natureza é extremamente dinâmica e mágica. A terra é o escaldante terreno por onde personagens enfrentam dificuldades; por outro lado também é o acolhedor útero e derradeiro lar, que protege o menino e outros entes naturais ao fim de *O Menino no Sapatinho*. O mar aparece como positivo espaço de realização de sonhos, de acordo com o Tio Litorâneo: "Quem nunca viu o mar, não sabe o que é chorar!" (*OBP*, p. 10); também como cura para diferentes males: "salvadora viagem, para que se curasse" (*OBP*, p. 12); mote de aprendizagens e de crescimento pessoal: "Para que renascesse tomando conta daquelas praias de areias e ondas", "e descobrisse outras praias dentro dela" (*OBP*, p. 12). Mas, também como perigoso obstáculo, difícil de vencer, capaz de matar e afogar sonhos: "Há coisas que se podem fazer pela metade, mas enfrentar o mar pede a nossa alma toda inteira" (*OBP*, p. 10). O ar, para além do sufocante calor de *O Beijo da Palavrinha*, surge também como o derradeiro espaço em que a liberdade e a felicidade são atingidas pela menina ao fim do texto não verbal de *O Beijo da Palavrinha* e, antes, como sopro de vida: "Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse um defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel" (*OBP*, p. 18). Assim, dá nova vida à irmã e possibilita a realização de seu último desejo: "O meu dedo já está a espreitar" (*OBP*, p. 18).

Os passos ou pegadas nos textos não verbais, como as peregrinações de personagens nas narrativas verbais remetem também à ideia de busca de compreensão da identidade e da alteridade ou a uma busca de compreensão da identidade na alteridade moçambicana. Com isso, o gato escuro e o claro, o eu e o outro se tornam ora diferenciados, ora identificados um no outro. Trata-se da palavra e da imagem como formas "de pensar não só a linguagem (verbal e não verbal, no caso), mas também a história de seu país e do mundo", as relações entre os povos e a identidade nacional plural moçambicana, como diria Carmen Tindó Ribeiro Seco (2000, p. 265).

A imagem de olho enquanto portal é bastante explorada por Danna Wojciechowska nas narrativas não verbais, como também a oposição entre formas arredondadas e quadradas, de maneira que muitas vezes

a forma quadrada (janela, foto) denota um encarceramento do sujeito em espaço civilizacional e as formas arredondadas (ondas do mar, lua, olhos) são usadas para representar a plenitude, a liberdade e continuidade cíclica da natureza. Por outro lado, a janela, o livro, a lua e os olhos representados nos textos também podem se apresentar enquanto portais para a imaginação, o maravilhoso ou para encontrar a alteridade e a diferença. Basta o homem desafiar seus medos e hábitos, atravessando esses portais, que aceitará e se enriquecerá com a diferença, o inesperado e o novo, como fez o Pintalгато.

O portal em forma de meia lua, encontrado em *O Gato e o Escuro*, lembra a imagem de uma lente, de um olho. Essa imagem remete tanto para o fim da narrativa, em que o gato claro se vê escuro no interior dos olhos da mãe-gata, quanto para os olhos de *O Menino no Sapatinho*, portais vazados de um quadro para outro. Aliás, meia lua e círculo remetem também às imagens de sol e lua, dia e noite, claro e escuro, também recorrentes nas obras, como já vimos.

O contraste entre formas geométricas chama atenção logo nas capas de *O Beijo da Palavrinha*. A primeira capa apresenta uma imagem circular, com movimento e vida, troca de afagos, cumplicidade e integração entre menina e natureza: menina, ave e água. Enquanto isso, a última capa apresenta uma figura quadrada ou enquadrada e estática, presa: uma fotografia pendurada na parede, solitária, melancólica, de olhar perdido e sem viço. Em suma, a vida em *continuum* na natureza animista da primeira capa contrasta com o retrato artificial estático, preso na parede e imobilizado. Assim, confrontam-se a tradição africana de contínuas transmutações numa sagrada natureza animista, com o retrato da civilização moderna materialista, em que a morte pode ser vista como o fim de tudo, na perspectiva científica; ou como passaporte para outros mundos, na perspectiva religiosa cristã, de céu e inferno; e em que a natureza muitas vezes não é nem mesmo respeitada.

Em *O Gato e o Escuro*, também as ilustrações de capa são extremamente significativas e, em contraste, revelam também uma síntese da obra. Enquanto na primeira capa temos um enorme gato alado atravessando um portal em forma de meia lua, para a escuridão; na última capa temos uma janela com vista para a lua. Mais uma vez, a primeira capa apresenta a imaginação sem limites, seja pela linha da ficção ou da transmutação na natureza animista. Já a capa final apresenta a limitação moderna da casa, do encerramento contemplativo na civilização. Por um lado, na primeira capa, o portal em forma de meia lua, que lembra uma

lente ocular, permite transitar entre os dois mundos: o sólito e o insólito, o natural e o sobrenatural, o claro e o escuro, o mundo do eu e o do outro, a identidade e a alteridade, que trocam papéis ou interpenetram-se. Por outro lado, na última capa, os olhos observadores ficam presos atrás da janela, estando o mundo da lua ou o da imaginação para além, distante do narrador e do leitor, ambos encerrados ou encarcerados na casa-civilização, separados da natureza, isolados.

A menina de *O Beijo da Palavrinha* aparece de olhos fechados na capa inicial e em vários quadros dentro da obra, estando de olhos mais abertos em ilustrações relacionadas à imaginação, como quando se finge de "princesa de um distante livro" (*OBP*, p. 8-9) ou diante do mar, trazido pelo irmão ou pelo Tio Litorâneo. Mas, seus olhos abertos mais expressivos são os olhos tristes e perdidos da fotografia final, postos no vazio do nada, porque retirada da natureza e fixada na artificialidade do retrato, neste caso.

Já em *O Menino no Sapatinho*, notamos que a diminuta presença inicial do bebê de *O Menino no Sapatinho* é marcada pela falta de contato com o mundo exterior, tanto por causa dos olhos quase sempre fechados, quanto por causa da debilidade, do raquitismo ou desnutrição do recém-nascido, no rés do chão-sapato. Contrastando com a presença, mas corroborando a ideia de que essa presença já está algo ausente, encontramos a significativa ausência do bebê na capa final. O vermelho sangue da capa pode expressar mais que os riscos de morte de uma criança indefesa e negligenciada, pode remeter ao alto índice de mortalidade infantil em Moçambique.

Por outro lado, nenhum vestígio mais parece restar do bebê na capa final, além de uma sombra ondulante do sapato-pegada do pai, que servia de berço ao bebê. Aliás, sapato esquerdo, para ficar bem ressaltada a situação crítica do menino, de azar ou mau agouro. No último quadro antes da capa final, fica registrada a última imagem do bebê, ainda dormindo; só que agora de novo como um feto, no ventre da mãe-terra ou mãe-natureza, que parece estar continuando a gestação do menino, interrompida pelo nascimento prematuro. A mãe-natureza se mostra solidária à mãe do bebê, acolhendo e continuando a cuidar do desvalido. De algum modo, a natureza perpetua vidas nessa textura gráfica anterior à capa final.

Em *O Beijo da Palavrinha*, notamos uma exploração dos formatos das letras para interpenetrar a literatura de natureza animista. As on-

dulações da letra "m" vão tomando o espaço em formas e cor até que o mar chega ao quarto da menina, através da letra-imaginação do irmão com a convivência do narrador: "A letra "m" é feita de que? É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem!" (*OBP*, p. 20). O tio, que anuncia e prepara a chegada do mar, parece hesitar um intervalo até a cumplicidade final, que antecede a morte: "Calem-se todos: já se escuta o marulhar!" (*OBP*, p. 25).

Do mesmo modo que os peixes invadem o texto não verbal logo na primeira aparição do Tio Litorâneo e da mesma maneira como a letra "m" vai transformando o cenário do quarto; uma ave parece nascer a letra "a" (*OBP*, p. 22), como se a letra "a" fosse uma espécie de ovo, na ilustração. Depois dessa primeira ave, nascida da letra "a"; na página seguinte outras aves surgem sobre o mar diante dos irmãos, que "decidiram não tocar mais na letra para não espantar o pássaro que havia nela" (*OBP*, p. 22). Entretanto, nesse cenário insólito ou imaginário, a cerca onde o pássaro pousa lembra o pau a pique nas paredes da casa em que estão os irmãos, como resquício da paisagem sólita na insólita desse último desejo da menina, satisfeito pelo irmão ou pelos antepassados, que vão tomando conta do ambiente não verbal, através das máscaras, mãos-asas e mãos-ondas, providenciando a transmutação da menina.

O "r" se multiplica, espalhando rochas de dor e morte pelo quarto, lavado pelo mar de lágrimas, como a que escorre da face do tio, acariciado pelo mar de mãos dos antepassados que se espalham pelo ambiente, preparando a transmutação da menina. É o mesmo mar que leva a menina para fora do quarto, agarrada a uma letra "r" no texto não verbal, a uma rocha, misto de dor da morte, da passagem e de salvação da dor material: "E os dedos da menina magoaram-se no "r" duro, rugoso, com suas ásperas arestas" (*OBP*, p. 22). Duplicando o mar salgado de transmutação em processo de finalização, surgem as lágrimas do tio, ferido pelas rochas de dor.

Ao mesmo tempo em que a menina desaparece da presença da família no texto não verbal, ela já se faz presente em outro quadrinho, isolada em uma pequena ilustração em forma de peixe, carregada por uma rocha em forma de "r" para fora da casa num mar azul. Nessas cenas, o sólito e o insólito, elementos da natureza e da sobrenatural ancestralidade parecem solidários na tarefa de curar os que ficam e guiar a menina que transmuta.

Além de fios condutores verbais e não verbais que costuram cada

narrativa internamente, podemos identificar alguns que costuram as três obras umas às outras. Exemplo disso são os já mencionados passos ou pegadas e as penas, como também os retalhos de que falaremos agora, retalhos presentes na colcha que cobre a menina no texto não verbal (*OBP*, p. 16), ou na que ela arrasta até em seus humildes sonhos: "manto feito de remoinhos, remendos e retalhos" (*OBP*, p. 8, 26), e que aparecem duplicados no boi de retalhos (*OMS*, p. 20-21) não verbais, que origina o sapato-berço do menino. Esse boi em retalhos, como a colcha de retalhos da menina, remetem ao improviso, ao reuso de materiais da natureza para a sobrevivências desses sujeitos humildes; e também a essa identidade cultural feita de retalhos, na pluralidade, na diversidade das várias línguas e culturas nativas locais, somadas às várias línguas e culturas transplantadas, como a portuguesa colonizadora. Essa imagem da colcha de retalhos que cobre esses sujeitos moçambicanos remete aos dizeres de Mata (2008, p. 9), mencionados na introdução desse artigo, sobre as "Várias Vozes da Cultura que se mestiçam e se cruzam nas múltiplas margens da sua enunciação" e do próprio Mia Couto (2005, p. 104), sobre como "Moçambique é uma nação de muitas nações, supranacional".

Inclusive, as imagens das religiosidades africanas e cristãs usadas nas obras, através das máscaras dos antepassados em *OBP* e do Cristo na manjedoura, em *O Menino no Sapatinho*, confirmam essa ideia de colcha de retalhos culturais. Por isso, alternam-se imagens de asas e penas de transmigração com imagens de anjos católicos, ainda que estes venham problematizados, como objetos de consumo: "anjos da guarda estão a preço que os pobres nem ousam" (*OMS*, p. 22).

A igreja aparece como excludente e capitalista, ignorando a miséria, desamparando os pobres, incentivando o consumo ou explorando o comércio, através de festas como o Natal (*OMS*, p. 26). Entretanto, o Natal dos pobres é feito de "sobras" e desejos humildes de satisfação das necessidades básicas. A mulher abnegada não deseja nada para si, mas para entes queridos de sua família, que Deus dê "ao seu menino o tamanho que lhe era devido", um "adequado berço" e um "calçado novo para seu homem" (*OMS*, p. 26). Nessas expressões de fé e nesses desejos, a mulher demonstra ingenuidade: "devoção de Eva, antes de haver macieira" (*OMS*, p. 26), iludida pela Igreja que "aprendera dos brancos" (*OMS*, p. 28).

Mas, a ingenuidade e a fé da mulher humilde contrastam com o senso crítico e o desengano do narrador, comovido com o drama dos pobres e convencido de que se trata de engodo a promessa cristã, o que tor-

na inútil e estéril a espera da mãe iludida: "deixou o sapatinho na janela para uma qualquer improvabilíssima oferta que lhe miraculasse o lar" (OMS, p. 28). Ao lado desse contraste entre a consciência do narrador e a ingenuidade da personagem, notamos que o vigor, a esperança e a fé luminosa da mulher humilde contrastam com o momento em que ela é "engolido pelo cansaço", pelo "escuro dessa noite" e pelo "silêncio espesso" das divindades católicas (OMS, p. 23). A esperança se encerra na ausência de milagre: "vago vazio" (OMS, p. 30), já prevista pelo narrador, mas que a mulher considera como milagre, seguindo a ótica católica. A imobilidade, a esterilidade e a perda conformada são as marcas desse Natal dos pobres.

Em *O Beijo da Palavrinha*, diferentemente do contexto cristianizado de *O Menino no Sapatinho*, a mãe, também sem alternativas para salvar a filha: "sem saber o que fazer, sem saber o que dizer", apela para a tradição e "entoa as velhas melodias de embalar" (OBP, p. 14). Entretanto, se os ancestrais da tradição não evitam a morte da menina, também não silenciam, não desamparam a família. Ao contrário, guiam a menina em sua transmutação, consolam os entes familiares e, antes disso, até protelam o momento derradeiro da criança, para que a transição seja mais suave e menos traumática para todos. É o que notamos nas já comentadas cenas em que Zonzo leva a palavra mar para mostrar à irmã. A presença dos ancestrais fica bem representada não apenas no texto não verbal, mas também em passagens como: "ficou olhando para a folha parecendo que não entendia o que ele mesmo escrevera" (OBP, p. 16). No fragmento verbal, também percebemos que a mão do menino parece ter sido guiada por alguma força sobrenatural superior, além da compreensão da criança. Aliás, tal força incompreensível fica muito bem representada na linguagem não verbal pela já referida faixa de magia que sai da árvore para a caneta e o papel de posse do menino. Essa força parece ter inspirado o menino a distrair a irmã e a tentar tornar a transmutação da menina menos traumática, satisfazendo-lhe um desejo ou colocando-a em contato com um elemento da natureza curativo, o mar: "Já se preparavam as finais despedidas, quando o irmão Zeca Zonzo trouxe um papel e uma caneta. – Vou-lhe mostrar o mar maninha!" (OBP, p. 14).

Mais um indício possível dessa inspiração superior seria o fato de a escrita da criança fugir do senso comum: "Todos pensaram que ele iria desenhar o oceano. Que iria azular o papel e no meio da cor iria pintar uns peixes. E o sol em cima, como vela em bolo de aniversário. Mas não. Zeca Zonzo rabiscou a palavra mar" (OBP, p. 16). Aliás, no lugar do de-

senho infantil comum de criança humilde, Zonzo opta pela palavra escrita, modo de representar o mundo normalmente preferido pelo adulto intelectual.

Por outro lado, se a palavra portuguesa serve, nesse momento, para amenizar o sofrimento de Poeirinha, também é por intermédio dessa palavra portuguesa que se afoga a menina: mar. É como se alegoricamente essa passagem significasse que uma parte da cultura moçambicana, aculturada, se afoga e morre, como a menina: "Eis minha mana Poeirinha, que foi beijada pelo mar e se afogou numa palavrinha" (*OBP*, p. 28). Isso porque se a língua portuguesa abre um mar de possibilidades artísticas, literárias e culturais; também elimina outras possibilidades de expressão nas línguas nativas e culturas locais que, se não ficam extintas, são cada vez mais transformadas pelas línguas europeias e pelas culturas transplantadas.

A ausência de nomes para a mãe, o pai e o menino em *O Menino no Sapatinho*, e os nomes de alguns personagens de *O Beijo da Palavrinha* endossam a ideia de miséria, desamparo, indignância ou insignificância de algumas figuras. É o caso do nome Maria Poeirinha, por exemplo: Maria é um nome comum, até por sua ligação com o cristianismo, como paradigma de comportamento cristão de abnegação, resignação e sofrimento. Poeira é um elemento indesejável, nocivo para a saúde e minúsculo, ainda mais pelo diminutivo. Essas ideias ficam endossadas pelo próprio comportamento da menina, sem ambições, resignada: "tinha sonhos pequenos, mais de areia que castelos" (*OBP*, p. 6).

Por outro lado, alguns nomes parecem indicar, em *O Beijo da Palavrinha*, uma capacidade de sonhar e/ou uma ligação com a natureza mágica. É o caso do Tio Jaime Litorâneo, aventureiro, livre e ousado o suficiente para buscar a realização de seus sonhos no litoral. É como Zeca Zonzo que mesmo sendo, segundo o narrador, "desprovido de juízo", distraído e perdido, até por conta da doença da irmã; também demonstra uma capacidade de sonhar, imaginar: "cabeça sempre no ar, as ideias lhe voavam como balões em final de festa" (*OBP*, p. 6). E, mais que isso, parece, como o tio, demonstrar uma capacidade de buscar e de concretizar os sonhos também, como faz trazendo o mar para o quarto e para a vida da irmã moribunda. Além disso, notamos também nesse gesto a ligação forte do menino com a natureza mágica, como a do tio.

Em outras figuras pobres, diferentemente de Zonzo e Litorâneo, observamos a falta de voz ativa. Exemplo disso é a mãe de *O Menino no*

Sapatinho, que "só tinha fala na igreja", "no resto, pouco falava" (OMS, p. 10) e até para o filho "não falava: assoviava, feita ave", julgando "que o filho não tinha entendimento para palavra, só língua de pássaro lhe tocava o reduzido coração" (OMS, p. 12). Obviamente, o menino de *O Menino no Sapatinho* não tem voz ativa ainda e também não impõe sua presença, não interage com o exterior, nem em choro: "nem se ouvia o choro", "sabia-se de sua tristeza pelas lágrimas" apenas, mas "de tão leves, nem lhe desciam pelo rosto, subiam pelo ar e vogavam suspensas" (OMS, p. 11). Os diminutivos ajudam a marcar essa ideia de não pertencimento, de alheamento do menino, que não se faz presente no contexto familiar: "tão minimozito que todos seus dedos são mindinhos" (OMS, p. 7) e chora "lagriminha". De forma similar, a mãe e o pai também se diminuem ou se anulam, segundo o narrador, já que a mãe "tinha aprendido a ser de outra dimensão, florindo com o capim, sem cor nem cheiro"; e o pai é descrito pelo narrador como um "fiorrapo" bêbado e "descrente de tudo" (OMS, p. 12). Enfim, em todos os casos, notamos o quão diminutos ficam na narrativa esses pobres.

Não coincidentemente as figuras mais silenciosas e diminuídas na obra ainda são as mais cristianizadas de *O Menino no Sapatinho*, enquanto as poucas que ainda superam algumas adversidades estão mais ligadas às culturas locais moçambicanas em *O Beijo da Palavrinha*.

Assim, as narrativas de Mía Couto dão voz a moçambicanos humildes silenciados, à ancestralidades e às tradições locais, problematizando questões culturais e religiosas; denunciando mazelas; defendendo a diversidade e se posicionando contra a segregação racial, a intolerância e a violência, bem como valorizando a natureza e a identidade cultural moçambicana plural. Tudo isso sem perder a oportunidade de problematizar até a palavra salvadora, ciente de que uma língua, enquanto se impõe como instrumento de representação e de expressão, pode estar a silenciar outras línguas, outras vozes, outras expressões culturais.

Por isso, mesmo que um dos títulos das obras sugira afago, carícia: *O Beijo da Palavrinha*, a obra de Mía Couto e Danuta Wojciechowska não é consoladora, antes mostra-se muito mais inquietante, partindo de confrontos ou apresentando desafios, como notamos no confronto entre *O Gato e o Escuro* e no desafio de salvar *O Menino no Sapatinho*. Poucas vezes, o saldo final parece positivo como na síntese agregadora e enriquecedora entre *O Gato e o Escuro*. Muitas vezes, as perdas e dificuldades sem solução frustram encantadoramente, como em *O Beijo da Palavrinha* e *O Menino no Sapatinho*. Entretanto, sempre se trata da arte

usada para se pensar, acima de tudo, o Homem, que produz a arte, que governa o mundo, que se relaciona com a natureza, que se relaciona com outros homens, que usa a linguagem como instrumento de poder.

Deste modo, através dessas obras literárias, estamos a problematizar e a transformar, com Mia Couto e Danuta Wojciechowska, o Homem, a arte, as linguagens artísticas, as culturas e Histórias de Moçambique e do mundo. Esse é o beijo da palavrinha africana de Mia Couto, o beijo que mata as ilusões, a palavra que salva afogando, ou que tenta salvar pela conscientização, pelo incômodo que talvez motive alguma ação futura, mesmo numa escrita para crianças, aliás, sobretudo numa escrita para crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Cláudia. Estilhos da guerra na obra de Lobo Antunes e de Pepetela. *O Marrare*, n. 7. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <<http://www.omarrare.uerj.br/numero7/claudia.htm>>.

APA, Livia; BARBEITOS, Arlindo; DÁSKALOS, Maria Alexandre (Orgs.). *Poesia africana de língua portuguesa*: antologia. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003.

BUORO, Amélia Bueno. *Olhos que pintam*: a leitura da imagem e o ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: _____. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

COUTO, Mia. *O gato e o escuro*. Ilustrações de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho, 2001.

_____. *Pensatempos*: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.

_____. *O beijo da palavrinha*. Ilustrações de Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. *O beijo da palavrinha*. Ilustrações de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho, 2008.

_____. *A menina sem palavras*. O não desaparecimento de Maria Sombriha (segunda história para Rita). In: *Contos do nascer da terra*. 7a edição. Portugal: Caminho, 2009.

_____. *O menino no sapatinho*. Ilustrações de Danuta Wojciechowska.

Lisboa: Caminho, 2013.

GARCÍA, F. *Discursos fantásticos de Mia Couto*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

MATA, Inocência. Prefácio. In: FONSECA et al. *Mia Couto: espaços ficcionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 7-10.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli*. Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PETROV, P. O universo romanesco de Mia Couto. In: NÓBREGA et al. *Estudos de literaturas africanas: cinco povos, cinco nações*. Coimbra: Novo Imbondeiro, 2007, p. 672-681.

SECCO, C. T. R. Mia Couto e a incurável doença de sonhar. In: SEPÚLVEDA et al (Org.). *África & Brasil: letras em laços*. Rio de Janeiro: Atlântida, 2000, p. 261-268.

_____. Sonhos, Paisagens e Memórias na Poesia Moçambicana Contemporânea. In: União dos Escritores Angolanos, 2002. Disponível em: <<http://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/241-sonhos-paisagens-e-mem%C3%B3rias-na-poesia-mo%C3%A7ambicana-contempor%C3%A2nea>>.

SILVA, L. *Novas insólitas veredas: leituras de A Varanda do Frangipani, de Mia Couto*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

TUTIKIAN, J. F. Mia Couto: uma criação universal para a identidade nacional. In: _____. *Velhas identidades novas – o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006, p. 57-88.

**O CASO DA MONOTONGAÇÃO NA ORALIDADE
EM CAMPO GRANDE – MS**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra@uems.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A área que se preocupa com as questões entre língua e sociedade é a chamada sociolinguística, que nada mais é do que uma das vertentes teóricas da linguística. A sociolinguística estuda a língua em sua comunidade de fala, inclusive sua diversidade. Nessa perspectiva de compreender a língua em sua comunidade de fala que se faz o objeto de estudo desse artigo que tem por objetivo verificar o caso da monotongação na oralidade dos habitantes do bairro Coophavilla II, localizada na cidade de Campo Grande (MS). Nesse sentido, o estudo teve como foco da análise, a partir da teoria laboviana, o caso da monotongação nos ditongos decrescentes [ej] e [ow].

Palavras-chave: Sociolinguística. Monotongação. Campo Grande.

1. Introdução

É por meio da língua que um indivíduo se comunica com outro, ou seja, como uma forma de interação entre os falantes e a sociedade em que os mesmos estão. A área que se preocupa com as questões entre língua e sociedade é a chamada sociolinguística, que nada mais é do que uma das vertentes teóricas da linguística.

A sociolinguística estuda a língua em sua comunidade de fala, inclusive sua diversidade. Essa área de estudo nasce com questionamentos de Antoine Meillet, um dos discípulos de Saussure, sobre o fato social da linguagem. (CALVET, 2002, p. 13). Nesse sentido também temos os estudos de Bright (1966), pesquisador que também contribuiu muito para o nascimento dessa vertente. Os estudos de Meillet e Bright não foram o suficiente para os estudos da sociolinguística, pois ainda existia algumas lacunas que ainda precisavam ser preenchidas.

Logo, é a partir das pesquisas de Labov (1966, 1972), influenciado por Meillet, que as questões passaram a ficar mais claras. Logo, é de valia dizer que no Brasil há pesquisadores de renome, entre eles está Ta-

rallo (1951-1992). O mesmo é uma das referências teóricas que utilizamos na pesquisa proposta para o presente artigo. Pois Tarallo retoma a questão e contribuição de Labov e traz a aplicação da teoria ao cotidiano da pesquisa.

Nessa perspectiva de compreender a língua em sua comunidade de fala que é o objeto de estudo desse artigo tem por objetivo verificar o caso da monotongação na oralidade dos habitantes do bairro Coopavilla II, localizado na cidade de Campo Grande do estado de Mato Grosso do Sul. Uma vez que compreendemos o fato de que o Brasil possui uma grande extensão geográfica e que evidentemente acontecerá as variações linguísticas e as mudanças linguísticas no país.

Esse tipo de estudo que tem por objeto a monotongação já aconteceu em grandes capitais do país, tal como a de Rio de Janeiro, localizada no estado de Rio de Janeiro. Nesse sentido, o estudo teve como foco da análise, a partir da teoria laboviana, o caso da monotongação nos ditongos decrescentes [ej] e [ow].

Como parte da pesquisa houve uma divisão dos informantes, que ficou da seguinte forma: formados, graduandos, nível fundamental – séries finais e escolaridade incompleta. Para um melhor desenvolvimento da pesquisa as entrevistas foram realizadas na casa do próprio informante e o questionário trazia perguntas do cotidiano do informante.

Para isso o artigo feito como resultado final da pesquisa foi dividido em dois tópicos. Sendo o primeiro responsável por uma breve explicação da pesquisa sociolinguística e o segundo sobre o caso da monotongação e a análise dos dados recolhidos na pesquisa. Essa análise dos dados foram organizados em tabelas para demonstrar as ocorrência dos ditongos [ej] e [ow] e o respectivo processo de monotongação.

2. Metodologia referente à análise sociolinguística

Como este trabalho visa o estudo da monotongação dos ditongos [ej] e [ow] em uma perspectiva sociolinguística, escolhemos como local para desenvolvimento do estudo o bairro Coopavilla II, localizado no município de Campo Grande do Estado de Mato Grosso do Sul.

Escolhemos esse bairro por estar localizado no município de Campo Grande. Sobre as características da capital, a mesma tem cerca de

832.352 habitantes¹⁴², e assim poderíamos ter uma grande base de informantes a serem entrevistados.

Como a sociolinguística está focada na comunidade de fala, alguns dados bibliográficos foram levantados antes da ida a campo. Entre elas realizamos uma pesquisa, breve, sobre as características físicas, geográficas, históricas, culturais e econômicas. Nesse sentido é importante dizer que esses tipos de dados são de grande relevância para se entender as variáveis linguísticas, como também facilitam na escolha dos informantes.

Como já mencionado, o bairro Coophavilla II está localizado na cidade de Campo Grande que é uma capital. Sobre a capital, a mesma está localizada geograficamente na porção central de Mato Grosso do Sul, ocupando cerca de 2,26% do estado¹⁴³. O estado tem como fonte de economia o agronegócio, por meio dos programas de fomento e desenvolvimento das cadeias produtivas de carne, leite, peixe, horticultura, ovinocultura e outros.

Sendo assim, o município de Campo Grande existem vários assentamentos rurais implantados¹⁴⁴. A renda per capita de Campo Grande (R\$), de acordo com dados de 2010 informados no site da prefeitura do município, é entre R\$ 349,00 a R\$ 3.845, 32¹⁴⁵. O número de pessoas alfabetizadas é de 693. 235¹⁴⁶, no total, englobando todas as faixas etárias. Conta com duas instituições públicas de ensino, que são: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do sul (UEMS) e diversas particulares.

Sobre o bairro Coophavilla II, o mesmo está **localizado** na região

¹⁴² Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500270&search=mato-grosso-do-sul|campo-grande>. Acessado em: 16-06-2014.

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/egov/imti/perfil-pageflip/perfil-2013.html>>. Acesso em: 16-06-2014.

¹⁴⁴ Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/egov/imti/perfil-pageflip/perfil-2013.html>. Acessado em 16 de junho de 2014, às 14:33.

¹⁴⁵ Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/egov/imti/perfil-pageflip/perfil-2013.html>>. Acesso em: 16-06-2014.

¹⁴⁶ Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/egov/imti/perfil-pageflip/perfil-2013.html>>. Acesso em: 16-06-2014.

da Lagoa. O bairro conta com uma estrutura de grande relevância para os seus moradores. Pois por estar afastado do centro da cidade o bairro conta com um centro comercial, no qual existem dois mercados, lotéricas e depósitos, fora dessa estrutura existem as áreas de lazer, dois postos de saúde e duas escolas estaduais. Em suma, desde a sua criação o bairro foi elaborado de uma forma que fosse independente do centro da cidade, para que os seus moradores não precisassem sair do local para resolver qualquer problema do cotidiano.

Dessa forma foram escolhidas as linhas das entrevistas, cujo o questionário trouxe perguntas relacionadas a infância do informante e a história que sabia do bairro. Vale mencionar que o questionário focou na questão de um pesqueiro que foi desativado para a construção da Avenida Dr. Nasri Siufi. A seleção dos entrevistados foi feita com base na estratificação social preconizada por Labov (2008).

Logo, como já explicado que o foco da análise foi a partir da teoria laboviana, buscamos nesse estudo o caso da monotongação [ej] e [ow]. Levamos em conta as variáveis sociais: idade e escolaridade dos informantes.

Por isso que para essa pesquisa foram entrevistados 10 informantes, divididos em quatro grupos de acordo com o nível de escolaridade. Sendo assim a divisão: 2 formados, 3 graduandos, 2 do nível fundamental – séries finais e 3 com a escolaridade incompleta.

Os dois informantes formados tinham entre 22 a 29 anos, os três graduandos tinham entre 20 a 27 anos, os dois informantes do nível fundamental tinham entre 11 a 14 anos e os três com escolaridade incompleta tinham entre 44 a 58 anos.

As entrevistas foram realizadas na casa do próprio informante. Tiveram em torno de 40 minutos e registradas por meio de um gravador de celular da marca Nokia. No próximo tópico veremos as quantidades de vezes que acontece a monotongação.

3. O caso da monotongação: análise dos dados

Nesse tópico analisaremos os dados colhidos durante a ida de campo, para demonstrar as ocorrências dos ditongos e o seu processo de monotongação.

Mas antes da visualização das tabelas veremos os conceitos de

monotongo e monotongação. Logo, que ambas definições estão ligadas e para uma melhor explicação sobre o que é a monotongação, explicaremos o termo Monotongo. Aragão (2000, p. 111) nos diz que “o termo monotongo não é usado com muita frequência, a não ser quando se trabalha com a monotongação.” Em suma, é o som de vogal única, por exemplo de [ej] para [e]. Nesse sentido a monotongação é o processo que vai “em direção contrária à ditongação, a monotongação é vista como uma redução do ditongo à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação completa.” (ARAGÃO, 2000, p. 112). Usamos como exemplo a palavra “peixe”, ao invés do falante pronunciar a palavra como registra sua grafia ele pronuncia “pexe”.

Nas entrevistas foram registradas cerca de 93 ocorrências do ditongo [ej] e cerca de 101 ocorrências do ditongo [ow]. Abaixo as tabelas.

	Total ocorrência	Porcentagem
Ditongo	11	11,83%
Monotongo	82	88,17%
Total	93	100,00%

Tabela 1: Ocorrência do ditongo [ej] e respectivo processo de monotongação

	Total de ocorrência	Porcentagem
Ditongo	13	12,87%
Monotongo	88	87,13%
Total	101	100,00%

Tabela 2: Ocorrência do ditongo [ow] e respectivo processo de monotongação

De acordo com os dados colhidos as análises das variáveis apresentam as monotongações dos ditongos orais decrescentes. Acontece o apagamento da glide palatal [j] ou a velar [w].

4. Conclusão

Como o questionário foi elaborado em cima de um assunto de conhecimento dos informantes as entrevistas aconteceram na casa dos mesmos. Acreditando no fato de que se deixar o informante o mais confortável possível, melhor será para que o mesmo não cuide de sua fala. Ou seja, no calor das entrevistas os informantes falavam com empolgação e não “policiavam” a fala, o que importava naquele momento era a

comunicação. E com os registros percebemos o grau de ocorrências da monotongação.

Com a base nas pesquisas sociolinguísticas iniciais e com a leitura da área percebemos que os ditongos decrescentes [ej] e [ow] apresentaram o caso da monotongação. E sobre esse processo percebemos que houve o apagamento total da semivogal.

Dessa forma, ficou claro para os pesquisadores ainda mais a importância da pesquisa sociolinguística, pois com ela é possível ver as variações e as mudanças linguísticas que acontecem na língua portuguesa do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva. Ditongação e monotongação no falar de Fortaleza. *Graphos* (João Pessoa), João Pessoa, vol. V, n. 1, p. 109-122, 2000. Disponível em: <<http://www.profala.ufc.br/trabalho9.pdf>>. Acesso em: 17-06-2014.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Sociolinguística*. Letras libras. João Pessoa: UFPB, 2010.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CRISTOFOLINI, Carla. Estudo da monotongação de [ow] no falar florianopolitano: perspectiva acústica e sociolinguística. *Revista da ABRALIN*, vol. 10, n. 1, p. 205-229, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-10-n-1/carla-cristofolini1.pdf>>. Acesso em: 09-06-2014.

ILARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SÁ, Edmilson José de. A pesquisa sociolinguística e a seleção de informantes: o que sugere Fernando Tarallo? *Web-Revista SOCIODIALETO*, vol. 04, p. 108-121, 2014. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/17/31052014021408.pdf>>. Acessado em: 16-06-2014.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MAY, Guilherme Henrique. *Labov e o fato social*. 2011. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94780/294411.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12-06-2014.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: ____; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 09-14.

MONTEIRO, José Lemos. A concepção de língua. In: _____. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 13-20.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. Variação e mudança linguística: a emergência do artigo definido na língua latina. *Revista de Linguística e Teoria Literária*. Anápolis, vol. 03, n. 02. p. 333-344. jul./dez. 2011. Disponível em:

http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/vol_3_num_2/Vol_3-2_9_NAZARIO_Variacao_mudanca_latim.pdf. Acesso em: 12-06-2014.

OLIVEIRA, Letícia Reis de et al. A pesquisa sociolinguística nas línguas indígenas brasileiras. *Web-Revista SOCIODIALETO*, vol. 04, p. 122-133, 2014. Disponível em:

<<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/17/31052014021653.pdf>>. Acesso em: 16-06-2014.

PEREIRA, Soraia Aparecida Roques; GOMES, Nataniel dos Santos. A sociolinguística no livro didático leitura do mundo. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 19, n. 55. p. 108-117, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/55supl/010.pdf>. Acesso em: 16-06-2014.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A sociolinguística e a língua materna*. Curitiba: Ipbex, 2009.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

TOLEDO, Eduardo Elisalde. *A monotongação do ditongo decrescente [ej] em amostra de recontato de Porto Alegre*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39409/000824264.pdf?...1>>. Acesso em: 17-06-2014.

**O CÍRCULO BAKHTINIANO
E O JORNAL NA SALA DE AULA**

Edilaine Vieira Lopes (UNIRITTER)

edilaine.nh@gmail.com

Vera Lúcia Pires (UNIRITTER)

pires.veralu@gmail.com

RESUMO

Apresenta-se aqui o relato de um estudo em andamento a partir da leitura do jornal na sala de aula, que surge como instrumento possibilitador de uma ação social, inserindo os educandos no seu contexto sócio-histórico-cultural, como atuantes e protagonistas da própria aprendizagem, uma vez que a leitura crítica do discurso jornalístico permite um estudo aprofundado das ideologias, por meio da intertextualidade, da intersubjetividade, da polifonia e do contato com diversos gêneros textuais. O estudo de caso se justifica teoricamente por preocupar-se com o desenvolvimento das habilidades e das competências leitora e escrita, por meio da leitura, produção escrita e reescrita de textos dos mais diversos gêneros, conforme estudos da corrente filosófica russa de Mikhail Bakhtin e seu círculo transdisciplinar. Pretende-se com este estudo analisar e compreender a produção de sentido e a importância da ação para a educação, sobretudo na cidade de Novo Hamburgo.

Palavras-chave:

Círculo Bakhtiniano. Jornal na Sala de Aula. Leitura. Ensino. Aprendizagem.

1. Introdução

Os conceitos presentes na obra de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e do Círculo¹⁴⁷ nos desafiam a pensar que tudo está em movimento permanente e que não há segurança para afirmações e construções formais, pois nada é definitivo, ainda mais nas atividades humanas, na comunicação, na enunciação, no mundo da informação, nas notícias, no jornal.

Envolta por esse desafio, a presente tese faz parte do Grupo de Estudo *Enunciação, Práticas Discursivas e Processos Identitários*, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Pires, que vem trabalhando com a teoria bakhtiniana nas últimas três décadas. Assim, a pesquisa tem como ba-

¹⁴⁷ Acerca da autoria, entendo como coletiva a obra de Mikhail Bakhtin, uma vez que o próprio afirmou em entrevista, pouco antes de morrer, que não existiria o Mikhail Bakhtin teórico sem as vivências e produções do Círculo. Assim, evitarei deter-me aos detalhes: leia-se "Bakhtin e o Círculo" caso haja a descrição "Mikhail Bakhtin" (Círculo: Volochinov, Medvedev, Pumpianski, Iudina, Vaginov, Kanaev, Kagan etc.).

se teórica o dialogismo em suas interseções com a cultura de maneira interdisciplinar, e pretende servir de referência às demais que, como essa, foram desenvolvidas nas linhas de pesquisa "Linguagem, discurso e sociedade" e "Linguagem e aprendizagem" do Mestrado em Letras, bem como "Leitura e processos de Linguagem" do Programa de Doutorado em Letras, Associação Ampla UCS/UniRitter.

Pensando como teórica da linguagem, escolhi a epistemologia do diálogo interno, que estava *cá dentro, sem retorno, sem escuta*. Em meio às tantas vozes discordantes que me constituem, resolvi escutar as Edilaines outras ou o *não-eu-em-mim*. Literalmente isso: escutá-las. Em pleno momento de *autoinfernoastral*¹⁴⁸, passei a falar supostamente sozinha, porém em busca dos outros em mim. Gravei por meio de aplicativos do celular minhas dúvidas, meus apontamentos e anseios, com a liberdade e o cuidado teórico de digerir as provocações após cada aula, depois dos momentos de orientação ou ao término das obras bakhtinianas lidas.

O resultado não poderia ser outro: um texto¹⁴⁹ (subdividido em parágrafos) propositalmente carregado de marcas de oralidade e de notas de rodapé (embora haja situações em que as citações ficam propositalmente subentendidas, sub-referidas e parafraseadas, uma vez que após longos períodos da leitura de várias obras eu precisava de um tempo para rumorejar, deglutir, digerir, assimilar. Como se pudesse, literalmente, sentir o gosto das palavras e apropriar-me delas (ou elas de mim; talvez me jantassem, me engolissem aos poucos).

A opção pelo formato ensaio¹⁵⁰ surgiu como uma possibilidade de entendimento do fenômeno translinguístico, já que meu objeto de estudo não é apenas a língua, com determinado *corpus* a ser analisado, recortado. A linguagem a mim interessa e, para tanto, é preciso embrenhar-me, tomando consciência de que sou parte dela. *Minha semântica* talvez não pertença à linguística, mas à antropologia e à etnologia, ao que faz sentido para mim e ao que me constitui como humana, o que me diferencia:

¹⁴⁸ Grifo meu, para indicar o período de confusão mental pelo qual passei durante a redação da tese.

¹⁴⁹ Refiro-me à tese, porém denominada como "texto" por acreditar que as ideias vão sendo tecidas e se tornam um objeto UNO, de modo que os capítulos são carinhosamente apelidados de "parágrafos".

¹⁵⁰ Por estar em sintonia com um mundo em movimento, em perene transformação e em processo, não se submetendo a uma forma fixa e imutável.

minha relação com o outro, por meio da linguagem¹⁵¹. Meu problema teórico talvez seja entender o exercício da linguagem humana (mas não por parte dos indivíduos, destarte do que age socialmente em mim). Consequentemente, opto drasticamente por um objeto de análise, citando um estudo de caso na tentativa desesperada de mudar o foco.

Optei, pois, pelo exercício da fala como único objeto real e material (em princípio) de que dispunha para entender o fenômeno da linguagem humana, transcrevendo-o posteriormente para ser apresentado como conhecimento científico à sociedade via tese de doutorado, e em Letras! O método positivista sempre foi quantitativo: dotado do “real” e do “material”, que poderia ser medido, pesado, manipulado; isso não condiz com o pensamento bakhtiniano, uma vez que sua escolha foi a filosofia do movimento, sem o mundo pronto, acabado e congelado.

Em uso, a língua é muito diferente do seu modelo teórico e aqui me aproprio disso com autoria, deixando propositalmente cada enunciado *meu* (enunciado outro) com fortes marcas de oralidade, transcritos, mesmo sabendo que são atos históricos novos e irrepetíveis, com vistas a tentar preservar parte do complexo sistema de diálogos (que nunca se interrompe) e que travei internamente, gravados e agora imortalizados pelo registro gráfico. Para tanto, retomo minha relação dialética com Mikhail Bakhtin e com sua obra (além do Círculo), sempre em relação dialética com minhas experiências ao lidar com a linguagem, principalmente a partir da minha hermenêutica ao ler e escrever. Entretanto, sei que não escrevo apenas para um enunciatário que constrói (que é um outro eu, por meio de uma imagem que tenho de mim mesma, uma imagem de autora, processo que, aliás, está em permanente mudança: o enunciatário de hoje não será o mesmo que lerá o texto outro dia).

2. Justificativa e motivação

Redijo a partir do que falo; produzo enunciados diferentes, unidades de análise distintas. Todo diálogo e enunciado além de um enunciatário e de um enunciatário ou receptor, demanda a presença de um terceiro do diálogo. Todo discurso sempre pressupõe alguém diante de quem se dialoga e é a partir dessa referência axiológica que estabelecemos o conjunto

¹⁵¹ Expressão que pode nietzscheaneamente ser alterada por “a fruição da linguagem”, isso é, “deixar-se usar pela linguagem”.

de valores à *minha* proposta, meu tema¹⁵². Assim, crio aqui um problema, lembrando da tese de doutorado de Mikhail Bakhtin (*A Obra de François Rabelais: a Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*), que foi recusada pela Academia de Ciências da União Soviética. O autor tinha um pensamento radicalmente revolucionário e era dotado de uma força irreverente, devastadora. Contrário aos discursos oficiais, valorizava a cultura popular, resgatava a força da oralidade e valorizava o riso como modo de denunciar. Inspirada em Mikhail Bakhtin, tento me encontrar e (re)descobrir o caminho que tracei para chegar até aqui: o que me levou até a leitura do jornal, ao estudo sobre a importância de ler jornal em sala de aula, como leitora, professora e como pesquisadora.

Antes de descrever o estudo de caso do Programa Jornal na Sala de Aula (PJSA), percebi que precisava delinear o *estudo do meu caso*. Deparo com as linguagens, com a língua, com a literatura e com os outros. Leio *Como se Faz uma Tese* (ECO, 2010), mas os “ecos” parecem não me ajudar com suas conclusões¹⁵³, então começo a achar que talvez Mario Quintana (2013) possa explicar o processo com o qual luto. Passo a gravar e a transcrever *meus* devaneios teórico-poéticos, numa tentativa (talvez frustrada) de resgatar a tradição oral constituinte de minhas raízes indígena e afro, parte da força que herdei dos meus avós.

3. Por que a teoria bakhtiniana?

Descobri Bakhtin e a linguagem. Mesmo assim, não insisti, afinal, ninguém me entenderia pois *só os loucos sabem!* Por isso a ousadia na opção de um ensaio, que talvez me dê a noção de falsa liberdade, por haver a possibilidade de ter um texto único, não cortado, tampouco fragmentado, como frango no abate, separado em miúdos, coxa, peito, vísceras... Sem separação de *corpus*, aliás, como previu um dia Bakhtin. É, talvez!

¹⁵² Entendo por tema aquilo que é único em cada enunciado; uma significação global e uma série de elementos que não pertence à língua, podendo ser não-verbais. Um tema não pode ser nunca exclusivamente delimitado e não se repete de uma enunciação a outra.

¹⁵³ “Como pesquisador, concluí com propriedade que não se deve menosprezar o ridículo de uma situação característica da “universidade de massa” (que transforma o aluno em pesquisador por obrigação, para ascender profissionalmente): a tese é como um porco, nada se desperdiça... o importante é fazer as coisas com gosto... a tese pode ser vivida como um jogo, uma aposta, uma caça ao tesouro. Viva a tese como um desafio”. (ECO, 2010, p. 80)

A única garantia que tenho é a de que ainda estou respirando, pelo menos enquanto escrevo essas frases, que nada mais são do que versos. Antes tentei fazer poesia, mas fiz prosa. Agora é o inverso: escrevo poesia, em forma de prosa. Minha certeza é só uma, a de que um dia vou morrer. Se tiver sorte, quando isso ocorrer, pode ser que já tenha uma dúzia de respostas para minhas perguntas antigas e umas centenas de outras novas questões em aberto. Se escrevo, estou bem. A vida líquida flui, escorre, pinga. Particularmente, sou muito chata, crítica com o que partilho. Quando escrevo, me dispo, não é fácil ficar assim, nua. Ainda mais quando pretendo deixar que me avaliem. Serei avaliada e numa banca, em geral, o devir nunca é bem aceito, bem quisto, destarte em letras não seria diferente. Ai, que pena.

É aqui, na academia, que poderia surgir mais criação, diferença, unidade plural. “Mas isso é impossível?!” Não, não é¹⁵⁴. Se posso dizer que há “pôr do sol”, mesmo sabendo que ele nem se move e fica lá, paradinho, então posso criar palavras, usá-las como quiser, jogar fora e nem dar satisfação a ninguém. E assim todos ficam felizes, achando que se comunicam bem e que se entendem.

Com a leitura e a convivência com o Círculo, compreendi que no embate com a gente ou com o mundo, tendemos a preferir o mundo, já que tudo é convenção, invenção¹⁵⁵, são só acordos, palavras, união de letrinhas, ficção por ficção (talvez por isso goste tanto da literatura!), peso que o ensaio supre minhas necessidades pontuais. É uma emergência. Preciso criar este problema, agora! Por enquanto, está bom. Ficarei bem assim. (Eu acho!)

A arte enquanto criação é a escritura; o corpo enquanto ser, não apenas valorizando a mão que escreve ou a cabeça que pensa é um corpo que sente. A tecnologia ajuda, facilita, flui o processo de escritura. As infâncias que existem na contemporaneidade entram em linha de tiro com a dita pós-modernidade. As múltiplas formas de aprender e de ensinar, se é que ensinar é possível, numa tentativa desesperada de criar nomenclaturas com trans, multi, pluri e interdisciplinaridade; distúrbios *versus* difi-

¹⁵⁴ De acordo com a reportagem da revista *Língua Portuguesa* de outubro de 2009 (Editora Segmento), há muitos cursos de letras que têm aceitado dissertações e teses em formatos “livres” de escrita, além de literatura e ficção.

¹⁵⁵ A palavra invenção foi repetida tendo em vista a teoria de Kastrup (1999), que vê a cognição como a invenção de problemas, não apenas como solução ou resolução.

culdades de aprendizagem; a verdade é produzida pela linguagem, poderosa e soberana; os conceitos de que é importante padronizar e escrever “igual”, sermos todos “normais”, afinal, o que é isso, ser normal? O que é “difícil”? E “fácil”, há de ser o que, exatamente? Sob que parâmetros, sob quais óticas ou perspectivas?

Outro dia, num congresso internacional, ouvi que somos mais arrogantes do que um pé de couve. Faz sentido e essa frase salvou o evento inteiro! Queremos ser o que não somos e quando achamos que possuímos algo ou quando algo nos possui, negamos. É assim com o corpo da linguagem na escola, com escrita, leitura, escritura.

O que é subjetivo mesmo? Existe subjetividade? Nessa agonia de questões, inicialmente tracei a problemática na premissa de que, durante o processo de escolarização, as diversas formas de expressar outras linguagens interferem na sociabilidade e na produção das crianças.

Assim, descobri que parece necessário estudar como ocorre o processo da linguagem. Logo, esse breve ensaio de uma estudante e professora em crise se pretenderá crítico e teórico, versando sobre a aprendizagem da linguagem para estudantes que apresentam (ou não) dificuldades de aquisição da língua. Como? Partindo da minha perspectiva, enquanto autora, estudante, educadora, pesquisadora, como UNO, muitos seres em apenas um. Para tal, a escritura será descrita como processo artístico, constituinte da criação.

Pela oportunidade que tenho ao relatar e vivenciar minha própria escrita, pude compreender o que os teóricos afirmavam, que escrever se torna difícil quando não há lugar para a escritura, para aquilo que faz sentido, quando o corpo e as intensidades estão fora da jogada, uma vez que a escritura passa pela nossa vida e nossa vida passa pela escritura, já que tudo é linguagem.

4. Conclusões

O bom do ensaio é poder chegar ao “fim” e saber que não acabou (se tivesse acabado teria transformado as enunciações em monólogos). Não! Pelo contrário... Ensaiar é um ato poderoso, porque ele respeita e leva o outro em consideração, permitindo que esse ocupe seu lugar: posição de destaque! Quando ensaio, permito que o outro leia, criando (rebatendo, questionando, rumorejando). Talvez aí esteja o *dar a ler*, o *ler de ouvido* bakhtiniano, ou o *não-eu-em-mim*, inspirado em Bakhtin. Acredi-

to que a leitura do jornal também consiga se aproximar dessa realidade (mas não falo aqui platonicamente, referindo-me ao realismo extremado, ao reino das essências universais que subsistem, ao transcendente, ao que é apriorístico). Às vezes, me preocupo se estou solipsista ou um ser demiúrgico dividido em 2 mundos tal qual o Jano. Deveria ter optado mesmo pelo princípio da parcimônia, com o que é econômico, fazendo o máximo com o mínimo, usando a Navalha de Occam¹⁵⁶.

Mas de que adianta, se diálogo não é só aquilo que funciona, quando todo mundo se entende, mas é a diferença, a força oposta!? Tem gente que dá voz, mas não ouve... pede ajuda, mas não segue. Sei que o autor não é detentor do saber, é mentiroso, lançador de perguntas, inquisidor de dúvidas, é sempre relacional, já que a autoria é o acontecimento que legitima minha enunciação, uma vez que sou considerada em uma coletividade. Falar é fazer e não existe sujeito livre, nem neutralidade... coisas “amorais” não tem graça, o legal é a tensão, é ser excêntrica. Essa relação dialógica, ah! Essa sim, personifica, por não ter a pretensão de ser uma prática reducionista e acreditar que a enunciação é um processo de comunicação ininterrupto, por meio do diálogo.

De onde veio tanta ousadia? A inspiração máster talvez esteja naquele que nos permitiu perceber que o outro nunca é abstrato, senão uma arena de múltiplos discursos. Minha coragem se fez quando conheci um certo professor¹⁵⁷ Bakhtin que defendeu um estudo sobre o riso, sobre a cultura popular, sobre o carnaval e sobre fenômenos que, pela tradição e pelas particularidades, propiciam uma visão criativa, original e irreverente do mundo, o que foi (e ainda é) academicamente inusitado e divinamente insano (aliás, como a linguagem!). Quanto à continuidade, só aguardando a continuação da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *Conhecimento comum e conhecimento científico*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1972.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 5. ed.

¹⁵⁶Guilherme de Ockham, em inglês William of Ockam, criador da teoria da Navalha de Occam, foi um frade franciscano, filósofo, lógico e teólogo inglês (1288-1347).

¹⁵⁷Parafrazeando Érico Veríssimo (...um certo capitão Rodrigo...).

São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____; (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro e João, 2012.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ESCARPIT, Robert. *A revolução do livro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. *Linguagem e Ensino*, vol. 1, n. 1, p. 3-32, 1998.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 2009.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*, vol. 29, n. 1, 2004.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. *Era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIRES, V. L. Da intersubjetividade na linguagem. *Fourteenth International Mikhail Bakhtin Conference*, 4-8 de julho de 2011, University of Bologna, University Centre of Bertinoro (Forlì-Cesena), Italy, 2011.

_____; VIEIRA, A. N. G.; KNOLL, G. F. Subjetividade e identidade na propaganda: aspectos verbais e visuais. *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 13, n. 14, p. 67-81, 2010.

QUINTANA, Mario. *Da preguiça como método de trabalho*. Rio de Janeiro: Alfabeta/Objetiva, 2013.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

YIN, Robert K. *Estudo de caso, planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O CONCEITO DE FICÇÃO NA FILOSOFIA DE HANS VAIHINGER

Egle Pereira da Silva (UERJ)
eglesilva@hotmail.com

RESUMO

Publicado em 1911, embora escrito no século anterior, *A Filosofia* do alemão Hans Vaihinger (1852-1933) do como se lançam as bases de um estudo que será, nas palavras de Johannes Kretschmer, “o primeiro estudo sistemático da ficção na cultura alemã”. Na referida obra, a ficção é entendida como criação consciente, artifício útil, prático e necessário a serviço de determinada finalidade. Com isso, Vaihinger, seguindo os passos de Schopenhauer, está afirmando que, originalmente, o pensamento é um meio para um fim específico: o da vontade. Mas não a vontade de verdade, e sim, neste ponto próximo de Nietzsche, a vontade de aparência, ilusão, engano, dever e mudança, o mesmo que dizer, na linguagem de Vaihinger, “vontade de vida”. Ou seja, a ficção não deve ser mais lamentada, negada e combatida; ao contrário, ela é valiosa, positiva e intencionalmente operada, e não se limita à literatura: as ciências, em especial, as exatas, trabalham com ela para descrever o real. Exposto isto, delinea-se o ponto principal da palestra, apresentar o conceito de ficção, na perspectiva de Hans Vaihinger: menos um obstáculo para a razão do que artifício produtivo, indispensável, não só para a literatura, mas também, e principalmente, para a ciência alcançar os seus fins.

Palavras-chave: Ficção. Filosofia. Hans Vaihinger. Teoria literária.

Johannes Hans Vaihinger, filósofo alemão, nasceu em 25 de setembro 1852 e faleceu em 17 de dezembro de 1933, um ano depois de sua designação para o célebre *Festschrift*, livro ou qualquer outro tipo de publicação que homenageia pessoa de crédito e prestígio, geralmente pesquisador, e concedido por ocasião de aposentadoria ou quando o mesmo completa certo tempo de carreira, trinta anos ou mais. Nasceu em família abastada e profundamente religiosa, num ambiente não exatamente beato, mas de visão estreita. Como ele lembra em “Como Nasceu a filosofia do Como Se”, “só com muito temor se pronunciavam os nomes do teólogo hegeliano liberal Baur, de Tübingen, o “Baur dos pagãos”, e de seu discípulo David Friedrich Strauss” (VAIHINGER, 2011, p. 671). A este último, seu pai, pastor, descendente dos Duque de Vaihinger, e autor de diversos textos teológicos, dedicou livro crítico. Outro parente seu, também chamado Johannes Vaihinger, foi professor e reitor da Universidade de Heidelberg. Sua mãe pertencia à família tradicional

da Suábia¹⁵⁸, sul da Alemanha, os Haug. Balthasar Haug, bisavô de Vaihinger, por exemplo, foi professor de Schiller, e seu filho, Friedrich Haug, amigo deste.

Aos dozes anos, Hans Vaihinger, inicia estudos de latim, com Sauer, no ginásio de Stuttgart, por onde passaram Kepler, no século XVII, e Schelling, no XVIII. Sobre seu mestre dizia, “excelente professor e educador”, “uma das figuras mais prestigiadas do ginásio de Stuttgart” (VAIHINGER, 2011, p. 671).

Ainda segundo Vaihinger, ele era seu aluno preferido. O admirado professor despertou no jovem pupilo sua ideia do *valor ético do mito*, ou seja, a percepção de que ele é também investigação e reflexão dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano.

Herder e suas *Ideias sobre a história da humanidade* também serão influências bastante significativas deste período escolar. Nesta obra, Vaihinger encontra o que chamará de “um dos pilares mais importantes da [sua] formação intelectual” (*Idem ibidem*, 672), i.e., o amor à natureza, a evolução do espírito a partir dos primeiros animais e a emergência gradual do homem a partir da natureza. Em outras palavras, a descendência animal dos homens, um dos fundamentos de sua concepção de mundo. Familiarizado com esta ideia, não causou surpresa a Vaihinger, as ideias defendidas por Darwin.

Platão é outra referência importante, as leituras do *Fedro* e da *República*, em especial, o “Mito da Caverna”, deram-lhe a visão de um segundo mundo, das “ideias” e do que ele iria defender como universo do *como se*, ficção indispensável para o Direito e todas as ciências, principalmente as exatas.

No outono de 1870, Vaihinger ingressa na Universidade de Tübingen, onde também estudaram o já citado Kepler, Goethe, Hegel, Hölderlin, Schelling, Edward Mörike, Friedrich Straub, Wilhelm Waiblinger, Friedrich Theodor Vischer, entre outros grandes nomes da ciência, da literatura, da filosofia e da teologia alemãs. Coursou inicialmente teologia, e só depois, filosofia, disciplina considerada por ele “princípio geral do ensino em todas as matérias” (*Id. ibidem*, p. 674).

¹⁵⁸ Na Idade Média, parte dos atuais territórios francês e suíço pertenceu à Suábia. Sua capital é Habsburgo.

No mesmo ano, participa, com outros seletos alunos, de grupo de estudos sobre a sintaxe latina, por meio da análise lógica, preparando terreno para seu futuro e fundamental estudo da partícula *como se*. Antes mesmo de ingressar na universidade, Vaihinger já tinha contato com outro grande nome da sua formação intelectual: Schiller – não podemos esquecer que o autor dos *Bandoleiros* fazia parte do seu círculo familiar – cujos poemas e tratados filosóficos estimulavam jovens ambiciosos como ele, em especial, sua teoria do impulso lúdico (*Spieltrieb*), princípio basilar da criação e do prazer artísticos, cerne da ação e intuição estéticas, bem como seu mundo das *formas puras* em contraposição ao empírico, complemento às ideias platônicas e fundamento da teoria da ficção de Vaihinger.

Vaihinger lembra, em texto citado anteriormente, que Tübingen era uma universidade bastante liberal. Nela eram concedidas, e ainda hoje se mantém o hábito, aos alunos, liberdade em sua formação, principalmente nos primeiros quatro períodos, com o estímulo ao desenvolvimento livre do pensamento: em sua época, estudou filosofia antiga, filosofia moderna (até Kant), filosofia moderna (de Kant a Hegel), Schleiermacher até a filosofia dogmática.

Neste ambiente aberto à produção e à reflexão por conta própria, Vaihinger encontrou o incentivo necessário para participar de seu primeiro concurso, promovido pela Faculdade de Filosofia, e sagrar-se vencedor¹⁵⁹, com ensaio intitulado “As teorias mais recentes da consciência”, mais tarde, tema de sua tese de doutorado, defendida em agosto de 1874¹⁶⁰, pela Universidade de Leipzig, aos vinte e um anos de idade, mesmo ano em que inicia seus estudos de Friedrich Albert Lange, Charles Darwin, Spinoza, Arthur Schopenhauer (ignorado e desaprovado nos centros acadêmicos) e, em especial, Immanuel Kant, de quem aprofunda a questão do *como se*, já insinuada em Platão, e intimamente ligada às contradições do pensamento humano e à limitação do conhecimento à experiência.

Dos filósofos gregos, os que se debruçaram sobre a natureza causaram bastante impacto em Vaihinger, pela relação destes com a teoria da evolução em voga na época.

¹⁵⁹ O prêmio foi uma viagem à Suíça. O trabalho apresentado o leva a trocar o curso de teologia por filosofia.

¹⁶⁰ Nesse mesmo ano, alista-se no serviço militar, mas é liberado por problemas de miopia.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Aristóteles é outro importante nome a ser lembrado, no entanto, Anaximandro é ainda mais edificante. Sobre ele, Vaihinger realizou um trabalho inacabado, “Anaximandro e nenhum fim”.

Se este não foi finalizado, muitos outros o foram, além de outras realizações bem sucedidas, homenagens concedidas e até traduções: já doutor, em 1875, publica sua primeira monografia – *Goethe como ideal da formação universal (Goethe als ideal universeller Bildung)*; nos anos de 1875/1876 lança o livro *Hartmann, Düring e Lange. Um ensaio crítico sobre a história da filosofia alemã no século XIX*; entre 1876 e 1877, conclui sua *Habilitationsschrift* – habilitação obtida após o doutorado, que exige do candidato uma nova tese, avaliada por uma banca, similar ao processo de defesa de tese doutoral, obrigatória para a *Venia Legendi* (licença para lecionar) no sistema educacional alemão – com o trabalho “Investigações lógicas, primeira parte: a teoria da ficção científica”, futura primeira parte da *Filosofia do como se*; em artigo escrito para a revista *Philosophische Monatshefte*, chamado “Eine Blattversetzung in Kants Prolegomena”, de 1879, aponta um erro na edição dos *Prolegómenos* de Kant – duas páginas foram trocadas.

Neste mesmo ano assina contrato com W. Spemann para realizar extenso estudo sobre a *Crítica da razão pura de Kant*, publicado em 1881, por ocasião do centenário da clássica obra; em 1884, depois de várias tentativas frustradas, torna-se professor extraordinário¹⁶¹, pela Universidade Martin Luther, de Halle, no entanto, este título não o permite orientar teses; em 1892, com a saúde já bastante debilitada e com sérios problemas de dinheiro – agravados após a Primeira Guerra Mundial e durante a República de Weimar por conta de sua cegueira total – publica o segundo volume de seu trabalho, mediante a ajuda financeira da família de sua esposa.

Em 1894, finalmente é alçado à categoria de professor titular, embora receba como professor extraordinário; em 1896, funda, com recursos próprios, de outros filósofos, editores e empresários, a revista *Kant-Studien. Philosophische Zeitschrift*, uma das principais publicações aca-

¹⁶¹ Tradutor de Vaihinger no Brasil, Johannes Kretschmer conta em sua introdução à *Filosofia do como se* que “na década de 1870, os neokantianos mais renomados de sua geração esperaram, em média, três anos e meio, contados a partir da concessão da *Venia Legendi*, para obterem o cargo de professor extraordinário e sete anos para que obtivessem uma cátedra. Vaihinger, entretanto, é sempre preterido. Espera sete anos para deixar de ser *Privatdozent* e 17 anos se passam até que a burocracia prussiana lhe conceda o título de professor catedrático (*Id. ibid.*, p. 26).

dêmicas da primeira metade do século XIX; em 1898, dedica-se aos estudos de Nietzsche, filósofo para quem dedicará um livro, *Nietzsche als philosoph*, de 1902, e parte d'A *filosofia do como se*; no início do século XX, em 1904, cria a *Kant-Studien*, a *Kantstiftung* e a *Kantgesellschaft*, esta última alcança, no ano de 1921, o número de cinco mil sócios, tornando-se com isto a maior associação filosófica do mundo.

Em 1906, aposenta-se por conta da cegueira e se dedica a publicação de suas análises. Finalmente, em 1911, embalado por sua descoberta de Nietzsche, ainda no século anterior, publica, pela primeira vez, *A filosofia do como se*, um monumental tratado filosófico, de oitocentas páginas, no seu original alemão (*Die philosophie des als ob*); em 1919, tendo como modelo Albert Einstein, Vaihinger funda os *Anais Filosóficos*, uma série de publicações sobre a problemática do *como se*, editada também no ano seguinte¹⁶².

Em 1920 organiza o primeiro congresso em torno do *como se* – Congressos sobre o *como se* – em Halle, onde são discutidos entre outros assuntos, a teoria da relatividade, recém-descoberta por Albert Einstein, com a qual Vaihinger via pontos de similaridade com a sua própria teoria da ficção; neste mesmo ano, é fundada, em Berlim, a *Sociedade dos Amigos da Filosofia do como se*.

Em 1921, com o propósito de divulgar sua obra, publica artigos em jornais, nos quais reflete acerca do caráter prático e cotidiano do *como se*; entre 1921 e 1932, dirige uma coleção de monografias acerca da presença da ficção na área científica – *Contribuições para uma Filosofia do Como Se*.

Em 1924, em comemoração aos duzentos anos de nascimento de Kant, a Universidade de Königsberg, outorga-lhe o título de *Doutor honoris causa med*; em 1925, C. K. Ogden traduz pela primeira vez *A filosofia do como se*, nos Estados Unidos, outras traduções, porém, somente em 1967, na Itália, em 2001, na Romênia, e mais recentemente, no Brasil, em 2011.

Em 1930, os *Anais da Filosofia* foram editados pela Sociedade Ernst Mach, com outro nome *Erkenntnis*, e Vaihinger esquecido. Produzida até 1944, com intervalos, a *Kant-Studien*, no ano de 1941 passa para

¹⁶² No primeiro ano, Vaihinger institui o prêmio Einstein para o melhor trabalho.

o controle de Raymundt Schmidt, importante colaborador de Vaihinger que, em 1933, torna-se membro ativo da NSPDA e, em 1940, da SS.

Seu antigo editor, Arthur Liebert, é forçado a renunciar por ser judeu, parte para Belgrado e funda, em 1936, uma nova *Sociedade Kant*, a *Philosophia*. Kretschmer descreve em seu prefácio à obra de Vaihinger as nefastas operações de Himmler e da SS na revista criada e fundada por Vaihinger: a sua instrumentalização por meio da chamada “Comunidade Científica Herança dos Antepassados Alemães”.

Descrita por Friedrich Albert Lange, professor de Vaihinger, como “a pedra de toque da teoria filosófica do conhecimento” (*Idem ibidem*, p. 24), *A filosofia do como se*, ainda quando seu pupilo realiza suas pesquisas em torno do tema, a afirmação de Lange não será esquecida por Vaihinger, esta será transcrita, logo abaixo do título, em quase todas as suas edições. Ao todo, o livro de Vaihinger teve dez edições, entre 1911, a primeira, e 1986, a última.

Na primeira publicação, escrita quando o filósofo tinha apenas vinte e cinco anos de idade, ele não se apresenta como autor, mas sim, organizador. Se assim agiu, comenta no prefácio à segunda edição, de 1913, já na flor dos seus sessenta anos, foi “com funda e justa razão”. Havia naquela “as imperfeições da obra da juventude”, apesar do que ele chama de “vigor e coragem” de um “jovem impetuoso” (*Idem ibidem*, p. 69).

Coragem foi o que muitos não viram no seu gesto. No entanto, não foi covardia o afeto que o moveu, mas antes, o fato de sua “Primeira Parte” ter sido escrita muito rapidamente no inverno de 1876/ 1877, embora tenha se ocupado com as ideias ali contidas durante vários anos. Quais ideias eram essas? Resumida e basicamente, a percepção de que as ciências, em especial, as exatas, trabalham com ficções, tal qual a religião, que tem em Deus, a mais alta de todas.

Por ficção, entenda-se, todas as ideias nascidas das necessidades intelectuais e éticas, úteis e valiosas para a humanidade, pois, sem elas, o pensamento, os sentimentos e as ações do homem perderiam vigor, assim como não lhe seria possível desenvolver uma visão objetiva do mundo. Para Vaihinger a ficção não representa um obstáculo à razão; ao contrário, ela é artifício produtivo, sem o qual as ciências não cumpririam boa parte de suas finalidades.

Escrita e defendida no século XIX, a concepção ficcionista de Hans Vaihinger encontra ecos ainda hoje, no século XXI. Em *A dança do universo: dos mitos de criação ao Big-Bang* (2001), o astrofísico e cosmólogo brasileiro, mundialmente conhecido, Marcelo Gleiser, é muito claro: “existe poesia na física”.

Ainda nos seus termos, a física é “uma experiência profundamente humana da nossa reverência à beleza da natureza. Física é, também, um processo de autodescoberta de “pró-cura”” (GLEISER, 2001, p. 13). Foi justamente com imaginação, continua, que o homem “confrontou e continua a confrontar o mistério da natureza: belas metáforas e um riquíssimo simbolismo cruzam as fronteiras entre ciência e religião”. (*Idem ibidem*, p. 11)

Hayden White, historiador norte-americano, autor do já clássico *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe* (1973), no qual trabalha a relação entre história e literatura, para o autor a origem da história e literária, identifica a mesma mecânica no processo de formação das representações históricas: é por meio da linguagem figurativa que estas são moldadas, sendo a metáfora o seu tropo metodológico principal. Se para Gleiser a física é poesia, para White, se há um elemento histórico em toda a poesia, há igualmente um elemento poético em todo relato histórico.

Em “O Texto Histórico como Artefato Literário”, um dos artigos que compõem *Trópicos do discurso* (1994), outra obra sua consagrada, observa com acuidade: “A narrativa histórica não *imagina* [itálico nosso] as coisas que indica; ela traz à mente imagens das coisas que indica, tal qual como o faz a *metáfora* [itálico nosso]” (WHITE, 1994, p. 108). Trata-se, portanto, como segue White em sua explicação,

obviamente, de uma *ficção* do historiador a suposição de que os vários estados de coisas que ele constitui na forma de começo, meio e fim de um curso do desenvolvimento sejam todos “verdadeiros” ou “reais” e que ele simplesmente registrou “o que aconteceu” na transição da fase inaugural para a fase final [...] construções poéticas dependentes da linguagem figurativa. (*Idem ibidem*, p. 115)

Configura-se assim, aquilo que Hayden White chamou aspecto mimético e metafórico das narrativas históricas, a saber: a história não é uma cópia fiel do evento real, mas o *resultado* do esforço do historiador em organizá-lo e contá-lo de modo inteligível; ela é criação a partir de uma singularidade própria dos documentos, e que *inspirou* o historiador a plasmar um modelo próprio de análise; suas afirmações menos confir-

mam do que *sugerem* como os eventos históricos aconteceram. Ou seja, o historiador evoca imagens, forma outras originais, e cria outras também inéditas.

Na perspectiva de White, a história consegue parte de seu efeito explicativo graças à capacidade humana de criar estórias a partir de relatos verídicos. Operação por ele chamada “urdidura do enredo”, i.e., a projeção ou deslocamento do real para a esfera do ficcional. Lembrando aqui, o sentido primeiro, o mais usual em latim do termo *ficção* (*fingere*): moldar, plasmar, criar.

Sendo assim, os acontecimentos históricos são *convertidos* em estória (assim mesmo com “e”, uma vez que narrações urdidadas) por meio de um conjunto de procedimentos: supressão, subordinação, realce, caracterização, repetição de motivos, variação de tom e de ponto de vista, representações alternativas mutuamente exclusivas dos mesmos eventos e igualmente plausíveis para o público.

Para Hans Vaihinger, física, matemática, química, direito, economia, política, sociologia e a própria filosofia também recorrem às ficções constantemente – a formulação do modelo do átomo; o ponto sem extensão e o infinito; a noção de ordem; o egoísmo como a mola propulsora do comportamento humano¹⁶³ – mesmo sabendo da natureza arbitrária de tais conceitos. Os cientistas, como os historiadores¹⁶⁴, os escritores (e qualquer um de nós) determinam as pressuposições teóricas que guiam a sua prática.

As ficções científicas são artifícios que ajudam a concretizar algo que na prática seria impossível. São bem-vindas, desde que comprovem sua utilidade e justificação: a ficção deve ser sempre conforme a um fim. Seu valor é menos epistemológico do que prático. Isto é, aos olhos de Vaihinger, o “mais notável”: “somos felizes e temos êxito com esse conceito falso; sem ele não cumpriríamos tão bem o nosso objetivo, ou melhor nem sequer alcançaríamos o que nos propomos” (VAIHINGER, 2011, p. 87). O pensamento não pode avançar sem ele, acredita Vaihinger,

¹⁶³Pressuposição de Adam Smith.

¹⁶⁴ Para Hayden White a história não se faz sem ficção, é sua condição. Dizer que a escrita da história é ficção, não implica vê-la como relato enganoso, acrítica, mas como configuração necessária. É neste sentido que História e Literatura são compatíveis e comparáveis.

mesmo que reconheçamos, teoricamente, [as] ficções como tais, elas permanecem, de um ponto de vista prático, elementos necessários para o nosso pensamento. O pensamento as gera, com necessidade, a partir de sua própria natureza, e, concomitantemente, em face de seu método instintivo e engenhoso que lhe é peculiar, produz as contradições assim dadas. O próprio pensamento atua, por assim dizer, nós com os fios oferecidos pela experiência. Os nós auxiliam o pensamento, mas também o enlaçam quando são tomados por algo que a experiência contém em si como objetivo – quando na verdade são apenas constructos subjetivos auxiliares. (*Idem ibidem*, p. 300)

Neste cenário, a ficção é produção e produto lógico por excelência (*operação mental intencional*) que permite ao cientista (no caso de White, ao historiador) calcular o real, “controlar” a imaginação e organizar o caos mental. Ou, como White, preferiria dizer, e Vaihinger não discordaria, transformar os fatos em ficção. É este processo que Adam Smith realiza ao analisar o homem por meio da ficção do egoísmo, e com ele comete um grande equívoco, no entender de Vaihinger: “factualmente o egoísmo não é a única fonte das ações humanas. Quando aplicamos as leis deduzidas dessa ficção à realidade concreta, precisamos depois compensar a diferença” (*Idem ibidem*, p. 266).

Por isso, dizemos que todos os relatos não são apenas fictícios, mas também provisórios e inacabados. São tais urdiduras constantes de enredo em torno de um mesmo tema que fazem das afirmações científicas (o mesmo pode ser dito das representações históricas) operações literárias.

Citando Vaihinger, “há, *como se sabe*, uma série de ideias que foram necessárias para épocas anteriores (destinadas a certas finalidades) e “das quais uma época mais esclarecida se libera por completo” (*Idem ibidem*, p. 295). Ou não, como o princípio de soberania, criado a partir da Paz de Westfália, de 1648, que põe fim à Guerra dos Trinta Anos, e também instaura os estados nacionais modernos, ainda hoje tema de debates, em especial no tocante à sua eficácia, na prática, as soberanias não são iguais, portanto, dependentes de poderes soberanos mais fortes; e ao sentido do conceito em si, afinal, vivemos num cenário mundial no qual os problemas desconhecem fronteiras e os Estados simulam dificuldades em resolvê-los.

Parafraseando Hayden White, a suposta concretude e acessibilidade dos meios históricos e científicos, são eles próprios produtos da capacidade fictícia dos pesquisadores que os estudaram. Tais métodos, objetos e conjunto de elementos materiais verificados não são menos opacos do que os textos estudados pelo crítico literário. A opacidade neles

figuradas é aumentada pela produção das narrativas históricas e das afirmações científicas, que quanto mais são elaboradas menos esclarecem a respeito do que buscam comprovar. Vaihinger é enfático:

O mundo de representações, conforme supúnhamos e achávamos, é subjetivo em suas formas; real é só o imutável e o observado, ou seja, subjetivos são os moldes que emprestamos ao que percebemos; o *subjetivo é fictício*; o *fictício é incorreto*; o *incorreto é um erro*. A ciência visa transformar o mundo das representações, tal qual é geralmente chamado “verdade” e resulta daquele esforço da ciência, é apenas o erro mais conforme aos fins, isto é, um mundo de representação que melhor nos põe em condições de agir e calcular com um máximo de rapidez, elegância e segurança e com um mínimo de elementos irracionais. Os limites entre verdade e erro são, portanto, deslocáveis, à semelhança do que ocorre com todos esses limites [...] A verdade é tão somente o grau mais conforme aos fins do erro e este o grau menos conforme aos fins da representação, da ficção. Chamamos o nosso mundo de representações do verdadeiro quando nos faculta melhor a objetividade e de agir nele. (*Idem ibidem*, p. 264-265)

Há de se destacar um dado importante: Vaihinger identifica diferentes tipos de ficção: estas se caracterizam por serem expressões psíquicas, ou seja, relativas à esfera mental dos indivíduos, do conjunto de conteúdos da sua consciência e dos estados que estão na base de sua experiência subjetiva e de comportamento e têm uma ligação mais ou menos consciente com a percepção, o pensamento, a lembrança, a sensibilidade, a motivação e a ação.

A psique os tecem, a partir dela mesma (é criativa) e motivada pela necessidade, assim como estimulada pelo mundo externo (sempre hostil e contraditório) descobre a reunião de riquezas e coisas úteis que há nela, obrigando-se, dessa forma, para fins de sua própria sobrevivência, procurar todos os possíveis meios, tanto interna como externamente. Nas palavras de Vaihinger: “esta lei de equilibrar tensões psíquicas não só dominam a lei especial do deslocamento de ideias, mas também uma boa parte de todo desenvolvimento intelectual; e, à semelhança de todas as leis naturais, opera para o bem ou para o mal, conforme as circunstâncias” (*Idem ibidem*, p. 299).

Difícil não pensar em Nietzsche. Bebendo nas águas deste, Vaihinger postula: “para a arte, como para a vida, a aparência e a ilusão de que esta ilusão para o homem superior, é e deve ser uma ilusão consciente” (*Idem ibidem*, p. 635). Inicialmente uma tortura, logo, a dor de todo homem depender de representações delirantes, torna-se um círculo vicioso. Estamos afirmando com Nietzsche que o homem precisa de ilusão, ele a deseja. É só na aparência mais alta que a grandeza deste reside, pois

só na amplitude deste substantivo ele pode ser criador. E a criação passa impreterivelmente pela metáfora. Reproduzindo Nietzsche, Vaihinger enuncia:

Nosso intelecto opera com símbolos conscientes, imagens e figuras retóricas, com “abstrações grosseiras e insuficientes”, com metáforas: tempo, espaço e causalidade não são senão metáforas favoritas. Assim “vivemos e pensamos completamente sob os efeitos constantes do não lógico, no âmbito da ausência de saber e do saber do falso [...] “A formação de metáforas é o instinto básico do homem. Este impulso artístico, designado simplesmente “instinto mítico”, assim o conduz a criar construções falsas também no campo da teoria do conhecimento. Em princípio, estas são geradas de forma inconscientes, entretanto, “para o intelecto liberado”, são meios auxiliares consciente: “armaduras”. (*Idem ibidem*, p. 638-639)

Está em questão, para os dois autores, a noção de verdade. Vaihinger, mais uma vez menciona Nietzsche: “minha filosofia é um platonismo inverso: quanto mais se distancia da realidade verdadeira, mais pura, mais bela, melhor ela se torna [...] para concluir como este: “a aparência não deve ser mais lamentada e combatida, mas a aparência, à medida que prova ser útil e valiosa, e ainda impecável esteticamente, deve ser afirmada, desejada e justificada”. (*Idem ibidem*, p. 667)

Sobre o tema da verdade, pergunta Nietzsche, em *O livro do filósofo* (1987), “o que é a verdade?” Para ele mesmo responder,

Uma multiplicidade incessante de metáforas, de metonímias, antropomorfismos, em síntese, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente elevadas, transpostas, ornamentadas, e que após um longo uso, parecem a um povo firmes, regulares e constrangedoras; as verdades são ilusões cuja origem está esquecida, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível, moedas nas quais se apagou a impressão e que desde agora não são mais consideradas como moedas de valor, mas como metal (NIETZSCHE, 1987, p. 69).

A ficção (ou as ficções) não só tem positividade, como também são libertadoras, pois é o homem o responsável pela criação de suas ficções úteis. Embora Vaihinger desconsidere a literatura em seus estudos acerca da ficção, a época em que vivia explica a indiferença – profundamente marcada por mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e uma notável reforma e expansão dos sistemas científicos – ela explica com precisão o que é a ficção literária, que carrega uma vantagem sobre as demais áreas do saber, pode assumir-se como tal, ser plasmação consciente de uma mentira, que explica melhor a história do que a própria história.

Karlheinz Stierle, em *A Ficção*, é muito claro a esse respeito: ficção ou o gesto original do *fingere* ; criação do mundo já formado a partir da ausência de forma originária, portanto, ato formativo; ficção ou o meio pelo qual o homem pode se experimentar como uma estranha imagem vinda à vida, cujo movimento bidimensional produz nele uma dupla ilusão – da forma real e da forma real de um outro; conscientemente a serviço do engano; ficção ou o engenho da força criativa; ficção ou a máxima intensificação do imaginário; ficção ou artifício e simulação de figuras.

Para Stierle, o *locus classicus* do conceito de ficção é a *Metamorfoses* de Ovídio. Algumas de suas passagens são reveladoras: “Ele mestre das coisas, *criador do mundo melhor*” (STIERLE, 2006, p. 13); “É assim que a terra, outrora rude e informe, se *modelou* em figuras novas de seres humanos” (*Idem ibidem*); “Cria a pura mão do poeta/A água será *plasmada*” (*Idem ibidem*, p. 14); “Julga ser corpo o que é *sombra*” (*Idem ibidem*); “Aproximem-se de Alcione e *simulem* (os traços do rei) sob o aspecto de um *náufrago*” (*Idem ibidem*); “Disse e *modelou* uma aparência de javali, irreal e sem corpo” (*Idem ibidem*, p. 15); “E compreendeu *servir-se* de suas astutas palavras”. (*Idem ibidem*, p. 16)

Na ficção do poeta, no seu ato de poetar como ato próprio do fingir se conjugam em unidade mental todas as dimensões da criação estética: a plástica, a imagem, a artesanania, a música, a fala¹⁶⁵. Para Vaihinger, contudo, o alcance da atividade fictícia não é exclusivo da literatura. Sua posição é compreensível, afinal, seu objetivo era provar que as ciências, sobretudo as exatas, precisam operar com ficções para descreverem o real. Físicos, astrofísicos, astrônomos da atualidade não o negam; ao contrário, confirmam. Como exemplos podemos citar os conceitos de matéria e energia escuras: a *metáfora* refere-se menos à cor do que ao que se esconde no escuro; ao *desconhecimento* do que elas sejam do que necessariamente a sua *revelação*.

Desvendá-las significa empreender uma viagem ao lado escuro do universo, da sua caça para tentar compreendê-lo e a seus elementos constituintes. Tanto uma como a outra, são presenças invisíveis em toda a parte do cosmo, pelo menos é nisso que os astrônomos, cosmólogos, astrofísicos acreditam, a ciência ainda não provou diretamente a sua exis-

¹⁶⁵ Hayden White chamou a essa conjunção “*fusão das consciências mítica e histórica*”.

tência, pesquisas ainda estão em curso, no momento há muitas suspeitas, porém nenhuma resposta.

Uma das razões para essa ausência é o fato de não emitirem luz tampouco a absorverem.

Contudo, ainda que não possam ser vistas, elas existem, e há evidências de que tem seu lugar no espaço (até em maior quantidade do que a matéria iluminada).

No caso da matéria escura, esta foi observada apenas indiretamente e jamais captada. Só em 1920, com as novas tecnologias da época, foi possível analisar com mais propriedade as faixas embaçadas detectadas por telescópios com menor capacidade de resolução, na verdade, galáxias separadas que se moviam muito rapidamente, incompatível com a quantidade de matéria iluminada vista.

Algo mais afetava o seu movimento. Em 1933, o astrônomo suíço, Fritz Zwicky (1898-1974), deu a esse “algo mais”, o nome de matéria escura ou matéria faltante, que acaba por dar-lhes estabilidade, manter sua rotação constante e integridade.

O nome deriva justamente da falta de conhecimento acerca do que ela era e da sua presença não visível. Se não se pode vê-la, foi possível mapeá-la a partir do deslocamento que ela provoca na luz quando a atravessa. O meio técnico utilizado foi a chamada “lente gravitacional”, i.e., um foco de luz virtual que põe à vista qualquer coisa invisível no universo.

Seu funcionamento ocorre da seguinte forma: ela desvia o foco de luz, e esta por sua vez, pode mudar seu caminho por meio da matéria escura. Ao revelar o deslocamento da luz, a lente gravitacional indicava a concentração de matéria escura no halo das galáxias. Ainda assim, não é possível vê-la, apenas divulgar a sua existência: a distorção da luz é o desenho de sua existência.

No tocante à energia escura nenhuma linha pode ser traçada. Chama-se energia escura, a força que aumenta a expansão e aceleração do universo, domina a gravidade, cria espaços entre as galáxias, e as leva com ela para cada vez mais longe enquanto o espaço se torna cada vez maior. É uma propriedade do espaço que os físicos, cosmólogos, astrônomos e a astrofísicos ainda não entendem. E os levou a mudar todas as suas conjecturas e admitir publicamente que erraram, ao contrário do que comprovavam com seus estudos: o universo não desacelerou, oposto a is-

to, alagar-se cada vez mais. Deslindar os seus mistérios é descobrir o próprio destino do universo.

Curiosamente, o propositor da teoria energia escura, Albert Einstein, que também a chamou de “constante cosmológica”, i.e., uma energia constante que equilibraria o universo, rechaçou seu próprio ponto de vista, taxando inclusive de ser o seu maior equívoco, aquela que já vem sendo uma das maiores descobertas do século XXI, bem como a força prevalecente no universo.

O “erro de Einstein” então como a maior descoberta dos últimos tempos. Ratifica-se todo o esforço de Vaihinger: o pensamento conceitual são operações que não correspondem à realidade; certos erros podem ser necessários; errar representa a condição da vida, e isto não tem nada de penoso; ao contrário, é preciso amar e cultivar o erro.

A partícula *como se* representa para Vaihinger o meio linguístico que permite associar ideias, realizar a atividade ficcional, das mais simples e insignificantes às mais complexas e difíceis: pela comparação ou analogia o *como se* força a identidade de elementos não idênticos, ou seja, uma vez formadas, as ficções substituem um dado real por um irreal, criando assim a ilusão da compreensão. No *como* é expresso o momento comparativo, e no *se* é estabelecida a pressuposição impossível.

Tradutor da obra de Vaihinger no Brasil, Johannes Kretschmer, toma como exemplo do *como se* e de seu funcionamento uma passagem de *O terremoto no escuro*, de Heinrich von Kliest: “e o encontrou aqui, o amado, no vale, e a felicidade, *como se* o vale fosse o jardim do Éden”. Intercalada a frase ficaria assim: “e o encontrou, o amado, no vale, e a felicidade, *como* esta seria *se* realmente existisse o vale do Éden”.

O exemplo mostra a chave da compreensão da ficção e da partícula pela qual ela se manifesta: a comparação de uma coisa com as consequências de um caso impossível ou irreal. A mecânica do *como se* pode ser entendida da seguinte forma: imagina-se a existência de uma coisa, no exemplo dado o Paraíso; dessa existência imaginada se inferem as suas consequências (no modelo dado, um mundo pacífico, solidário, feliz e prazeroso), impossíveis de existirem na realidade, mas mesmo assim, objetos de comparação.

Em resumo, o *como se* torna elementos não idênticos, idênticos; forma ficções que substituem o real pelo irreal; e com isso a ilusão da

compreensão. Para Vaihinger, a compreensão também é uma ilusão, portanto, ficção.

Vaihinger aproxima-se também de Schopenhauer para quem o papel original do pensamento é servir apenas à vontade, como meio para as finalidades desta – somente no curso da evolução se emanciparia para tornar-se finalidade em si. Com Schopenhauer, Vaihinger confirma a sua teoria de que o meio original, a serviço de determinada finalidade, tende a ganhar independência e tornar-se finalidade em si mesma. Kant é outro com quem Vaihinger dialoga, em especial no tocante ao primado do prático – o prático, a ação tem primazia (o primado da razão prática) – e da teoria da seleção de Charles Darwin, seleção do mais útil, colocada como “luta pela existência”. Sobre estes autores declara:

A teoria da evolução de Darwin, elaborada ao mesmo tempo [que a de Schopenhauer], me possibilitava compreensão fundamental da realidade. A teoria schopenhaueriana de que, em sua origem, o pensamento seria meio dependente dos fins da vontade de viver, tendo se transformado em finalidade em si, harmonizava-se com a tese kantiana de que o pensamento humano estaria sujeito a determinados limites e de que o conhecimento metafísico lhe seria impossível. Esta delimitação do conhecimento humano à experiência, tantas vezes realçada por Kant, não parece mais deficiência deplorável do espírito humano; agora se revela consequência necessária e natural do fato de serem pensamento e conhecimento originalmente só meios para a finalidade da vida. (*Idem ibidem*, p. 681-682)

Pelo aqui exposto, podemos sintetizar o que é a ficção e o *como se* para Vaihinger:

1. o pensamento é um meio na luta pela existência, portanto, uma função biológica.
2. o mundo do *como se*, o mesmo que dizer, o mundo irreal, é tão importante quanto o mundo o real.
3. o que chamamos real é constituído por nossas sensações, estas se impõem a nós e não podem ser negadas.
4. é completamente impossível viver sem construções auxiliares, i.e., sem ficção.
5. há positividade na ficção: Vaihinger se opõe a uma concepção tradicionalmente negativa da mesma.
6. a descoberta de ficções sabidamente falsas ajuda a desenvolver uma percepção mais objetiva do mundo.

7. o *como se* está presente na vida cotidiana: são essenciais para o convívio social.
8. o alcance da ficção é amplo e não exclusivo à literatura, embora possibilite uma leitura renovada da ficção no seu domínio.
9. a aparência, o conhecimento falso desempenha papel fundamental na ciência, na concepção de mundo e na vida, em diferentes graus de intensidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISSINGER, Henry. From Universality to Equilibrium: Richilieu, William of Orange and Pitt. In: _____. *Diplomacy*. New York: Simon & Schuster, 1994.

KOYRÉ, Alexandre. *Du monde clos à l'univers infini*. Paris: Gallimard, 1973.

KRAUSS, Lawrence M. *O mistério da energia escura*. Trad.: Ana Sampaio. Disponível em: <<http://www.gazetadefisica.spf.pt/magazine/article/423/pdf>>. Acesso em: 10-09-2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *O livro do filósofo*. Trad.: Ruben Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

NORTENHOS. Disponível em: <<http://nortenhos.weebly.com/histoacuteria.html>>. Acesso em: 20-09-2014.

SOUZA, Fernando de. *Dicionário de relações internacionais*. Lisboa: Cepese, [s/d.].

STIERLE, Karlheinz. *A ficção*. Trad.: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

THE Biography. Disponível em: <<http://thebiography.us/en/vaihinger-hans>>. Acesso em: 15-10-2013.

TUBINGEN. Disponível em: <<http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/chrvai.pdf>>. Acesso em: 15-10-2013.

VAIHINGER, Hans. *A filosofia do como se*: sistema das ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista.

Trad.: Johannes Kretschmer. Chapecó: Argos, 2011.

VIANA, Pedro. *O enigma da matéria escura*. Disponível em:
<http://www.oal.ul.pt/oobservatorio/vol5/n2/vol5n2_7.html>. Acesso
em: 18-09-2014.

WHITE, Hayden. *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore/London: John Hopkins University, 1973.

_____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.

O CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Leila Alves Vargas (UENF)
leilinhaalves@yahoo.com.br
Arlene Moreira Alves (UENF)
Maria Eugênia Totti (UENF)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar indicadores e informações que consideramos fundamentais para um debate acerca do currículo escolar, com vistas nos desafios da educação contemporânea a serem enfrentados pelas políticas de responsabilização, cuja finalidade é a de busca de soluções possíveis à educação pública de qualidade para todos. Sendo assim, estudos de embasamento teóricos foram necessários nas várias vertentes nos quais o tema nos remete. Nesse desígnio, não podemos deixar de levar em consideração todo processo de formação e diversidade cultural em que estamos inseridos, pois para pô-lo em prática, significa pensar na formação do ser humano não como pequenas caixas a serem aberta separadamente, mas sim, mediar o trabalho no ser que reflete, comunica, age e reage com um mundo a sua volta.

Palavras-chave:

Currículo. Educação contemporânea. Cultura. Interdisciplinaridade.

1. Introdução

Uma das principais necessidades trazidas pela época contemporânea, no âmbito escolar, é a de repensar acerca do conhecimento e que está sendo mediado dentro da escola. Nessa perspectiva, surge um importante documento, de significados múltiplos e de tamanha importância para a educação e para a escola: o currículo.

Ao longo do tempo, muitos significados foram registrados e pensados acerca dos currículos, dentre eles, se destacam aqueles que associam o currículo como experiências de aprendizagem, enquanto outros, o focam como proposta ou plano capaz de definir os objetivos, o que fazer e o como fazer nas escolas e ainda o próprio processo de avaliação das mesmas. (MOREIRA, 2008).

Até chegar às concepções que permeiam os estudos atuais, faz-se necessário lembrar que o currículo escolar passou por um longo período da história sendo objeto de poder e de privilégio para uma minoria.

Na perspectiva contemporânea, vislumbra-se a necessidade de

constates estudos e mudanças essencialmente a cerca do currículo, sugerindo que ele seja visto, dentre suas inúmeras facetas, como um documento de apropriação de conhecimento, que leve em conta seu caráter político, social e cultural, bem como possibilite discussões interdisciplinares e contextualizadas a respeito dos mais diversos temas que nele se encontram.

Diante deste contexto, este artigo se propõe realizar uma discussão crítica e reflexiva a respeito do currículo escolar, abrangendo alguns de seus conceitos e de suas múltiplas facetas ao longo da história da educação. Apresenta ainda uma discussão sobre como deve ser o currículo na educação contemporânea, abrangendo assim uma dimensão social, política e cultural e não somente tecno-pedagógica.

2. *Conceituando o currículo escolar*

Inúmeras são as definições acerca do currículo, no entanto, a palavra currículo tem origem do latim curriculum que em vários dicionários recebe as seguintes significações: Ato de correr = carreira, curso 2. Desvio para encurtar caminho, atalho. Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário. 4. Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. (FERREIRA, 2010).

A palavra currículo nos parece tão familiar que é comum que, por vezes, não nos dediquemos o bastante a refletir sobre o sentido deste termo tão presente nas conversas das escolas, palestras, textos acadêmicos.

Segundo Moreira e Candau (2008):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como as influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 17).

Desta forma, para os referidos autores, ao currículo associam-se concepções particulares que dependem do contexto histórico ao qual estão inseridos. Ainda segundo a concepção de Moreira e Candau (2008) diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja entendido como:

- a) Os conteúdos a serem ensinados;

- b) As competências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 18).

Não se pretende aqui, com esta discussão, apresentar uma definição em detrimento de outra, ou ainda, uma concepção como certa e outra como errada, mas sim, afirmar que sobre o currículo, as discussões giram em torno do que se aprende e para que se aprende.

É interessante destacar que em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o fio condutor de filosofia ideológica e da intencionalidade educacional. Para Sacristán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Para Coll (1998), o currículo é um documento que declara princípios que podem ser transformadores da prática pedagógica. Nas palavras do autor:

o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula. (COLL, 1998, p. 33-34).

Dewey (1978) menciona suas considerações e sinaliza o currículo como possibilidades ao professor, e os conteúdos curriculares como sinalizações capazes de mostrar quais os caminhos abertos para a criança. “O valor dos conhecimentos sistematizados no currículo está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental”. (DEWEY, 1978, p. 61-62).

Em outra visão sobre o currículo, Zabala (1998), ao se referir ao fazer pedagógico, no seu livro *Prática Educativa*, ele não descarta a possibilidade de utilização dos materiais curriculares e sim uma reavaliação dos mesmos em função da demanda escolar. “Os materiais curriculares, como variável metodológica, seguidamente são menosprezados, apesar de este menosprezo ser coerente, dada à importância real em que tem estes materiais”. (ZABALA, p. 167, 1998).

Para Silva (1999), discursos sobre o conhecimento, verdade, poder e identidade sempre permeiam pelas discussões a cerca do currículo. Ainda aqui é de relevância citar que, de acordo com Moreira 2002, os estudos acerca do currículo tem se deslocado das visões de currículo e conhecimento escolar, para o currículo e a cultura. Em outras palavras, na atualidade, na organização e discurso de um currículo escolar, há de se levar em conta o contexto ao qual esta inserido, ou seja, a cultura e a história não podem ser deixadas a parte na hora de se organizar um currículo escolar.

3. *As facetas do currículo ao longo da história da Educação*

Nos currículos iniciais da escola do antigo Egito, da Suméria e da Grécia, permeavam como tema central a escrita, a matemática e as artes. Porém a escrita era ensinada a todos, mas o ato de escrever era restrito somente às classes sociais economicamente mais favorecidas. Os escravos acompanhavam os filhos das senhoras e aprendiam a ler e a escrever para ajudá-los nas tarefas de casa. (LIMA, 2008).

Artes como a música eram componentes curriculares tão importantes quanto a leitura e a literatura. Na Idade Média, esses eixos também se apresentam como sendo de grande importância. Mesmo no século XX desenho, música, dentre outras manifestações artísticas já faziam parte do currículo da educação pelo mundo (LIMA, 2008). Desta forma, o currículo começara a ser pensado, bem como os caminhos a serem percorridos por essa aprendizagem no mundo e no Brasil.

No Brasil, é notório mencionar que:

Os jesuítas, fervorosos combatentes da reforma Protestante e ativos participantes da vida colonial portuguesa, discutiram com afinco ações que tinham bastante clareza do que queriam e pensavam sobre a educação, o que já era indícios de que era necessário pensar no que ensinar e para que ensinar. (SANFELICE, 2008, p. 1).

Esses jesuítas já o faziam ao pensar em numa educação com formação mais humanística e cristã, o que era contraditório para o governo português, que se voltava para formação nobre do estado com caráter mais científico com o comando de classes dominantes (SANFELICE, 2008).

Um pouco menos distante na história do Brasil, no período da Ditadura civil-militar, no movimento de 1964, profundas modificações foram realizadas na legislação e organização escolar, como a instauração de finalidades a serem alcançadas em diferentes níveis e modalidades de escolarização, onde se pode destacar a reforma universitária (Lei n. 5540/68) e a LDB n. 5692/71, nessa época também eram sinalizados os currículo referentes a profissionalização obrigatório e também relacionados a questão cultural.

Depois do período de autoritarismo, muitos discursos oficiais foram voltados para a superação falta de direitos e opressão. A década de 90 passa a ser caracterizada pela elaboração e definição de uma reforma educacional significativa, agora com o discurso direcionado a globalização e a sustentabilidade. Surgem novos paradigmas na educação.

O grande marco para essa transição de paradigmas foi a Confederação de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em março de 1990 (BRASIL, 1993). A Educação começa a ser encarada como de acesso à modernidade, passando a ter papel como minimizadora do contraste e da exclusão social. Tal conferência resultou em um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada por Delors (1998). Para ele:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento; *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p.89-90).

De forma gradual, histórica e teórica a educação, passou ser pensada e voltada para a formação de cidadãos que legalmente são iguais, pois a própria sociedade já concebia uma trajetória de movimentos revolucionário com reivindicações voltadas para o “fazer o bem comum e direito de todos” O que contradiz na história do currículo, que até então, foi pensado e utilizado como instrumento de poder de manipulador de massa.

Assim, caminha a educação brasileira para outro momento, agora um pouco mais recente, com indicadores de transformações curriculares, mais significativas para educação contemporânea. Surge nessa ocasião a necessidade de formar cidadãos iguais perante a lei, porém, desigual perante uma realidade socioeconômica. Surge a LDB n. 9394/96 com caráter normativo e formalmente delegando funções, compromissos e obrigatoriedade aos poderes federais, estaduais e municipais no que tange a educação, aos níveis e modalidades de ensino, a reforma do ensino profissionalizante (SANFELICE, 2008).

Nesse momento foi que defensores apontam a necessidade de novo conjunto de conhecimentos que deverão ser refletidos de acordo com complexidade e globalização da sociedade. Desta forma, políticas educacionais e discurso de transformação começam a serem propostos.

Com a homologação da Lei n. 9394/96, fica padronizado o modelo de educação neoliberal, proposta à educação básica. Às escolas cabe o papel de formular o projeto político pedagógico para o estabelecimento de intencionalidades da instituição vinculada no fator preponderante da influência que a educação tem na construção e significação social, que considerem o que aprender e para que aprender. Quem nos atenta para esse fato é Apple (1997, p. 31) quando diz que

Num tempo de restauração conservadora não podemos nos permitir ignorar esta tarefa. Isto requer uma renovada atenção a importantes questões curriculares. O conhecimento de que grupo é ensinado? Por que é ensinado deste modo particular a este grupo particular? Como tornarmos possível que as histórias e culturas da maioria dos trabalhadores/trabalhadoras, das mulheres, das pessoas de cor (estes grupos não são obviamente, mutuamente exclusivos) sejam ensinados de modo responsável e receptivo nas escolas? (APPLE, 1997, p. 31).

Desta forma, o currículo passa a ser visto com local de discussões, em que são visualizados formas de saber, o que saber, como saber, porque e para que saber, “estabelecendo não somente conteúdos, sistemas de avaliação, objetivos e metodologias, mas, condicionamentos às práticas para tornar os objetos de estudo acessíveis”. Desta maneira, surge a partir da “LDB os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que introduzem, além de orientações atualizadas para as áreas de conhecimento, a proposta do ensino em ciclos e os temas transversais”. (BARRETO, 2006, p. 10). “Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nesse sentido, são apresentados como estrutura que intenciona essa proposta de organização curricular” (BRASIL, 1998, p. 9). Surge assim o referencial curricular nacional a qual deve ser edificada a educação brasileira, que

ora é ovacionado, ora é condenado. Segundo Moreira e Silva (1999):

Nos anos de 1995 e 1996, os pesquisadores associados à ANPED agrupam-se em torno da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em inúmeros encontros realizados por todo o país, expressam enfaticamente sua rejeição à determinação governamental de controlar por meio dos Parâmetros e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimirlhe a qualidade de que careceria. (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 19).

Nesse contexto, a educação para Silva deve ser dimensionada não somente a lógica do mercado, mas, a significação de todas as vertentes que circundam a educação e o educando. O professor tem papel especial nesse meio, como mediador que articula, que faz inferências e sinaliza caminhos que orientam de onde surgimos, onde estamos e onde se quer chegar.

4. O currículo e a educação contemporânea

Uma das principais necessidades trazidas pela época contemporânea é o reformular e o repensar sobre o significado do conhecimento, e, particularmente, da educação escolar.

Estamos vivendo um momento histórico na Educação Brasileira: A formulação de mais um Plano Nacional de Educação (PNE), que foi decretado pelo Congresso Nacional através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e sancionada na mesma data pela Presidência da República, com vigência para os próximos 10 anos.

Segundo Padilha (2014, p. 25) “este PNE foi resultado de quatro anos de debates, diálogos e embates nas diversas conferências de educação realizadas desde 2010 em âmbito regional, municipal, estadual e nacional”.

Desta forma, surge um novo documento embasador das políticas educacionais no Brasil, com o intuito de rever conceitos e propor mudanças para a educação brasileira, que precisava ser repensada efetivamente, para os próximos dez anos. Porém, todo plano traz avanços, mas também resquícios além de desafios. De acordo com Padilha (2014) são alguns desses desafios:

A erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania” (diretriz III); o custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), como melhoria da qualidade da educação (diretriz IV); a “promoção do princípio da gestão democrática na educação pública (diretriz VI); a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica no país” (dire-

triz VII), a “valorização dos profissionais da educação” (diretriz IX) e “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (diretriz X). (PADILHA, 2014, p. 26).

Dentro destas discussões sobre a educação contemporânea, que busca uma educação de qualidade, o currículo constitui-se como um dos pilares, o sustentáculo da organização escolar como um todo, isto é, aquilo que dá vida à escola (RIBEIRO, 1993). Nesta perspectiva, deve estar inserido em determinada concepção acerca do mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento, assumindo um caráter político-filosófico, antes que puramente técnico-pedagógico.

Eis o desafio do currículo na educação contemporânea: possibilitar habilidades e competências que permitam a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária, agindo e interagindo como membro efetivo da mesma. Desta maneira, o currículo que a educação contemporânea demanda deve ser flexível, contextualizado e interdisciplinar e não objeto de controle e poder de uma minoria e de seus interesses.

A flexibilidade que aqui apontamos existe para atender a diferentes pessoas nas mais diversas situações, bem como o mundo em constante transformação; e também a contextualização que permita uma adequação do contexto ao qual esteja inserido, permitindo a construção de significados que deem sentido à aprendizagem e ao que foi aprendido. Além de tudo isso, o currículo deve ser emancipador.

O currículo numa perspectiva emancipadora,

É o que dizemos e fazemos[...] com ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudar. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletera de “eus” e de “não eus”, que falam e são silenciados em um currículo. Isto é um currículo: um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem. (CORAZZA, 2011, p.14).

Porém, neste espaço pensado, por vezes, para controlar, os sujeitos envolvidos (entre eles professores, alunos e comunidade), em algumas situações vão forçando a inclusão dos seus interesses, aspectos de sua cultura, o que possibilita um embate político-pedagógico. No campo político-pedagógico, constroem-se novos saberes e reconstróem-se a partir dos saberes produzidos. (MENEZES & ARAÚJO, 2007, p. 35).

Entretanto, esses saberes produzidos não devem estar dissociados da realidade dos educandos, pois,

a realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e reelaborados. (MENEZES & ARAUJO, 2007, p. 34).

Diante de tudo acima supracitado, conclui-se que o currículo deve levar em conta o contexto político, social e cultural da sociedade ao qual está inserido, sendo contextualizado e interdisciplinar, atendendo assim, as necessidades da sociedade e da escola contemporânea.

5. Currículo e interdisciplinaridade: que relações?

Segundo Garcia (2007), em seu artigo intitulado “A escola-entre tantas possibilidades e tantos equívocos”, um dos graves desafios que a escola brasileira enfrenta é o fato de, numa sociedade pluricultural, termos, desde sempre, uma escola monocultural e etnocêntrica.

E como podemos agir para que essa perspectiva mude? Como podemos reverter essa situação de muitas vezes, fragmentação do conhecimento? Segundo Garcia (2007):

A grande dificuldade para romper com a divisão disciplinar, que fragmenta o conhecimento, se deve ao fato de todos e todas termos sido formados no paradigma disciplinar e, embora o critiquemos, temos que reconhecer os avanços no que se refere ao aprofundamento e ampliação do processo de conhecer o mundo que nos cerca. (GARCIA, 2008, p. 20).

Na contemporaneidade, vários desafios vêm sendo propostos a fim de se mudar esse quadro de fragmentação do currículo e do ensino, para dar lugar ao interdisciplinar, ao contextualizado, pois o currículo que se adéque as necessidades da educação contemporânea, deve ser contextualizado, levando em conta a realidade ao qual os indivíduos estão inseridos, bem como o tempo/espaço no qual se passa. Ou seja, deve ser contextualizado e não descontextualizado.

Para Martins (2004):

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre

seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. (MARTINS, 2004, p. 31-32).

Na educação contemporânea, faz-se necessário romper com as barreiras do disciplinar, ao passo que, todas as grandes discussões da realidade perpassam por um único campo, sendo necessária uma ação interdisciplinar. Como por exemplo, explicar a guerra entre dois países, um surto de um vírus em determinada região ou no mundo, o aquecimento do planeta, ou a exploração do petróleo e do pré-sal, sem pensar em interdisciplinaridade?

São tantos os problemas que se torna impossível pensar em discutirlos recorrendo apenas a uma disciplina curricular. Pensando nestas e em outras questões, aqui advogamos a ideia de que o currículo que atenda as necessidades da educação contemporânea deve ser interdisciplinar rompendo barreiras com a fragmentação do conhecimento, além de fomentar discussões críticas e reflexivas na escola.

Dentro deste contexto, aqui vale o alerta de Morin (1996, p. 20) “Entre todos estes fragmentos separados há uma zona enorme de desconhecimento e damo-nos conta de que o progresso dos conhecimentos constitui ao mesmo tempo um grande progresso do desconhecimento”.

Promover discussões interdisciplinares, que possibilitem o rompimento do ensino e do conhecimento fragmentado e ainda contribua para um ensino reflexivo, deve constar no currículo e também na escola contemporânea. E a nós, educadores, há que se refletir sobre “O que fazer”, indagação que reaparece frequentemente em face dos desafios do momento histórico em que se vive.

Por fim, termino com as palavras de Lima (2008, p. 22): “o conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência desta socialização”.

6. Considerações finais

Ao longo dos anos a educação no Brasil e no mundo passou por um grande período de mudanças e ainda o faz. O currículo, como um caminho, um percurso um embasamento do que será estudado e para que será estudado na escola, precisa estar a todo momento, em constantes

transformações. Na educação contemporânea, não cabe mais um currículo fragmentado, usado como objeto de poder e repressão, que exclua, mas sim, um currículo que inclua, que seja local de grandes transformações multiculturais, interdisciplinares e contextualizadas. Desta forma, apresentamos um estudo teórico a cerca das múltiplas facetas do currículo ao longo da história, e do currículo que hoje, deve ser proposto e construído nas escolas: que leve em conta a bagagem cultural e social dos alunos, o contexto em que estão inseridos e que desperte nos mesmos a consciência crítica e reflexiva, capaz de contribuir para a formação de cidadãos que sejam comprometidos com a mudança de sua comunidade, e que atuem de forma participativa na sociedade ao qual estão inseridos, ou seja, um currículo para a humanização, que transpasse os muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. et al. *Currículo, poder e lutas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETTO, E. S. S. *Tendências recentes do currículo na escola básica. Difusão de Ideias*, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2006.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília-DF: 28 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providencias. D.O. 12/08/1971. RET. 18/08/1971. REVOGADA.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (PCN)*. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1998.
- CORAZZA, S. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1998.
- DEWEY, J. A criança e o programa escolar. In: _____. *Vida e Educação*. Trad. e estudo preliminar: Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 42-62.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.
- GARCIA, R. L. Interdisciplinaridade e transversalidade na escola. A escola – entre tantas possibilidades e tantos equívocos. *Currículo questões contemporâneas*, Ano XVIII, Boletim 22, Outubro de 2008.
- LIMA, E. S. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56p.
- MARTINS, J. Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semiárido. In: _____. *Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro: RESAB, 2004.
- MENEZES, A. C. S.; ARAÚJO, L. M. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB)*. Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semiárido. Juazeiro: RESAB, 2007, p. 33-47.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, 81-101 2002.
- _____. Proposta pedagógica proposta pedagógica currículo: questões contemporâneas – sobre a qualidade na educação básica sobre a qualidade na educação. *Currículo: Questões Contemporâneas*, ano XVIII, Boletim 22, outubro de 2008.
- _____; CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez,

1999.

MORIN, E. *O problema epistemológico de complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

PADILHA, P. R. Currículo, cultura e arte. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, vol. 20, n. 119. Set/out 2014.

RIBEIRO, V. M. B. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993.

SACRISTÁN, J. C. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. *Sup. Ped. Apase*, vol. IX, n. 24, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALA, A. *Prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LEITURA
EM SUAS INÚMERAS PERFORMANCES**

Laura Maria Paim (UEMS)

laurampaim@hotmail.com

Susylene Dias de Araújo (UEMS)

susylene@uems.br

RESUMO

A leitura é um dos processos capazes de alterar verdadeiramente a consciência crítica do indivíduo. Sabemos que a capacidade de acionar processos de leitura não é tarefa fácil e aos professores, constantemente, recai a inquietante questão: como promover o gosto pela leitura em estudantes, muitas vezes, desmotivados. O ato de ler leva a reflexão e a uma atuação positiva no meio. É objetivo deste estudo, refletir sobre a possibilidade de a escola aliar os multiletramentos à prática docente, de modo a se reposicionar diante da dificuldade de criar em seus alunos o hábito pela leitura em direção ao conceito de letramento literário.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Ensino. Multiletramentos.

1. Introdução

A leitura contribui verdadeiramente para formação crítica do indivíduo. Sabemos que, sem a prática da leitura, outros mecanismos da vida social acabam sendo comprometidos. Sabemos também, que a capacidade de acionar processos de leitura não é tarefa fácil, e aos professores, constantemente recai a inquietante questão: como reverter à situação em que se encontra atualmente, boa parcela de seus alunos, estes por sua vez, crianças e jovens, em idade escolar, que não possuem perfil de leitores assíduos e tampouco manifestam interesse em folhear as páginas de uma obra literária, seja ela qual for. Essa condição precária que hoje se vivencia, é uma constante, sobretudo no contexto da atual escola pública brasileira.

Como essa situação é constante no meio escolar, seria necessário acionar um posicionamento crítico acerca da prática de leitura que atualmente se percebe nas instituições de ensino, propondo por sua vez, mudanças na postura rígida em que se oferece a leitura, ela encontra-se hoje no ambiente escolar, sob a forma de textos fragmentados e preestabelecidos de forma arbitrada, e encontra-se ainda através de recortes feitos e adaptados para determinados fins, como por exemplo, para a obtenção de

respostas já pré-estabelecidas, as quais, o próprio aluno já pressupõe a resposta, daí reside à necessidade de mudança nos currículos escolares, para o oferecimento de tempos e espaços de leitura nas instituições.

Aí reside também a necessidade de que cada educador, enquanto agente social possa ter a chance de repensar suas próprias práticas acerca dos textos trabalhados em sala de aula, visto que, essas escolhas demandam certo grau de discricionariedade por parte do educador, que bem sabe, através de sua consciência crítica, que apesar das condições adversas, possui a importante tarefa de auxiliar na criação do hábito da leitura em seus alunos, assim como valorizar a importância que se configura, o ato de ler.

O ato de ler inicia-se quando um sujeito, através de sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo. [...] o sujeito abre-se para possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou surgem. (SILVA, 1992, p. 95).

A leitura nos leva a refletir sobre sua real finalidade: formar indivíduos capazes de transformar e atuar de forma positiva no meio em que vivem por intermédio da reflexão. Tornar-se um leitor implica abrir os olhos para questões que excedem qualquer situação de preconceito social ou linguístico, pois se trata de fruição, de análise, de um momento único de percepção do indivíduo frente ao texto.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo á todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade entregar-se a esta escrita ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO & ZILBERMAN, 1982, p. 59).

Muitas vezes a leitura é posta em segundo plano, competindo de forma desigual com a televisão, e as mídias digitais. A proposta deste artigo é mencionar a importância da leitura para a vida do indivíduo, bem como a importância de se tentar resgatá-la, assim como, mencionar as outras inúmeras modalidades de se apreciar um texto, e salienta-se que, a leitura agora mencionada.

Não se trata exclusivamente de um texto formal, escrito, é necessário estabelecer uma reflexão que vá além dessa imagem, ou seja, tomando a leitura em suas múltiplas performances: um poema recitado, uma peça teatral, um sarau, uma obra de arte exposta em um museu, são exemplos de leituras que se pode apreender de eventos que traduzem a expressão artística de seus idealizadores, porém, “a qualidade (profundi-

dade?) do mergulho de um leitor num texto depende e muito da qualidade de seus mergulhos anteriores” (GERALDI, 1983).

Partindo dessa premissa, é possível sinalizar para a necessidade de se oferecer uma leitura de qualidade, já nos primeiros anos da vida escolar de uma criança, visto que, a escola, para muitas delas, significa a única chance de entrar em contato com algum tipo de texto ou obra literária, e a leitura é o processo básico para a apreensão de conhecimento.

Aí reside à importância desta instituição, enquanto ambiente formador, e como garantia de acesso à literatura, a leitura e a diferentes formas de manifestação artística. Esse acesso se dá, primariamente sob a forma textual, e posteriormente, sob inúmeras outras, como a capacidade de interpretar uma peça teatral, ou uma escultura, por exemplo, e o aluno só será capaz de interpretá-las, se possuir uma determinada carga de experiência como leitor, e essa experiência deve ultrapassar um estágio de leitura fechado e superficial. “A aprendizagem da leitura é um longo e complexo processo, que exige inteligência, maturidade, esforço e continuidade.” (SILVEIRA, 1967, p. 46).

2. *Multiletramentos*

O aprimoramento da tecnologia da informação tem modificado intensamente as atividades na vida cotidiana moderna. Essas mudanças se refletem hoje, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens e assim sendo, o avanço da tecnologia e a sua utilização no ambiente escolar, vem se tornando alvo de inúmeras pesquisas e objeto de análise de um número elevado de trabalhos desenvolvidos na academia, visto que as novas ferramentas tecnológicas como os computadores, a Internet, e as redes sociais têm influenciado e favorecido nos jovens em idade escolar na aquisição de raciocínios e comportamentos diversos dos antes conhecidos. Desse modo, as instituições de ensino atentam-se agora para a necessidade de uma nova postura pedagógica, adequando-se ao que chamamos hoje de letramento digital.

Esse tipo de letramento desenvolve no aluno uma gama de informações e habilidades mentais que favorecem também sua inserção no mercado de trabalho. A questão é como aliar tecnologia à prática pedagógica de modo à letrar digitalmente as futuras gerações sem que haja prejuízo ao aprendizado, visto que os jovens de hoje, se acostumaram rapidamente aos avanços da tecnologia da informação, o que configura uma

forma de distração, e é impossível para a escola, manter-se distante dessa nova realidade. A escola, com o auxílio dos meios de comunicação modernos e respeitando os níveis de aprendizagem de cada indivíduo, pode e deve desenvolver estratégias para intensificar a prática de leitura e escrita, oferecendo mediante através das mídias digitais, diferentes formatos de letramento e alfabetização. O letramento digital traz consigo a possibilidade de mudança no modo de escrever e ler os códigos, devido ao suporte inovador em que os textos digitais são oferecidos, o que se diferencia da forma de leitura e escrita tradicional que sempre utiliza o livro como ferramenta principal e traz consigo um modo de ensinar padronizado, pautado na recepção de informações pelo aluno, sempre extraídas de um apêndice.

Os alunos hoje em dia, estão totalmente familiarizados com o ambiente virtual, os jovens estão se auto letrando pela Internet, e a escola deve saber explorar essa nova realidade, oferecer a leitura digital através dos “e-books”, montar blogs, escrever, ler e enviar emails, montar chats e fóruns de discussão, além de disponibilizar os conteúdos das aulas em ambientes virtuais, essas são práticas que favorecem o gosto pela leitura e configuram-se como alguns exemplos de como mediar o conhecimento e ampliar a capacidade cognitiva dos alunos, propondo através da tecnologia da informação, uma forma dinâmica de aprendizagem pautada na descentralização do conhecimento, no intercâmbio de informações, bem como em uma maior autonomia por parte dos alunos que são usuários frequentes da comunicação digital.

O próprio sistema não permite atualmente que se formem alunos-leitores, pois a este, está vinculado um currículo institucional que rege a maneira como as escolas públicas desenvolvem a educação dentro das instituições. O currículo não tem dado à devida atenção a leitura e tampouco à literatura, e desse modo, acaba por inibir a ação docente, pois o professor, sente-se responsável por cumpri-lo á risca, tendo assim, menor flexibilidade e uma maior carga de responsabilidade para com os conteúdos ministrados.

Sabemos, pois, que o professor é o mediador do conhecimento, atuando como um “semeador” e, portanto, com o pouco de liberdade que o resta, pode tornar-se um agente desse processo, valorizando a leitura, na tentativa de incutir na cabeça das crianças e dos jovens, a sua importância.

Como forma de ilustrar o que foi mencionado, percebe-se que o

educador pode, por exemplo, tentar trabalhar de forma mais acentuada a prática da leitura, assim como repensar suas ações, enquanto mediador, e verificar se possui uma observação crítica acerca da finalidade da leitura, verificar também, o nível de maturidade de seus leitores, bem como aquilo que deve ou não exigir deles, de modo a torná-los aptos a refletir e com isso, desenvolver seu senso crítico, e para tanto, é necessário também, que nos tornemos professores-leitores, para que desse modo tenhamos o conhecimento necessário para auxiliar as crianças e jovens a alçar voo no campo da leitura.

O aluno vai para a universidade e sai dela sem habilidade de leitura e escrita e sem consciência crítica, porque nenhuma, nem outra são desenvolvidas pelo simples discurso do professor acompanhado de exercícios gramaticais, mas resultam de um laborioso processo de leitura ao longo da vida. (ARGUELHO, 2010, p. 96).

Com absoluta certeza, pode-se afirmar que o desejo de todo professor é formar leitores, perceber que estes compartilham da prática da leitura e que o fazem primeiramente pelo gosto, pela fruição, não encarando o ato de ler, como um árduo fardo a ser carregado durante os anos escolares. A experiência linguística e artística, decorre dessa primeira manifestação que ocorre na escola, para posteriormente ser possível que esse aluno-leitor, se torne apto à interpretação e a apreciação das várias manifestações de leitura que se encontrem a sua volta, pela própria experiência e maturidade e proficiência que este adquire ao ler,

a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem, cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO & ZILBERMAN, 1982, p. 53).

2.1. Breve histórico da formação de leitores no Brasil

O ensino das letras no Brasil iniciou-se a partir do séc.XIX, sendo anterior a independência da república. Percebe-se nesse período a ausência da formalização do ensino, que era facultado às famílias mais abastadas, encontrando-se fora do contexto social da maioria da população, e ainda assim, inexistia sua obrigatoriedade, bem como seu caráter sistemático, e tampouco existiam instituições para a educação formal.

Regina Zilberman, professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em seu artigo denominado: No

começo, a leitura, afirma que “A educação tornou-se obrigatória apenas a partir da segunda metade do século dezanove, após uma reforma imposta pelo imperador”, e analisando essa afirmação à luz de uma perspectiva histórica, pode-se perceber que, em decorrência dessa medida, a comercialização de obras didáticas tornou-se significativa e expansiva, atendendo a um público crescente, a mercantilização de livros nesse momento, voltou-se para a produção de exemplares destinados ao ensino formal, que mesmo vivenciando essa efervescência de mercado, ainda podia ser considerada ínfima, visto que se proliferavam as críticas acerca da escassez de livros no cenário nacional, um registro dessa insatisfação está na indignação do próprio escritor Gonçalves Dias, que certa vez, em visita a região Nordeste, presenciou a ausência de livros apropriados para a educação na infância.

Os primeiros registros das publicações didáticas compreendiam os denominados “livros de leitura”, destinados às crianças em idade mais tenra, as “seletas”, estes destinados aos últimos anos da vida escolar dos estudantes e as “antologias” que compreendiam coletâneas da literatura portuguesa, essa era basicamente a forma de ensino ministrada aos estudantes, e pode-se perceber que era voltada para a educação dos meninos, pois as meninas seriam nessa época preparadas para a tarefa de aprender as lidas domésticas, somente mais tarde se tem registro de material didático direcionado a meninos e meninas de forma diferenciada, o que leva a crer que estaria incluído, já nessa fase o público feminino. Registros históricos apontam o nome de Abílio César Borges como o mais renomado autor de livros voltados para a educação na era republicana. (ZILBERMAN, 1996). Suas obras foram largamente utilizadas nesse período, e segundo ele, a criança deveria primordialmente aprender a ler, pois considerava a tarefa da leitura já bastante árdua para que fosse aliada também a apreensão da escrita, desse modo, seria mais interessante que à criança, por volta de seis anos de idade fosse ensinado a ler e posteriormente a ela fosse ministrado o ensino da escrita.

Para que o educando adquirisse proficiência na leitura era necessário que este soubesse ler em voz alta, bem como, se mostrasse capaz de saber oscilar a entonação de voz de acordo com a ocasião, ou seja, baseado no que estivesse sendo lido, de modo que as palavras deveriam ser pronunciadas com muita clareza, modulando-se o timbre de acordo com a situação, outro ponto importante para a apreensão da experiência linguística seria a capacidade de imitar o mestre, aquele que ministrava a aula, observando os pormenores dessa leitura, para que desse modo, fos-

se possível a concretização do aprendizado, que tomava como ponto referencial a maneira como o professor conduzia essa leitura.

Outros nomes podem ser citados para demonstrar a didática ministrada a essas crianças e jovens ao longo de sua formação, como as seletas da autora Maria Amália Vaz de Carvalho, destinadas a alunos de grau de escolarização mais avançado, estas seletas significavam o contato primeiro dos estudantes com a literatura, e vale ressaltar que estavam aí incluídas, algumas com alto nível de complexidade com a obra de Euclides da Cunha “O sertanejo” dentre outras não menos importantes (*Apud* ZILBERMAN, 1996). Naquele contexto histórico, a ideia que prevalecia entre os autores de obras didáticas era a noção de que seria necessário considerar a leitura como a gênese da aprendizagem do indivíduo, pois dela partiriam as demais experiências linguísticas, como a escrita, por exemplo, e a leitura, a saber, dos autores consagrados era vista como a única maneira realmente eficaz para que o educando aprimorasse o gosto pelas obras literárias, isso explica as inúmeras seletas onde constava uma reunião de diferentes autores, variando de acordo com o nível e a maturidade desse jovem leitor, que a medida que evoluía recebia então, novo contingente de vocábulos e expressões literárias.

Percebe-se, pois, que o método de aprendizagem compreendido entre o século dezenove e início do século vinte era formal, rígido e baseado na leitura decorada, bem como na imitação do modo particular como o professor lia, para que estes alunos através dessa prática repetitiva se tornassem exímios leitores e entrassem em contato com a literatura através das seletas e antologias de textos literários. No entanto, a partir de meados dos anos 1930, com a criação do ministério da educação, houve um redimensionamento da educação formal, buscou-se delimitar como seria o ensino do idioma pátrio, ou seja, da língua portuguesa para assegurar a boa escrita, através do contato com a gramática, partindo do ensino de vocabulário e ortografia.

Percebe-se pois, que novamente a leitura é posta como ação primordial para a aquisição do conhecimento inerente a língua, visto que seu ensino seria baseado na leitura e estudo das melhores obras literárias brasileiras, incluindo as obras consideradas modernas, já as obras clássicas foram destinadas a fase em que o aluno já estivesse apto a analisá-las, ou seja, quando já possuísse um nível mais elevado de experiência literária. Pode-se notar através da leitura do presente artigo, que nesse período, para cada série do ensino básico foi destinada a normatização de uma metodologia de trabalho, para ser seguida pelo professor visando que o

aluno ao final de cada série, fosse capaz de apreender a conhecimento linguístico necessário para ingressar na série seguinte, isso incluía o nível de conhecimento literário suficiente, pois a literatura era ensinada aliada ao ensino do português.

Em relação ao curso ginásial do ensino secundário, alterações foram feitas em sua estrutura, a partir do ano de 1942, enfatizando a finalidade do ensino de português, pautado agora em um ensino pronunciadamente prático, para que o aluno pudesse se comunicar bem, e é notório mencionar que mais uma vez a leitura esteve presente, agora como parte integrante dessa reformulação no currículo escolar, que na verdade, pouco teve de alterações sólidas em sua estrutura, no entanto, cabe ressaltar que a leitura tornou-se a pauta de um capítulo inteiro desse projeto, porém agora acompanhada de tarefas mais complexas que exigiam mais aspectos cognitivos e a leitura passa então a confundir-se com o ensino de português.

O livro didático oferecido a crianças e jovens nesse período inova ao trazer uma diferenciação entre as obras destinadas as meninas, primando por um caráter pedagógico essencialmente voltado à ressaltar a condição feminina, visando instruir mulheres que viriam mais tarde a tornar-se esposas e mães de famílias cumprindo assim seu papel social, e os livros voltados para os meninos enaltecendo a coragem, o caráter e a missão de serem defensores da pátria e da família. Nas décadas subsequentes houve inúmeras mudanças nas propostas de ensino, sobretudo, a criação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na década de 1970 e que enfrentou mudanças e adequações, mas possui vigência até os dias atuais, bem como atenta para a questão de que os livros didáticos não sofreram alterações muito notáveis em sua proposta básica quando toma o texto como ponto de partida para as demais práticas escolares.

A partir dessa viagem histórica aos primeiros exemplares de livros ofertados aos estudantes brasileiros, é possível compreender como se deu a evolução do ensino de língua portuguesa e literatura no Brasil, já no limiar da instauração da república. Essa compreensão histórica é essencial para que se possa traçar uma linha do tempo e dela apreender as mudanças ocorridas até os dias atuais, assim como compreender a metodologia utilizada naquela época para a aquisição do conhecimento, e como era encarado o ensino e a importância da prática da leitura das obras literárias nacionais.

2.2. Desafios do letramento literário: diálogos entre o ontem e o hoje

A leitura é um processo que na maioria das vezes, inicia-se na escola, é gradual, subjetivo, e torna-se autônomo, à medida que esse leitor vai adquirindo maiores níveis de proficiência. Quando pensamos essa experiência, percebemos que ela significa mais que o simples ato em si, possui implicações maiores, como a percepção de cada leitor, o efeito que esta leitura consegue causar, e sua variação, é, portanto “o constatar, o cotejar e o transformar”, de que fala o autor Ezequiel Theodoro, três estágios ligados ao nível de percepção do leitor, ou seja, a análise daquilo que foi lido, e atenta-se para o fato de que esse processo está estritamente relacionado com a fruição, e promove o crescimento e o amadurecimento do indivíduo enquanto leitor.

A escola, inegavelmente continua sendo a principal agência de formação de leitores, é nela que a criança ainda em processo de alfabetização, desenvolve as suas primeiras leituras, porém o que se percebe hoje, em relação aos leitores formados em décadas anteriores, é uma mudança de postura da criança e do jovem, tomados aqui, como leitores em potencial, frente ao objeto de leitura.

Antigamente, a escola era um centro formador extremamente rígido, no qual o estudante ingressava para adquirir um conhecimento muito mais amplo, denso e sistematizado, se comparado com o ensino que se tem hoje nas escolas, esse conhecimento incluía a aprendizagem de outros idiomas, porém essa situação, já mencionada anteriormente sob a forma de um breve histórico da formação de leitores no Brasil, possui seus prós e seus contras, visto que o conhecimento era imposto ao aluno, que em muitas situações aprendia decorando e imitando.

Essa mudança a qual se menciona aqui torna-se clara através da reflexão constante no excerto: “Em primeiro lugar, alterou-se a compreensão mesmo da natureza das atividades de aprender e ensinar. Tinha-se por assentado que as crianças aprendessem por imposições repetidas, impostas de fora para dentro. Hoje sabemos que não é assim”. (SILVEIRA, 1967 p. 17).

Embora a pedagogia escolar tenha evoluído, e muito, sempre inovado através de décadas de pesquisa para desenvolver métodos que facilitem o aprendizado em todas as instâncias, a impressão que se tem é que houve também um condensamento no currículo escolar, e uma visível queda na qualidade de ensino, que parece não respeitar mais a literatura

como parte integrante desse processo, não obstante a leitura, antes valorizada e considerada fator primordial para o sucesso nas escolas, tornou-se atualmente escassa entre os alunos.

Ao analisar um excerto da obra de Juracy Silveira, escrita entre os anos 1959 e 1960, pode-se perceber claramente qual era a função da leitura:

O mundo atual é ainda o mundo da letra impressa. Os princípios democráticos entre os quais sobreleva o direito de todos à educação, conferiram à escola a responsabilidade de transmitir a todos os indivíduos aquele legado cultural-patrimônio comum da humanidade. (SILVEIRA, 1967 p. 45).

Atualmente, o próprio mercado editorial empurra o leitor a buscar títulos já popularizados e padronizados, o que torna a prática da leitura, de certo modo, massificada, mudando os rumos da produção literária da atualidade.

As culturas do escrito e do impresso sofrem hoje, mais do que nunca, a influência pesada da sociedade de consumo, soma-se a isso o fato de não vivermos em um país de leitores, e, sobretudo de leituras curtas e superficiais, esses fatores demonstram a vulnerabilidade da formação do “leitor moderno”, e podem significar um lapso futuro, pois para aquele que escolheu seguir a carreira docente nas áreas de leitura e literatura, só resta um questionamento, como tentar atenuar esse processo degradante que se encontra hoje, o letramento literário na sala de aula? Infelizmente a resposta não é fácil de ser encontrada, e acredito ser essa, fruto da união de forças e recursos diversos.

Para tanto, uma questão aqui levantada é a possibilidade que a escola hoje possui, de aliar os multiletramentos à prática docente, de modo a se reposicionar diante da dificuldade de criar em seus alunos o hábito pela leitura. “A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega a cada vez outro significado” (CHARTIER, 1997, p. 71).

O uso de veículos diversos na busca pela apreensão do conhecimento, entre eles as mídias eletrônicas, tem a capacidade de ampliar a disseminação da informação, desenvolvendo o senso crítico desse aluno, e tendo como principal premissa, chegar ao texto, ou seja, o leitor ao utilizar outros meios, diversos ao livro, ainda encontra o texto como produto final dessa abordagem. A cultura digital, ainda não se encontra totalmente presente no ambiente escolar, e embora tenha se tornado uma ferramenta muito útil ao letramento literário, ainda é pouco explorada pela

escola, que continua fazendo uso do papel impresso como principal veículo de disseminação da leitura.

Os multiletramentos, sobretudo o digital, em seus inúmeros suportes, agora utilizados para a leitura, possibilitam diferentes versões para um mesmo texto e assim, propiciam a interação do leitor com a obra, em suportes que, por vezes despertam sobremaneira esse jovem leitor, de um modo às vezes, que consegue capturar mais a atenção desse leitor, hoje acostumado à era digital, do que uma versão impressa, essa é a chamada “quarta revolução da escrita” como pontua Chartier (1997) que atenta para a força com que estão adentrando no nosso cotidiano essas mídias e o valor que elas vêm adquirindo a passos largos em termos de adequação e receptividade.

Não obstante, é necessário ressaltar, como já dito anteriormente, que a leitura continua sendo a única prática realmente capaz de alterar a consciência crítica do aluno, de atuar como fonte de toda a qualquer mudança que se pode esperar, seja através do livro impresso, ainda hegemônico em nossa sociedade, ou por meio das mídias, que se encontram hoje, em franca expansão.

3. Considerações finais

Sabemos da importância de todas essas pesquisas e estudos, que tem por intuito a melhoria na qualidade da escola e das práticas pedagógicas que norteiam o ensino, bem como a relevância das novas práticas que auxiliam a leitura, como o letramento digital, porém partindo do pressuposto de que a leitura é uma prática social libertária, que se constitui como a única chance de superação de uma condição social excludente, e que esta, não deve ser arbitrada ou fragmentada pela escola, deve-se mencionar que a presença da família é fator preponderante para o sucesso no letramento literário do aluno, pois o auxílio e cuidado dispensado pelos pais deve ser uma das vertentes de formação do jovem leitor.

Desse modo, pode-se afirmar com certeza, que aqueles que recebem estímulo e incentivo em casa têm maiores chances de adquirir o gosto pela leitura, pois os professores e a escola em si, por mais que tentem, dificilmente conseguirão sozinhos, através das poucas aulas e do ínfimo tempo dispensado pelo próprio currículo para a leitura e a literatura, incentivar o aluno e garantir que este se torne um leitor.

A finalidade básica da leitura na escola, que a criança e o jovem

leitor sejam capazes de ler para compreender os textos, participando assim, de forma crítica da dinâmica do mundo da escrita e tornado-se capazes de posicionar-se frente ao contexto social ao qual estão inseridos.

A prática da leitura, por mais que esteja vinculada á escola e seja parte imprescindível do processo de ensino, não podendo dele se desvincular, é também uma prática pessoal, variando conforme a experiência do leitor e que o acompanhará pelo resto de sua vida, portanto, está presente no ambiente escolar, mas, antes, faz parte da vida do ser humano, transformando seu modo de pensar e agir, é um legado inerente a cada um de nós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGUELHO, A. Ana. *A leitura em sala de aula*. Campinas: Autores Associados. 2010.

BALDI, Elisabeth. *Leitura nas series iniciais, uma proposta para a formação de professores de literatura*. 2. ed. Porto Alegre: Projeto, 2009.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Edunesp, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. *Leitura: Teoria e Prática*, n. 3, p. 25-33, 1984.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SILVEIRA, Juraci. *Leitura na escola primária: guia para normalistas e professores*. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

ZILBERMAN, Regina. No começo a leitura. *Em Aberto*, n. 69, ano 16, Brasília, 1996.

**O DEUS MATERIAL DE ARTHUR KOESTLER:
O TAMANHO DAS UVAS DE CANAÃ**

Jânder Baltazar Rodrigues (UEMS)

baltazarjander@gmail.com

Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire (UEMS)

RESUMO

É conhecido que dentre os fenômenos imanentes aos textos religiosos existe um que os teóricos tendem a denominar como “êxtase”; teóricos como Mircea Eliade, Northrop Frye e Ioan M. Lewis definem o termo como o ato de contato com o elemento divino, ou de outro modo, “transcendência”. Também é sabido que tais textos, bem como outros que não têm essencialmente a preocupação com o divino, guardam em si fenômenos de contato que podem nos parecer mais palpáveis, ou seja, com o social, o político e o histórico; e nisto, todos os teóricos citados anteriormente também concordam. Agora, o que acontece quando textos originalmente bíblicos são retirados de seu contexto ancestral e se transformam em metáforas reelaboradas que aludem a fatos políticos e históricos? Quando os deuses não estão mais no firmamento, mas tão somente num mundo de materialidade? Com estas questões pretendemos iniciar nosso estudo sobre três obras fundamentais de Arthur Koestler: *Cruzada sem Cruz* (1943), *Os Gladiadores* (1939) e *O Zero e o Infinito* (1940).

Palavras-chave:

Arthur Koestler. *Cruzada sem cruz. Os gladiadores. O zero e o infinito. Religião.*

1. Introdução: sobre o fenômeno da transcendência e o seu inverso

Não é dúvida e nem é novidade que a Bíblia cristã seja influência literária em diversos textos, que em estética ou em conteúdo, desta ou daquela forma, acabam por se reportar aos escritos sagrados. Seja por meio de releituras, ressignificações ou reinterpretações dos textos bíblicos; estes, por sua vez, aparecem nas entrelinhas mais ocultas de diversas obras constituintes do cânone literário. Está explicitamente na *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, assim como também nas “Bodas” de Blake; no “Aleph” de Borges e nas obras que constituirão o escopo deste estudo. Em nossa pesquisa pretendemos sondar e investigar tais influências, contudo, não meramente por via de registros referenciais construídos entre textos bíblicos e os demais objetos literários, efetuando tão somente um eixo comparativo por paralelismos. Pois é meta de nosso trabalho avaliar como a *transcendência*, comum aos textos de natureza religiosa, de certo modo, não ocorre nos objetos dos quais trataremos.

Quando nos referimos à *transcendência* é preciso saber, como

preâmbulo, o que entendemos quando utilizamos semelhante conceito, para então elaborarmos, em seguida, o seu inverso. Se da filosofia primeiro extrairmos o sentido do prefixo “*trans*” nossa investigação nos revelará que o mesmo é empregado para sugerir aquilo que extrapola e excede, aquilo que parte para longe de algo, além de alguma coisa, ou de todas as demais coisas. “Transfísico, o que vai além do físico, que é igual a metafísico; transfinito, o que ultrapassa a finitude etc.” (FERREIRA, 1964). Caso consultemos a antropologia, encontraremos Ioan Myrddin Lewis, um antropólogo britânico, especialista em culturas e religiões somalianas, que aproxima o termo “*transe*” do termo “*êxtase*” em sua obra intitulada “*Êxtase Religioso*”. Para Lewis o *êxtase*, ou também *entusiasmo*, estaria presente em diferentes culturas à maneira de uma ponte de acesso ao mundo espiritual e ao mundo divino, reiterando o sentido *daquilo que ultrapassa a finitude*, alçando-se para além das capacidades do homem.

Continuando, e nos deslocando para outros campos de estudo, poderemos nos embater com palavras de mesmo radical, como é o caso de *transe*. Para o *Dicionário de Psicologia* de Raúl Mesquita, o termo corresponde ao estado de “passagem de vida à morte, tratando-se de um estado em que a consciência do indivíduo é fragilizada.” (MESQUITA, 1996). Semelhante termo ainda está presente em outras culturas que não o têm como fenômeno transcendental e místico, ocupando nestas últimas a posição de técnica e prática terapêutica alcançada cientificamente e metodicamente, como é o caso das culturas do mundo ocidental contemporâneo. Veja-se que nas definições alcançadas através do campo medicinal, como é o caso da definição psicológica que citamos acima, o teor do termo acaba perdendo seu caráter *transfinito*, e de contato com o divino. “*Transe*”, nesta última possibilidade, teria uma definição médica convencional, significando o estado de dissociação marcado pela ausência de movimento voluntário, comumente caracterizado “pelo automatismo de ato e pensamento, acompanhado de visões, excitações ou alucinações, cujo conteúdo nem sempre é lembrado subsequentemente.” (REBER, 1986).

Voltando a comentar o trabalho do antropólogo Ioan Myrddin Lewis, o mais interessante em seus estudos é a asserção que faz acerca da *transcendência*, entendida como um fenômeno proveniente de um estado de transe motivado pelas pressões que afligem os indivíduos de uma dada sociedade. Lewis descreve culturas como a *Bori*, no Continente Africano, e o fenômeno do *Tarantismo*, na Espanha do século XV. Para Lewis o *êxtase* pode atuar no corpo dos indivíduos como resposta às situações so-

ciais traumatizantes que vitimam os integrantes do ato religioso. Tais fatores materiais não seriam necessariamente a fonte única de fenômenos e acontecimentos que em muitas das vezes se denominam como “possessões” (leia-se estado de êxtase/transe, coisas que muitas vezes beiram a histeria), mas influenciariam muito na medida em que se constata que as pessoas possuídas constantemente dão repostas às opressões que as vitimam; desse ângulo, a transcendência atua como válvula de escape para fatores materiais; de maneira que podemos concluir que, diga-se de passagem, embora a Antropologia de Lewis admita os motivos religiosos elencados pelos integrantes das culturas, os fenômenos materiais condicionantes são postos como os principais determinantes.

Na obra de Arthur Koestler poderemos verificar que textos originalmente transcendentais, como é o caso das narrativas bíblicas, citadas por meio de recortes dentro da própria narração do romance, não surgem sob a influência do contato com o divino. Ou seja, as referências bíblicas e de seus episódios, citados em cada um dos três livros de Koestler que embasam este estudo, na verdade surgem para construir metáforas que se ligam a fenômenos muito mais materiais do que divinos. E para além desta perda de contato com o transcendental, diríamos que, pelo conteúdo e pelas ações das personagens, o que ocorre nos livros que analisaremos seria algo muito mais próximo daquilo que se pode entender por distopia.

Primeiramente, se admitirmos que os textos religiosos propiciem, em determinadas situações de seu uso, os fenômenos de *transcendência*, por meio de estados de *transe*, induzidos de acordo com a liturgia e o ritual com o qual se empregam, logo verificaremos que estes fatores são dissociados em uma espécie de “redirecionamento do referencial”, que é efetuado pela figura do romancista, neste caso, Arthur Koestler. Ou seja, quando o escritor se apropria dos textos bíblicos, conforme demonstraremos, ele substitui o referencial histórico original que os textos possuíam; conseqüentemente não apenas suplantando-o, como também desenvolvendo um caminho inverso ao transcendental, por meio de sua metáfora. E Koestler o faz, na medida em que distorce a representação criada de deus, transformando-a na personificação de um sistema de ideias políticas. Não que o deus bíblico também não tenha em seu esqueleto a reflexão de um sistema de práticas, convenções e ideias, que conseqüentemente se voltam para uma realidade material de produção; mas o fato é que esta representação foi substituída, metamorfoseando a antiga representação em uma nova, no aspecto de uma alegoria, que por sua vez oculta uma distopia.

A distopia, que se esconde na alegoria criada por Koestler, por sua vez, ocorre no instante em que o deus do qual se fala nos romances, em oposição ao judaico-cristão, é uma entidade falha. Exemplifiquemos o que estamos inferindo, para isso utilizando, como amostra, uma passagem de *Cruzada sem Cruz*, a partir da qual poderemos presenciar a tomada e o uso de duas cenas bíblicas para caracterizar uma situação histórica previamente concebida pelo autor:

Em vez de uma guerra normal, com duas frentes, havia agora uma guerra em triângulo; de um lado, a utopia traída; no segundo, a tradição apodrecida, no terceiro, a destruição organizada. De certo que era preciso lutar contra esta última: não havia outra solução; mas era um dever, e não uma missão – e as ilusões mortas não ressuscitavam. Não havia, naquela guerra, trombetas para fazer as muralhas caírem e durante a batalha, o sol não parava. (KOESTLER, 1948, p. 196).

Aquilo que colocamos como “redirecionamento do referencial” se sobressai no instante em que se dá a comparação entre os dois episódios bíblicos e a situação com a qual o autor descreve o período da Segunda Guerra. Para ele, esta seria uma guerra com três frentes de combate; a primeira frente, a *utopia traída*, ou seja, o socialismo e as políticas de esquerda; a segunda, a *tradição apodrecida*, o velho mundo moderno, centrado no patriarcado e nas demais definições que lhe são pertinentes, tais como as características do sujeito sociológico; e a terceira frente, o nazismo. Se em outras obras do autor, e mesmo em *Cruzada sem cruz*, porém em outras passagens, as ideias e as políticas de esquerda são descritas como deuses que prometeram a salvação às massas, estes deuses são falhos para Arthur Koestler, e cremos que este posicionamento tenha muito a ver com o surgimento das práticas stalinistas na União Soviética. De modo que esta descrença nos “deuses” leva o autor a afirmar uma impossibilidade de salvação que se baseie nesses deuses, que na verdade, como já mencionado, são representações de estruturas políticas. Ao contrário de Josué que marcha com seus soldados armados sete vezes ao redor das muralhas de Jericó, carregando a arca da aliança e imolando sacrifícios até que a cidade caia pelo poder do dom divino e sobrevenha a conquista; e também ao contrário do mesmo Josué, que com um pedido foi capaz de parar o sol para continuar a batalha e aniquilar os inimigos dos israelitas, as personagens de Koestler não têm esse favor, pois seus deuses estão mortos. Ademais, além de observarmos um trecho que demonstra como a alegoria é construída, é como se estivéssemos nos encontrando com uma perda de senso frente à situação histórica na qual um determinado indivíduo se encontra; quando o narrador de Koestler, em *Cruzada sem cruz*, se refere à ideologia socialista, ou seja, mais especifi-

camente às práticas que se firmaram no transcorrer do século XX, e que tiveram como propulsor a ideologia socialista e comunista, o autor demonstra sua desilusão com tais experimentos, que são para ele “a utopia traída” e as “ilusões mortas”. Neste entretempo, descreve algo que deve ser combatido, o nazismo. De modo que se coloca numa posição crítica, onde não há como se salvar; ele está no “fogo cruzado”. Isto pode ser relevante, em análise futura, se considerarmos que todas as personagens criadas por Koestler, imersas nestas três obras que estudamos, têm a morte como destino. Peter Slavek, protagonista de *Cruzada sem Cruz*, Spartacus, protagonista de *Os Gladiadores* e Rubashov, o protagonista de *O Zero e o Infinito* têm em comum um mesmo percurso de adesão a um movimento de caráter socialista, firmamento das convicções, e então o recebimento de um choque, de algo que os desliga dos manifestos e mesmo assim os faz perecer em combate, contra os antigos inimigos; por mais que se considerem “traidores da causa”.

Por fim, para exemplificarmos novamente como se desenrola esse processo de “redirecionamento referencial”, ou ainda de “transposição”, “adaptação”, ou ainda de “acréscimo de conteúdo referencial”, caso consideremos que as informações pertinentes à realidade material do autor se inserem, por meio de um processo dialético, às informações e às referências da realidade material à qual os textos religiosos originalmente pertenciam, apontaremos outro caso, um mínimo trecho do romance *Os gladiadores*, no qual verificaremos que, de fato, os deuses não são deuses, mas alegorias, representações.

“... quando o luxuriante deus da agricultura e das cidades assassinou o deus dos desertos e dos pastores” (KOESTLER, 2006, p. 145)

O autor faz menção a dois estágios do processo social e econômico da evolução humana, os quais aparentam corresponder respectivamente ao sistema feudal, que centrava sua economia na produção agrícola e ao antigo nomadismo das sociedades primitivas, que não possuíam um programa de governo tão centrado e abrangente. Embora esta conclusão, diga-se de passagem, ainda careça de maiores esclarecimentos. O que, entretanto, não exclui a asserção de que o autor denomina “deuses” para significar determinados períodos históricos, cada qual com sua característica; dando forma à alegoria do confronto entre as épocas que alude. Coisa que demonstra a consciência de Arthur Koestler ao tratar da materialidade histórica quando diz: “mas ao homem não é permitido modelar sua existência independentemente do sistema, das condições e das leis de seu tempo” (KOESTLER, 2006, p. 215)

2. *O tamanho das uvas de Canaã*

É conhecido que a promessa do Deus Jeová se referia a uma terra prometida, e levando-se em conta as boas qualidades que uma terra poderia ter para os judeus daquela época, certamente que a fertilidade seria um dos maiores dotes – uma terra por onde corresse leite e mel etc. Mas quando surge semelhante comparação no processo enunciativo e narrativo de Arthur Koestler, é evidente que estamos diante do fenômeno que até então tratamos de comentar, e então, eis que assim intitulamos esta seção de *O Tamanho das Uvas de Canaã*. As uvas às quais Koestler se refere encarnam o fruto, não literalmente de uma terra, mas o fruto que provém das condições materiais e políticas de um determinado sistema de governo. De forma que quando um marinheiro belga pergunta ao protagonista de *O Zero e o Infinito*, Rubashóv, como andam as coisas no mundo de “lá”, bem podemos saber que se trata do mundo comunista, e é a este mundo que Koestler chama de “terra prometida”, embora a expressão seja aplicada para indicar o inverso, significando mais algo semelhante a “o sonho que falhou” ou “a promessa que se perdeu”.

Rubashóv, em *O Zero e o Infinito*, dentro de suas reflexões chega a dizer que “a velha guarda está morta” (KOESTLER, 1940, p. 25) no trecho em que descreve como os antigos presidentes da Internacional foram mortos após terem sido julgados como traidores. De forma que semelhante passagem da obra descreve um estágio da revolução da qual a personagem rememora, de tal modo que enxerga estes tempos passados como sendo o período onde a política e as ideias do governo comunista funcionavam, ou pelo menos davam perspectiva de que funcionariam. Este estágio, ou a suposição deste estágio, contraposto ao atual, onde a revolução fracassara, é recorrente nas três obras que mencionamos nesta análise; e gera uma espécie de desnorтеio nos indivíduos caracterizados nos ambientes das mesmas. O dilema destas personagens está pressionado entre o comunismo stalinista, o nazismo e as antigas concepções burguesas; algo que as coloca diante de pontes quebradiças, que temem seguir e atravessar, e nestas passagens é que, incidentalmente, o autor elabora seu mecanismo de comparação, deslocando os referenciais históricos, adequando situações de uma narrativa anterior, à sua própria: “lembra-se de uma passagem da Bíblia, quando as tribos no deserto começam a bradar: escolhamos um líder e retornemos aos antros de perdição do Egito?” (KOESTLER, 1940, p. 263)

O autor, embora se volte contra a esquerda de seu tempo, não compreende que o capitalismo seja a saída; o que o coloca em uma situa-

ção crítica, desmaiando suas personagens e as fazendo desvairar em delírios de indecisão. As indecisões também perpassam o âmbito do individual e do coletivo. Ou seja, os indivíduos contrapõem seus anseios pessoais, suas próprias escolhas, ao bem coletivo, o que os coloca em um novo dilema, acerca das escolhas que têm de fazer; escolhas que os beneficiariam e salvariam das tensões nas quais se encontram imersos, mas que consequentemente trariam grave peso aos demais indivíduos da sociedade à qual pertencem. Espártaco, em *Os Gladiadores* (1939), por exemplo, como líder da revolução dos escravos, oscila entre tomar a liderança e seguir para a constituição do “Estado Solar”, uma espécie de cidadela com princípios comunistas, e fugir do movimento e da horda de escravos rebeldes que formam a revolução; sua fuga implicaria a tomada de uma direção pessoal, de escolhas próprias, onde os outros indivíduos não se correlacionariam com seu futuro.

O dilema se repete com Peter Slavek, protagonista de *Cruzada sem Cruz* (1943). Peter chega a perder o movimento das pernas por não conseguir decidir entre seguir Odette, uma moça francesa que conheceu em Neutrália, país fictício e ainda muito pouco afetado pela guerra, que partiu para os Estados Unidos e se alistou na armada do país, que se prepara para sair da neutralidade e entrar no conflito. Constantemente, como é de hábito das três personagens centrais dos três romances em questão, Peter questiona suas razões para se impelir no combate e acabar fazendo-se matar, até concluir que a morte é sua saída, constatando-se que a “terra prometida” não existe mais, que o nazismo se propaga ferozmente e que não há caminho de volta. Diga-se de passagem, Koestler escreveu ensaios em defesa da eutanásia, como é o caso de *Dialogue with death* (1937), coisa que veio mesmo a realizar juntamente com sua esposa, ao final de sua vida.

3. *Considerações finais*

Os babilônios têm parte nos escritos bíblicos, como por exemplo, o episódio do dilúvio; assim como uma série de deuses de outras culturas, que ao longo do tempo foram incorporados à literatura judaico-cristã, metamorfoseados em demônios, ou outras entidades perturbadoras. Podemos nos perguntar se teria o fenômeno que descrevemos acontecido neste caso, ou se teria acontecido algo semelhante durante a apropriação de narrativas e personagens de outras sociedades; como teria acontecido e quais transposições teriam sido realizadas etc. Isso poderia questionar a

natureza da “revelação” que possa ser atribuída aos textos religiosos; uma leitura que os tornariam fruto da realidade material, muito mais do que de fenômenos divinos, ou místicos. Entretanto, cremos que isto não exclui uma tradição onde estes textos são assim considerados, místicos, um local onde estes são membros integrantes de fenômenos considerados “transcendentais”, que levam as pessoas participantes dos respectivos atos cerimoniais a entrarem em contato com a sua divindade. O que estudamos e procuramos desenvolver neste breve escrito é que, dizendo de outra forma, os textos bíblicos são retirados (parcialmente) de seu meio pelas adaptações dos autores, pelas ressignificações que estes efetuam, quando por ventura entram em contato com as narrativas bíblicas e religiosas.

Ainda adicionamos que, conforme as ideias que abriram estas considerações finais, nem sempre a apropriação de narrativas religiosas resulta em uma distopia, ou em uma perda da transcendência, como se verificou em Arthur Koestler: “uma transcendência pode ser substituída por outra”, bem como criar um mundo de deuses falhos. O que não podemos negar é que todos estes textos têm em comum o fato de se terem produzido em sociedades, com realidades materiais distintas, semelhantes, ou mesmo que vieram a se entrecocar conforme a História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRA, Mário, S. *Dicionário de filosofia e ciências culturais*. São Paulo: Matese, 1964.
- KOESTLER, Arthur. *Cruzada sem cruz*. São Paulo: Instituto Progresso, 1948.
- _____. *Os gladiadores*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.
- _____. *O zero e o infinito*. Barueri: Amaryllis, 1940.
- LEWIS, Ioan, F. *Êxtase religioso*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MESQUITA, Raúl. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Plátano, 1996.
- REBER, Arthur, S. *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books, 1986.

**O DIÁRIO É UMA ESCRITA ÍNTIMA
PARA SER MANTIDA EM SEGREDO?¹⁶⁶**

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

Iêda Tinoco Boechat (UENF/ UNIFSJ)

iedatboechat@hotmail.com

Raquel Veggi Moreira (UENF)

rveggi@yahoo.com.br

Tatiane da Silva Lacerda Tinoco (UENF)

tatinoco74@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF/UFRJ)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O diário é uma espécie de escrita íntima do eu, cujo autor mantém bem guardada, porque é nele que revela seus segredos e conta seus sonhos e suas decepções. Parece ser uma escrita para ficar oculta, secreta, em poder do diarista. Entretanto, alguns estudiosos do tema têm considerado a possibilidade de um desejo do autor de que um dia ele seja lido por outrem. O presente ensaio objetivou analisar se de fato podemos afirmar que, em regra, o diário é uma escrita para ser mantida em sigilo. Para tanto, valemo-nos de metodologia qualitativa, baseada em autores como Philippe Lejeune, Paula Sibília e Denise Schittine. Inferimos da análise dos referidos teóricos, especialistas em escrita íntima, que na maioria das vezes o autor de fato deseja ou mesmo considera a possibilidade de que um dia ele seja lido.

Palavras-chave: Escritas do eu. Diários. Autobiografia.

1. Considerações iniciais

Sabemos que o diário constitui um dos tipos de escrita íntima do *eu* geralmente cercado, pelo autor, de cuidados para que seus segredos permaneçam em sua esfera de controle. Isso porque ele pode encerrar autobiografia, confissões, desejos mais íntimos, sonhos e até fantasias.

Desse contexto, infere-se que o diário seja escrito por seu autor para ser mantido em segredo, bem guardado, especialmente pela natureza íntima das escritas nele contidas. Os diários, em sua maioria, possuem

¹⁶⁶ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

um pequeno cadeado que, quando não cumpre o papel de trancá-lo de forma segura, no mínimo, comunica simbolicamente que possuem conteúdo sigiloso. Será que esse fato é verdadeiro? Eles seriam mesmo escritos para serem mantidos em segredo?

Alguns autores têm considerado o possível desejo, que seria latente, talvez inconsciente, de que um dia ele seja lido. Será que esse fato é verdadeiro? Será que aqueles que não gostariam de ter seus diários violados, ou expostos um dia – por não ter dado tempo de colocá-los a salvo em caso de morte por um mal súbito ou mesmo por acidente, por exemplo – não sentem um certo temor? Ou será que, em última análise, eles gostariam – ainda que inconscientemente – de terem seus diários lidos, comentados, admirados pela família e por outras pessoas ou até mesmo publicados?

Será possível afirmar e constatar esse fato? Objetivamos neste ensaio, apresentar uma breve análise a respeito do suposto sigilo e o aparente paradoxal desejo dos autores de diários em almejavem ou mesmo pretenderem que um dia eles sejam lidos. Justificamos este estudo pela relevância dessa contradição existente entre o aparente desejo do autor em manter em segredo o diário e a intenção em torná-los acessível, que é percebida pelos especialistas do tema.

A metodologia será qualitativa. O estudo será realizado através de exploração bibliográfica de autores especialistas em escritas do eu, notadamente na espécie íntima, como é o caso dos diários, como Philippe Lejeune, Paula Sibilia e Denise Schittine a fim de concluirmos se os diários são escritos com a intenção (ou mesmo a possibilidade) de um dia extrapolar a esfera privada e alcançarem a pública.

2. Autobiografia e o diário como escritas íntimas do eu

O que poderíamos chamar de escritas do *eu*? Várias manifestações de expressão pessoais como diários, cartas, autobiografias, bilhetes, diários de formato tradicional, diários digitais como *facebook* e *blogs*, inclusive pequenas cadernetas de registros que podemos levar conosco no cotidiano.

Em texto muito bem articulado, o professor Sérgio Arruda de

Moura (2014), escreve para a Folha da Manhã¹⁶⁷ sobre essa espécie de escrita íntima – a caderneta: “Havia – e há ainda – outras soluções para automanifestações afetivas, como a agenda e o diário íntimo, ambos de papel para serem preenchidos a caneta.” E acrescenta, num depoimento pessoal:

De qualquer forma, vou falar do caderninho de anotações, aquele que não é nem diário íntimo, nem agenda, mas um caderno de notas, ou caderneta de anotações, de quem precisa registrar casos, ideias, lembranças, impressões, que poderão ser úteis dali em diante, algum dia. Eu mesmo tenho um, vários, de modelos e tamanhos diferentes. Fico revezando seu uso, dependendo do lugar aonde vou. Se à praia, um modelo menor; se para vagar pela cidade, outro; dentro da minha pasta de trabalho, um outro. (MOURA, 2014)

Uma espécie de caderneta mais utilizada no passado e que sobrevive, mantendo suas características e importância para quem a possui.

A espécie “escrita do eu” constitui um gênero literário? A autobiografia se insere nesse contexto?

Denise Schittine (2004, p. 9) explica que

Uma das maiores discussões da crítica literária é se a autobiografia, o diário, a memória e escritos afins podem ser considerados gêneros literários. Assim sendo, neste livro o diário aparece num conjunto onde figuram também os estilos enumerados acima que são aqui chamados de “escritas do eu”.

Escritas do *eu*, parece-nos, então, as narrativas a respeito daquele que escreve, em verso ou em prosa, que expressam pensamentos, sentimentos, emoções ou quaisquer outras manifestações que a pessoa quer comunicar sobre si mesma. Uma forma de contar impregnada de subjetividade, que nos remete a Benjamin (1987, p. 205) quando se refere à narrativa: “[...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. [...] Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Enfim, uma narrativa é fiel ao seu autor.

Em ambos os conceitos apresentados por Lejeune, temos o *eu escritor* e o *eu personagem*, ao mesmo tempo.

Além disso, podemos categorizar o diário e a autobiografia como escritas sobre si mesmo.

¹⁶⁷ O Professor Sérgio Arruda de Moura, diretor do CCH-UENF escreve uma coluna, às sextas-feiras, para a *Folha da Manhã*, um jornal de circulação em Campos dos Goytacazes e região, onde publicou “Caderneta de Anotações”, em 16/05/2014.

Denise Schittine (*apud* PAUL DE MAN, 2004, p. 10) explica que “autobiografia não é um gênero ou um modo, mas uma “figura de leitura” (ou de compreensão) que ocorre em algum grau, em todos os textos”. Segundo a autora (SCHETTINE, 2004, p. 10), “a definição de Man vinha perturbar e misturar as categorias “vida” e “escrita”, que pareciam estanques. Mostrava que o escrito íntimo está impregnado também de ficção e que pode, em muitos casos, influenciá-la”.

Nessa linha de raciocínio, parece-nos claro que o autor estende para todos os textos que produzimos a possibilidade, ou melhor, a existência de traços autobiográficos, de forma que não escrevemos nada que esteja isento de subjetividade ou do risco de contarmos nossa própria história, ao escrevermos algo de outro gênero literário (ou até mesmo científico), de forma que a vida e as escritas de um autor se fundem numa mesma realidade, passando à escrita suas ficções, já que temos aprendido que invenção não é uma mentira, mas expressão da cognição.

Considerando os diários e autobiografias como espécies do gênero escritas íntimas, e, embora ambos os estilos – autobiografias e diários – se constituam narrativas a respeito do próprio autor, destacamos que apresentam entre si algumas diferenças.

Philippe Lejeune (2008, p. 53) explica que autobiografia é uma palavra de origem inglesa, que Larousse definida como “vida de um indivíduo escrita por ele próprio” e Vapereau como “[...] obra literária, romance, poema, tratado filosófico etc., cujo autor teve a intenção secreta ou confessa, de contar sua vida, de expor seus pensamentos ou de expressar seus sentimentos”.

Afirma Lejeune ainda (2008, p. 71) que “denominamos “autobiografia” a narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Em seguida, o mesmo autor (LEJEUNE, 2008, p. 71) comenta que “a autobiografia não pode ser simplesmente uma agradável narrativa de lembranças contadas com talento: ela deve manifestar um *sentido*, obedecendo às exigências frequentemente contraditórias de fidelidade e coerência”.

As autobiografias são escritas que tem um tempo determinado pelo autor, um começo e fim, que ele mesmo escolhe. Diferentemente dos diários, que podem ter um fim em momento diverso da vontade do diarista.

Além disso, há toda uma diferenciação temporal. Enquanto as autobiografias são narrativas do passado (“retrospectiva em prosa”, segundo Lejeune), os diários são escritos do presente com vistas ao futuro, que apontam para um momento vindouro – são prospectivos. Os diários são escritos em um determinado tempo, são marcados pela rotina, pelo dia e hora; já as autobiografias não possuem essa característica. Enquanto as autobiografias não possuem necessariamente marcações temporais, os diários possuem entradas e datação, que dão conta do dia exato em que a narrativa ocorreu.

3. Caracterização do diário

É necessário pontuarmos que vamos nos referir, nesta abordagem, a um diário em formato tradicional, manuscrito, no qual o autor (o diarista) anota periodicamente suas expressões de alegria, tristeza, saudade, confissões e até ficções, conforme já comentamos anteriormente.

Traremos alguns elementos caracterizadores de um diário. Lejeune (2008, p. 260-261) faz algumas considerações fundamentais para a identificação e compreensão desses elementos: data, entradas, autenticidade, vestígios e, por fim, a intenção de seduzir outra pessoa.

Comenta o autor que a data é a base do diário: “a datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital. Uma entrada de diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado.” (LEJEUNE, 2008, p. 260). Alguns diaristas escrevem o dia da semana, mês, ano e local. São marcações temporais e espaciais importantes para data futura, para a hipótese de ser lido mais tarde.

Lejeune (2008, p. 260) comenta a importância da autenticidade do momento.

Destaca ainda a relevância dos vestígios que ficam ali indelevelmente impressos, como o manuscrito, a grafia da pessoa, em caderno especial (que pode ter sido presente), acompanhado de outros vestígios como flores, objetos, sinais (LEJEUNE, 2008, p. 260).

Por fim, comenta a destinação, conteúdo e forma livre (sendo possível narrativa, lirismo e outras formas), ressaltando ainda que pode “o diarista escrever apenas para ajudar a memória, ou com a intenção de seduzir outra pessoa”. (LEJEUNE, 2008, p. 261). Sedução aqui, percebe-

se, aponta para a possibilidade de encantar alguém a ponto de provocar-lhe o desejo de desvendar seus mistérios através da leitura.

Estabelece Lejeune (2008, p. 261 a 264), as funções ou utilidade de um diário: conservar a memória (“tereí um rastro atrás de mim, legível, como um navio cujo trajeto foi registrado no livro de bordo”), sobreviver (“o diário é apelo a uma leitura posterior”), desabafar (“decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias”), conhecer-se (autoestima, autobiografia, construção de imagem positiva), deliberar (fazer balanço de hoje e preparar para amanhã: “o diário está volta-do para o futuro”), resistir (aguentar, suportar a espera), pensar e escrever.

Evidentemente essas funções podem ser ampliadas, dependendo da subjetividade de quem escreve um diário.

Falamos sobre conteúdo, forma e características de um diário. Por fim, como terminam os diários?

Lejeune (2008, p. 269) destaca as seguintes formas de finalização de um diário: a interrupção, a destruição, a releitura e a publicação. Prossegue o autor explicando que o final do diário não foi observado em sua pesquisa: “o fim escapa em geral à observação e, com isso, escapa também à reflexão” (LEJEUNE, 2008, p. 13), comentando que não foi observado porque os textos dos diários não preveem seu fim (são raros os diários que possuem um fecho); além disso, o fim traz a consequência de não haver mais texto (como é o caso da destruição).

Será, que a partir dessa premissa, podemos afirmar então que os diaristas que não pretendem ou desejam ser lidos um dia destroem seus diários?

4. O diário como escrita íntima a ser revelada

Não temos dúvida de que um diário é uma espécie de escrita íntima do *eu* e que a decisão de escrevê-lo é uma iniciativa que varia de acordo com a intenção do autor: desabafar; narrar fatos ocorridos naquele dia; contar um segredo que não pode, não quer ou não deve compartilhar; sonhar; e por que não ficcionalizar.

Segundo Schittine (*apud* LEJEUNE, 2004, p. 11), é nessa escrita íntima “que o diarista coloca o que não tem coragem de falar ou fazer durante o dia, ou o que tem pensado e feito apenas em segredo”. Parece-nos

que esta tenha sido, ao longo dos anos, a maior finalidade do diário.

Schittine (2004, p. 10) comenta que em algumas situações, Lejeune vê o escrito íntimo anônimo como fonte de pesquisa, citando a escrita íntima das mulheres de determinado período histórico, reafirmando que o diário íntimo de alguém desconhecido possui valor literário e histórico. E prossegue em sua análise (SCHITTINE *citando* LEJEUNE, 2004, p. 11): “o objetivo é não só promover um exercício de estudo desses escritos como também despertar nos diaristas um desejo que parecia premente na escrita íntima: o de ser lido”. Aqui, mais uma vez, reforçamos a ideia de que os diários são escritos para serem lidos por outrem.

Lejeune faz alusão ao fato de alguns diários serem destruídos por seus autores (2008, p. 269). Em nosso entender, esses que destroem são os que não gostariam de ver seus diários lidos, nem publicados – fato que pode ser explicado por nutrirem um sentimento negativo em relação ao que foram, ao que relataram a respeito de si, ou mesmo para resguardar sua intimidade e seus segredos. Enfim, os motivos que levam o autor a destruir suas escritas podem variar, importando para efeito desta análise que aquele que não deseja a leitura, a publicação ou até a possível publicação de sua vida privada, tratam de destruí-los, de alguma forma.

Denise Schittine (2004, p. 11) explica que, se por um lado, existem pessoas que escrevem diários para si, apenas com objetivo de desabafar, e terminam queimando-os mais tarde, por outro, há aquelas que guardam cuidadosamente para voltarem a essas lembranças e um dia ter esses escritos descobertos por alguém que pode vir até a propagá-los. Evidencia a autora, mais uma vez, a clara intenção do diarista de que seus escritos sejam lidos.

Essa relação que verificamos entre o diário-secreto e o diário que pode vir a ser público ou o próprio diário virtual (o blog), demonstra que a pessoa busca uma tentativa do autor de interagir, uma vez que ele mesmo se afastou da vida social em função de suas histórias particulares, buscando agora retomar esses contatos, ainda que seja de forma virtual. (SCHITTINE, 2004, p. 16-17).

Sabemos que o diário no formato íntimo, tradicional e secreto vem cedendo espaço ao diário escrito através da internet – novos diários, como os *blogs* e o *facebook*. Claro que não se trata de mera atualização de suporte, mas alteração paradigmática da expressão da subjetividade, uma vez que ao mudar o meio, transforma-se também a mensagem (SIBILIA, 2008), entre outras razões, pelo fato de estarem expostos na rede

para um número indefinido de destinatários, diferentemente do diário secreto, tradicional. Os novos formatos, midiáticos, entretanto, resguardam as marcantes características da espécie “escritas do eu” (SCHITTINE, 2004, p. 13).

Afirma Schettini (2004, p. 13)

Os diaristas virtuais começaram escrevendo os seus diários nas telas do computador, ganharam familiaridade com a tipografia, as limitações e os recursos do teclado, até que começaram a fazer a passagem para a internet, para a rede. [...] De certa forma, o blog surgiu como um sistema de disponibilização de textos e fotos na *web* menos complexo e mais rápido, o que facilitou a fabricação de páginas por indivíduos com pouco conhecimento técnico. Essa facilidade ampliou o número de pessoas que podiam ter um blog.

Assim, os blogs vieram progressivamente substituindo os diários de formato tradicional, e ainda com um ingrediente fascinante: a exposição imediata na rede daquilo que nós pensamos ou estamos fazendo, em tempo real, valorizando cada vez mais a exposição de relatos, conforme se expressa Paula Sibília, em sua obra *O Show do Eu*: “[...] obras produzidas por artistas que encarnam uma nova forma de arte e um novo gênero de ficção, ou se trata de documentos verídicos acerca de vidas reais de pessoas como *você, eu* e todos *nós*?” (SIBILIA, 2008, p. 30). Tudo isso encerrando uma verdadeira apologia ao eu a que Sibília denomina “espectacularização do eu”.

Schittine (2004, p. 14) comenta a necessidade, por um lado, do *eu* ser lido e se ver cada vez mais exposto; e por outro, a necessidade de “consumir intimidade” desse novo público da rede e da facilidade que é se comunicar independentemente da relação face a face.

É incontestável a necessidade (ou simplesmente vontade) do diarista de expor seu diário, salvo poucas exceções. Haja vista a proliferação da nova versão do diário – o blog. Percebemos de forma bastante evidente que o novo formato de diário se expõe e cumpre a função de ser lido por destinatários (no caso, por um público desconhecido e ilimitado em número e heterogeneidade), o que excede em quantidade e qualidade o(s) destinatário(s) de um diário tradicional, circunscrito a uma caderneta: aquele desejo de ser lido, de que falaram Philippe Lejeune e Denise Schittine.

5. Considerações finais

O diário é uma espécie de escrita íntima do *eu*, que se perpetua,

atravessa séculos, transforma-se e sobrevive aos reveses de uma sociedade em constante mutação para assumir um novo formato: um novo diário, assentado sobre novos paradigmas, com uma nova estrutura, com o propósito evidente de alcançar como destinatário um público heterogêneo e imensurável, escrito através da tecnologia, da tela do computador, dando conta de que ele não morreu. Antes se reestruturou, se adequou à nova perspectiva de exposição do *eu*, alterou a tônica da mensagem, atualizou-se e se modernizou para atender aos reclamos de um novo tempo – o blog. Entretanto, constatamos nessa breve análise, que sua característica fundamental foi conservada através dos tempos, continuando a ser uma narrativa a respeito de si mesmo, uma escrita sobre o próprio autor, que pode ter hoje diferentes objetivos, como por exemplo, as expressões do *eu* e a exposição do *eu*. Nesse novo formato, há uma intenção manifesta de ser lido, exposto, publicado e comentado.

O diário em seu formato tradicional, entendido como confidente, como destinatário de segredos, de emoções e de sonhos, sempre nos traz uma certa magia, uma incógnita a ser decifrada, principalmente se considerarmos seu caráter sigiloso, bem guardado, a salvo de curiosos.

Será que, embora tão sigiloso, o diário guardaria, em sua essência, a vontade de se expor?

Uma análise incipiente nos levaria a crer que estes diários são escritos para ficarem guardados, sob chave por seus autores – os diaristas. Entretanto, analisando os argumentos dos estudiosos do tema, a outra conclusão não podemos chegar, a não ser que eles, em sua maioria, são escritos com intenção de que um dia sejam lidos por outrem. Mais que isso, possuem um latente e ardente desejo de que seus diários sejam admirados ou mesmo publicados. Constatamos que ele esconde, em seu misterioso segredo – um aparente paradoxo –, um desejo de ser lido.

Philippe Lejeune e Denise Schittine comentam sobre esse desejo do autor do diário de que um dia ele seja lido, uma vontade de ser revelado, de deixar que sua história transcenda a esfera privada e alcance a pública.

Todas essas considerações nos levam a crer, com toda clareza que os diaristas, possuem mesmo o desejo de que mais tarde, seus diários sejam lidos.

Toda essa necessidade de se expor, de se fazer presente e de se relacionar em tempo real faz do novo formato de diário – o blog – um re-

curso totalmente reestruturado e ressignificado, e muito atraente àqueles que desejam continuar narrando sua história, contando e recontando, escrevendo e reescrevendo sua trajetória, e, como poeticamente escreveu Lejeune, deixando atrás de si, um rastro como o do navio registrado no diário de bordo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MOURA, Sérgio Arruda de. Caderneta de anotações. *Folha da Manhã*, Campos dos Goytacazes, edição de 16/05/2014.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na Internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

O DICIONÁRIO E A RELEVÂNCIA DO GLOSSÁRIO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Angélica B. Moreira (UEMS)

angelicabtlh@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.com.br

RESUMO

Este artigo visa à prática do dicionário nas aulas de língua portuguesa, além da proposta final em elaborar um *Glossário Temático no Campo Semântico*. Observa-se que muitos glossários se encontram, geralmente, no final de alguns livros didáticos, literários, específicos e ou tecnológicos. Vale ressaltar que os glossários se referem, apenas, a uma parte do saber linguístico, isto é, específico de uma determinada atividade. Já os dicionários são mais gerais por se prenderem ao léxico da língua, ou seja, o saber ativo e passivo dos usuários. Dessa forma, torna-se relevante para todos os alunos do ensino fundamental e médio, aprender a pesquisar nos dicionários, não somente pela escrita ou sentido, sobretudo na observância dos termos no seu campo semântico e estilístico que cada palavra possui para poder diferenciá-las quanto à sua prática e sua grafia corretas, em particular das palavras: homófonas, homógrafas e parônimas. Quanto às estratégias, deu-se o início com a abordagem sobre o dicionário, objetivando a sua origem, o manuseio e a importância do seu uso dentro e fora da sala de aula. Como finalidade, os alunos obtiveram aprendizagens através de slides, textos impressos, questionários e várias atividades. Por fim, concluiu-se o “*E-Glossário – Termos da Internet*”, tema escolhido pelos alunos do 9º ano “C” da Escola Municipal Professora Oliva Enciso, publicado nesta mesma instituição e beneficiando, como resultado final, a todos os alunos em geral.

Palavras-chave:

Léxico. Significação de palavras. Teoria e prática. Glossário. Dicionário.

1. Introdução

Este trabalho é parte de um projeto acadêmico da UEMS e foi desenvolvido pelo PIBID entre 2012 e 2013 e apresentado, como pesquisa de campo, ao SEMEX/EGRAD (nos anais da UEMS), em Dourados-MS, sob orientação do Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, em 19 de setembro de 2013.

O objetivo principal é a elaboração de um *Glossário Temático no Campo Semântico* a partir do uso prático de dicionários e glossários em sala de aula, por meio de atividades e questionários junto aos alunos.

Para a realização do trabalho, foi feita uma pesquisa teórica por meio de abordagens como algumas das apresentações históricas e conceituais sobre o dicionário e o glossário, além das ciências que incluem os dicionários. A metodologia aplicada iniciou-se com o manuseio e a prática nos diferentes tipos de dicionários; além de mostrar um breve estudo do léxico feito, em sala, através de atividades diárias, incluindo o estudo de “palavras parecidas”. Em seguida, foi realizada uma exposição de termos para a elaboração do *Glossário Temático no Campo Semântico*. O tema foi escolhido pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Como resultado final, o *Glossário Temático no Campo Semântico* foi confeccionado e publicado na mesma instituição escolar conforme determinação do projeto em questão.

2. Dicionário

Segundo Rodella, Nigro e Campos (2009), às vezes, necessitamos de informações precisas para as nossas dúvidas e mesmo que muitas perguntas sejam aparentes, nem sempre obtemos uma resposta. Perguntas do tipo: O que significa tal palavra? Qual é a população de tal lugar? Como se escreve, por exemplo, a palavra “exceção”? Dentre outras.

Foi para nos responder estas questões que o dicionário e a enciclopédia foram criados. Antes, eles eram, na sua maioria, feitos em papel. Hoje, nas versões eletrônicas: CDs, DVDs e também na Internet facilitam, ainda mais, as nossas pesquisas.

Dicionários são livros que guardam palavras. Palavras explicadas em palavras. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009). Um verbete é o conjunto de acepções de uma palavra. Isto é, um verbete de dicionário tem a forma de palavra. Num dicionário as palavras são apresentadas separadas em sílabas, apontando a classe da palavra e o número de acepção.

Por exemplo:

Jar.di.nei.ra ⇒ s. f. ⇒ (substantivo feminino)

1 ⇒ Mulher que cuida do jardim.

2 ⇒ Recipiente para cultivo de plantas/flores ornamentais.

3 ⇒ Ônibus aberto com bancos paralelos.

4 ⇒ Prato composto de diversos legumes picados, acompanhados de carne.

5 ⇒ Modelo de roupa com peitilho costurado à cintura da calça e possui alças.

Uma palavra não é uma coisa. A palavra é uma representação da

coisa. Exemplo: tênis. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009). Muitas vezes uma palavra tem muitos significados, como se pode comprovar com o exemplo da palavra jardineira. Com isso, são ocasionadas algumas confusões na língua, visto que a mesma palavra pode representar mais de uma coisa. Essas palavras são conhecidas como “palavras parecidas” e subdividem-se em homófonas, homógrafas e parônimas.

As palavras homófonas (homo (grego) = (som igual)) são palavras que têm o mesmo som, mas têm grafias e significados diferentes. Por exemplo: Ontem, fui na última *sessão* do filme./ Guardei os livros na *seção* correta.

As palavras homógrafas são palavras com a mesma grafia e significados diferentes. Têm-se como exemplos: 1. **Manga**: fruto da mangueira ou parte da camisa. 2. **Tanque**: lugar onde lava roupa ou veículo de guerra.

As palavras parônimas são palavras que soam parecidas, mas possuem grafias e significados diferentes. Por exemplo: 1. “O bandido foi preso em **fragrante**” (que exala bom odor); 2. “Fulano recebeu os **comprimentos** (bem compridos...) pelo seu aniversário”.

Sabe-se que o Dicionário é um importante instrumento didático e, sem dúvida, seu uso em sala de aula é fundamental. Entre os países que tem como idioma oficial o português, citamos: o Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Guiné. O idioma “português” é a quinta língua mais falada no planeta – eram mais de 247 milhões de pessoas utilizando-a como língua principal para se comunicar de acordo com dados publicados em 2008 pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA): naquele ano eram 194,2 milhões no Brasil, 10,7 milhões em Portugal e 42,9 milhões em países africanos e comunidades na Ásia. (ALMEIDA; ARRUDA, 2009)

A língua portuguesa possui grande diversidade como segunda língua, podendo ser demonstrada pelos seguintes dicionários bilíngues: (português/tupi) e (tupi/português); (português/inglês) e (inglês/português); (português/espanhol) e (espanhol/ português), entre outros. No Brasil, os dicionários mais usados são: *HOUAISS* e *AURÉLIO* por serem considerados os mais completos.

3. Glossário

Como finalidade, o glossário objetiva a aprendizagem e a observância dos termos não só no sentido de orientar, mas também de incentivar os leitores sobre o frequente uso do dicionário.

Observa-se que muitos glossários são encontrados, geralmente, no final de alguns livros didáticos, literários, específicos e ou tecnológicos. De acordo com Costa (2004, p. 75, *apud* SILVA, 2004) entende-se por glossário um inventário que, normalmente, aparece no final de obras, dando em ordem alfabética, os termos ou expressões de um vocabulário especializado.

4. As ciências do léxico: teorias básicas

Os ramos que estão ligados ao estudo, à análise e à descrição do léxico são: lexicologia, lexicografia e terminologia. São as ciências que se ocupam da palavra. O homem é o único ser com o dom da palavra (RODRIGUES; SOUZA, 2008).

Pode-se entender o léxico como o conjunto de palavras ou vocábulos que são usados em uma determinada língua ou em um texto. De natureza gramatical e lexical são as preposições, conjunções, artigos, advérbios, os substantivos, adjetivos, verbos etc. (RODRIGUES; SOUZA, 2008).

A terminologia trata dos termos científicos e tecnológicos, enquanto unidades terminológicas. Ao definir terminologia, enquanto objeto de estudo, Silva (2004) diz que esta “é um conjunto de palavras técnicas ou científicas, que constituem o vocabulário específico de uma ciência, de uma tecnologia, de um pesquisador ou grupo de pesquisadores, ou de uma área de conhecimento”.

Lexicologia é a disciplina da linguística que se ocupa cientificamente do léxico nas suas diferentes estruturas, funcionamento e mudança, em todos os aspectos práticos do (significante e significado das palavras). (RODRIGUES; SOUZA, 2008)

A lexicologia abrange domínios como a formação de palavras, sua etimologia, criação e importação das mesmas, a estatística lexical e ainda se relaciona com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. Neste âmbito, as relações semânticas são: de sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. (RODRIGUES; SOUZA 2008)

Lexicografia é a ciência que estuda os vocábulos e os vocabulários de normas linguísticas, dando-lhes tratamento específico (BARBOSA, 1992 *apud* SILVA, 2004), ou seja, o estudo das palavras que devem constituir um léxico. Portanto, lexicografia seria a disciplina que se ocupa do trabalho lexicográfico e que estabelece fundamentos científicos e orientam a elaboração de glossários e dicionários.

5. *Diferenças entre glossário e dicionário*

Há distinção entre glossários e dicionários. Aragão (1987, p. 34, *apud* SILVA, 2004) menciona que os glossários se referem, apenas, a uma parte do saber linguístico, isto é, específico de uma determinada atividade. Por exemplo: a relação de termos linguísticos falados em uma determinada região (Nordeste), como as gírias dos surfistas, por exemplo, ou até mesmo as palavras da letra de uma música etc. Já os dicionários são mais gerais por se prenderem ao léxico da língua, ou seja, o saber ativo e passivo dos usuários.

Exemplificando um dicionário: Significados de **Compilar**:

- [Verbo] – **Coligir**; juntar; reunir; selecionar; enfeixar.
- **Reunir** textos sobre determinado assunto.
- Exemplo do uso da palavra **Compilar**: **Compilar** textos sobre música.

6. *Método*

Foi realizada primeiramente uma pesquisa teórica buscando definir os conceitos de dicionário e glossário e das ciências que contribuem para o estudo e desenvolvimento de dicionários e glossários. Procurou-se demonstrar, também, as diferenças entre ambos os termos. Em seguida, foi feito um trabalho de campo junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Oliva Enciso, situada no bairro Tiradentes em Campo Grande, MS, no período entre 21 de fevereiro a 30 de junho em 2013. Esse trabalho empírico abrangeu o desenvolvimento de atividades práticas por meio de manuseio de dicionários e glossários em sala de aula, incluindo o estudo das “palavras parecidas” e “questionários” envolvendo glossários. Essas atividades foram feitas por meio de exercícios guiados com o objetivo de os alunos aprenderem a pesquisar

em dicionários, nos seus mais variados tipos, na observância de todos os seus adereços e adendos, sobretudo no que tange ao uso dos seus termos no campo semântico e ou estilístico de cada palavra. O intuito era de que o aluno pudesse diferenciar, teoricamente, cada uma das palavras, junto à prática e grafia corretas, em particular, das palavras: homófonas, homógrafas e parônimas e saber distinguir um glossário de um dicionário, seus conceitos, objetivos e usos.

As atividades desenvolvidas no trabalho de campo foram elaboradas de forma colaborativa junto aos alunos, sendo realizadas individualmente ou em grupos, resultaram na confecção do glossário. Os recursos usados foram os materiais didáticos vigentes, além de *Datashow*, *notebook*, *pen drive*, o manuseio de vários dicionários e as atividades e textos impressos sobre alguns temas propostos. O tema escolhido, pelos alunos, para o desenvolvimento do glossário foi: os termos virtuais e/ou digitais, o qual foi denominado, por eles, de e-glossário.

7. Resultados e discussão

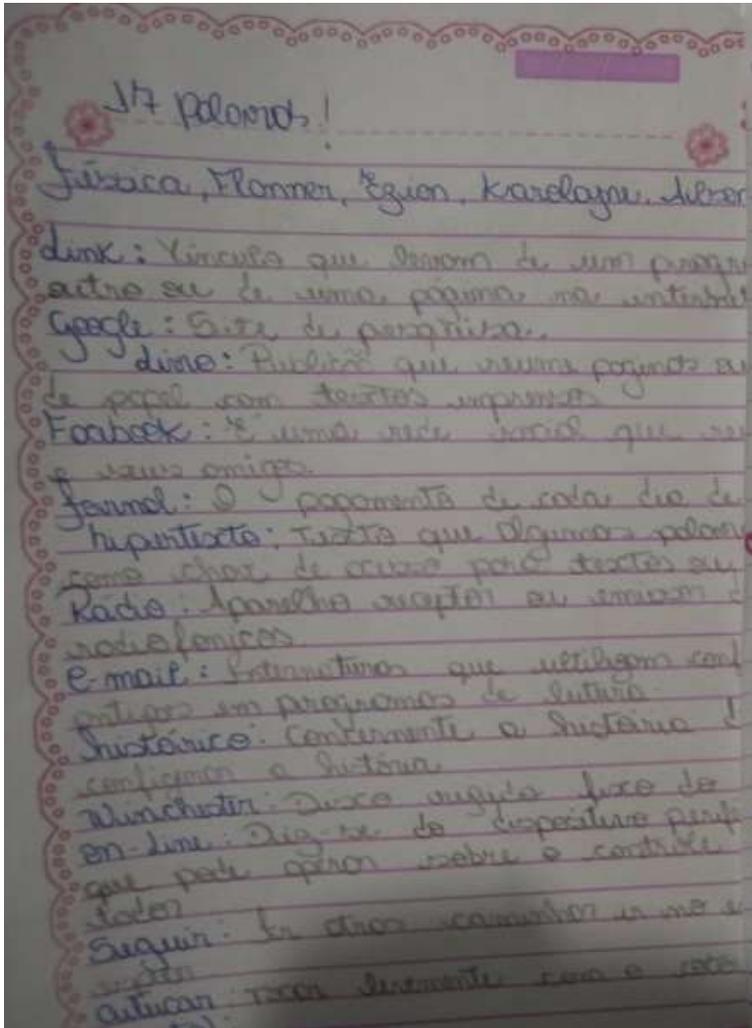
Esta pesquisa possui relevantes observações obtidas no decorrer do desenvolvimento do projeto do glossário. Serão apresentadas algumas das principais dificuldades, bem como seus resultados subseqüentes.

Após a exposição das teorias e desenvolvimento de atividades práticas em sala de aula, o aluno pôde, por exemplo, saber como funciona e como é desenvolvido o gênero “glossário”; analisar e reconhecer outros tipos de glossários; saber escolher uma determinada área para a realização do mesmo; levantar o maior número de palavras para melhor enriquecê-lo ou ilustrá-lo; e, por fim, como organizá-lo seguindo uma ordem sequencial e ou alfabética.

Apesar das dificuldades por eles encontradas como, por exemplo, a disponibilidade e o desconhecimento total dos alunos no uso de dicionários bilíngües ou plurilíngües em sala; como também as áreas “do saber” que envolvem os glossários, a sua organização e, sobretudo, a impossibilidade de acesso às pesquisas virtuais na escola e em casa. Dessa forma, os alunos, muitas vezes, são impedidos de realizar suas tarefas escolares.

Com isso, a relevância deste conteúdo apresentado, relacionado às ciências do léxico, foi bastante esclarecedora para que eles pudessem desenvolver suas próprias atividades, dentro do contexto exposto, com a

plena convicção nas diferenciações entre um dicionário e um glossário, na confecção da proposta de elaborar um glossário temático, como avaliação final do projeto. Conforme é mostrado duas dessas atividades, elaboradas em grupos, onde estão contidas: grupo de palavras, sua significação e, logo acima, estão os nomes dos alunos de cada grupo, através de **Fig. 1**.



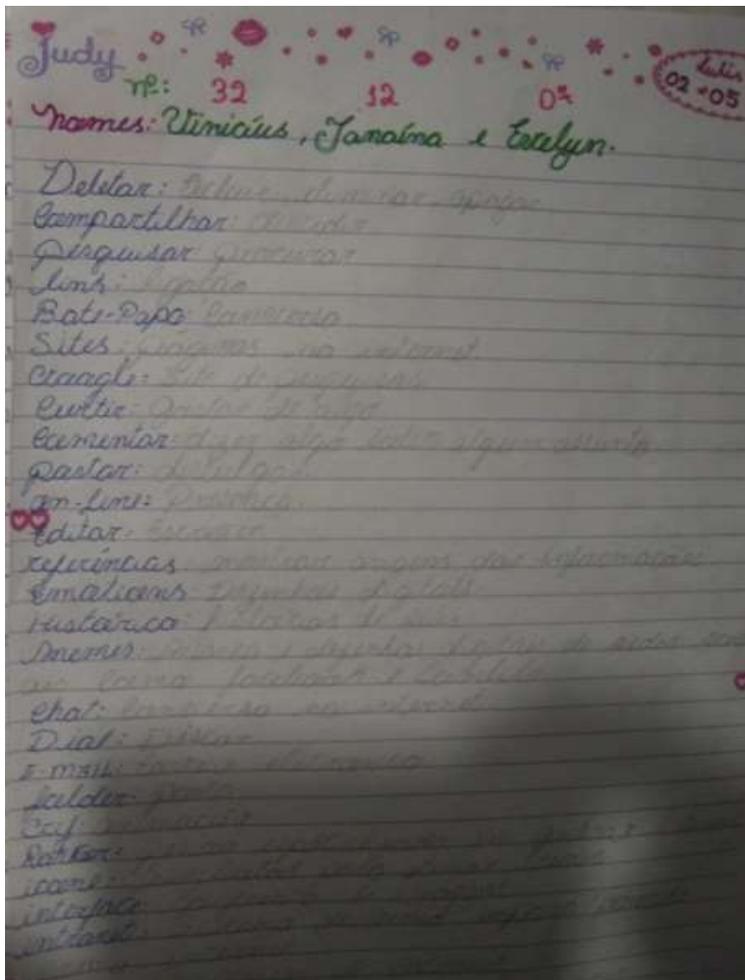


Fig. 1 – Grupo de palavras e significação

8. Resultados

Com isso, a relevância dos conteúdos, relacionado às ciências do léxico, foi esclarecedora para que os alunos desenvolvessem suas atividades, diferenciando o dicionário do glossário, na confecção do glossário temático, como avaliação final do projeto.

Como resultado do projeto elaborado de forma colaborativa, tem-se o glossário (**Fig. 2**) finalizado e publicado no mural da instituição escolar.

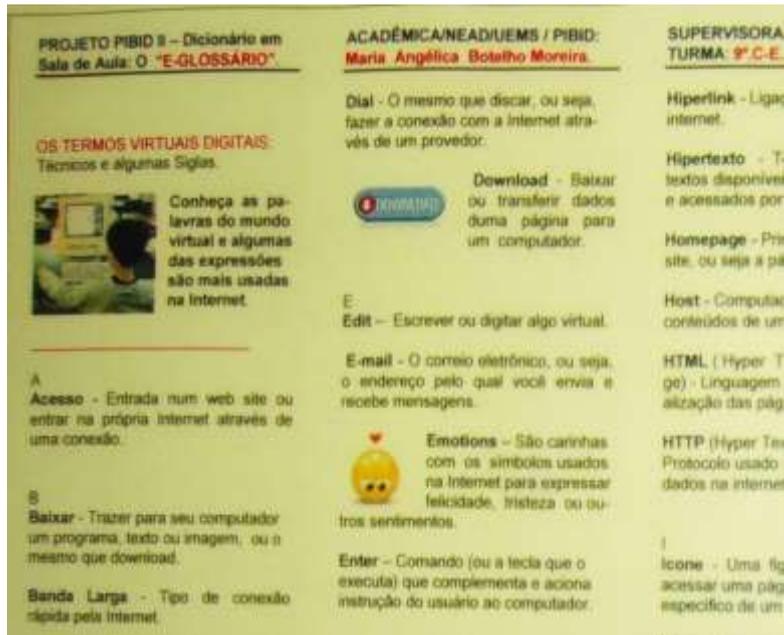


Figura 2 – Glossário Temático no Campo Semântico: E-Glossário

O glossário foi uma produção dos alunos como avaliação final do projeto, onde eles puderam por em prática as teorias aprendidas em sala de aula por meio das aulas expositivas e das atividades praticadas envolvendo dicionários e glossários. Segundo Geraldi,

[...] a produção do texto (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não é apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprestigiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. (GERALDI, 1991, p. 35 *apud* RODRIGUES; SOUZA, 2010, p. 14)

Um projeto do desenvolvimento de um glossário possui grande relevância no que diz respeito à prática de construção de conhecimento de forma colaborativa. Possenti corrobora com essa afirmação pedindo que:

[...] o ensino do português deixe de ser visto como transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte

dos alunos, uma tarefa em que o professor deixe de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria ser subordinado à aprendizagem. (POSSENTI, 1996, p. 95 *apud* RODRIGUES; SOUZA, 2010, p. 14)

9. *Considerações finais*

O projeto teve grande relevância por proporcionar um maior aprendizado na convivência entre alunos e professores, por meio da participação e monitoramento de atividades, da aplicação de novas experiências metodológicas, e, sobretudo, dos resultados obtidos com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Portanto, o projeto de pesquisa mostrou-se muito gratificante e produtivo.

O glossário foi desenvolvido com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, de forma totalmente colaborativa, como prática da construção de conhecimento. A publicação e disponibilização do *E-Glossário* na instituição não beneficiou somente aos alunos que o elaboraram, mas sim a todos os alunos em geral. O projeto ainda permite a possibilidade de continuação do glossário, pois os alunos poderão acrescentar novas palavras com o passar do tempo, enxertando novos termos visto que o meio digital está sempre em expansão.

Com isso, os alunos puderam agregar os mais novos conhecimentos, além de novas técnicas com o uso do dicionário como prática, dentro e fora da sala de aula, em particular, nas aulas de língua portuguesa. O estudo do glossário se tornou uma ferramenta muito importante em sala, pois eles foram capazes de realizar atividades tecnológicas, como o exemplo do *E-Glossário* que foi elaborado colaborativamente. Este trabalho foi publicado na escola e, portanto, considerado temático no campo semântico, sob o tema “Os termos virtuais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriano P. de; ARRUDA, Itamar S. de. *Reforma ortográfica*. Campo Grande: Alvorada, 2009.

RODELLA, G; NIGRO, F.; CAMPOS, J. *Português “a arte da palavra”*, 6º ano. São Paulo: QJS, 2009.

RODRIGUES, Marlon Leal. Ensino de gramática *versus* ensino de língua. *Guavira Letras*, n. 10, p. 198-209, 2010. Disponível em:

<www.pgletras.ufms.br/revistaguavira>. Acesso em: 31-10-2014.

_____; SOUZA, A. C. S. de. Ensino de gramática. *Web Revista Página de Debates: Questões de Linguística e Linguagem*. Edição 5, maio de 2009. Disponível em:

<<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/05/05.htm>>.

Acesso em: 31-10-2014.

SILVA, Kátia Cilene David da. *Elementos para um glossário dos termos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2004. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%202502-3078/Elementos%20para.pdf>. Acesso em: 31-10-2014.

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA EM UMA COMUNIDADE MACUXI

Rainya Carvalho de Oliveira (UERR)

rainyacarvalho@gmail.com

Josiane da Silva Sabino (UERR)

anny_sabino@hotmail.com

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

RESUMO

Neste estudo fazemos uma reflexão sobre como se desenvolve o ensino da língua macuxi em uma escola indígena, cuja primeira língua hoje pode ser considerada a língua portuguesa) e a língua de origem da etnia é a língua macuxi. A pesquisa desenvolveu-se na comunidade indígena Água Fria, localizada no extremo norte brasileiro, na terra indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, estado de grande diversidade linguística e cultural. Procuramos acomodar o estudo no campo da linguística aplicada, porque tratamos de abordagem sobre o ensino de línguas e especialmente em contexto social indígena. Para melhor compreensão do tema, foram revistos de forma breve conceitos de bilinguismo, plurilinguismo, cultura e identidade. Este trabalho está fundamentado especialmente em teorias de Moita Lopes (1996), Celani (1992), Bagno (2002), Maher (2005), Freitas (2013), assim como trouxemos princípios norteadores para esse ensino a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Este estudo é resultado de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa que buscou uma reflexão acerca do ensino de língua indígena com base na realidade social e linguística da comunidade. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário e entrevista com um professor indígena da comunidade. Embora de maneira incipiente, a pesquisa mostrou que há uma preocupação por parte do colaborador em manter a língua e a cultura indígena de seu povo.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Língua materna. Comunidade indígena

1. Introdução

Motivada por um contexto de diversidade étnica, cultural e linguística, a reflexão a seguir tem intuito de discutir sobre o ensino da língua materna¹⁶⁸ em uma comunidade indígena macuxi, localizada na zona rural do município de Uiramutã – RR. Com o desenvolvimento da pesquisa o foco voltou-se também para uma discussão bastante complexa, que envolve língua, cultura e identidade. A comunidade indígena Água

¹⁶⁸ Língua materna neste texto refere-se à língua portuguesa.

Fria teria como língua materna a língua portuguesa ou a língua macuxi? Notamos que na comunidade, embora de etnia macuxi, os seus habitantes atuais, em sua maioria, não dominam a língua indígena, mas estão aprendendo na escola.

O estado de Roraima está localizado no extremo norte do Brasil, possui uma grande área de terras indígenas onde habitam entre outras as etnias: macuxi, taurepang, ingaricó, uapixana, ianomâmi, iecwana, patamona e uaiimiri-atroari, a circulação de índios por todos os lugares do estado, da mesma forma que a circulação de não-índios nas comunidades indígenas é muito comum em Roraima, esse movimento social faz com que as culturas e as línguas se misturem e sejam facilmente observadas, como no próprio topônimo que dá nome ao estado “Roraima” que tem origem em línguas indígenas. Segundo Magalhães (1986, p. 64), para o topônimo há três origens, “*Tori*– caju / ima – serra: Roraima seria Serra do caju. *Rorá* – verde / ima – grande: logo, Verde monte. *Rorô* – papagaio / significado, O pai dos papagaios”.

Demos início ao texto com um tênue estudo sobre linguística aplicada, com o intuito de justificarmos a introdução da pesquisa nesse campo de linguística aplicada. Seguimos levantando uma reflexão sobre o próprio tema do estudo de linguagem, procurando mostrar como a comunidade saiu, em algum tempo de sua história, do domínio da língua indígena para a língua portuguesa. A transformação social e linguística, resulta hoje no ensino de língua macuxi na escola da comunidade que fala em geral em língua portuguesa.

Para compreendermos a preocupação com o ensino da língua originária da etnia da comunidade em referência, buscamos conceitos básicos, mesmo de forma breve, de bilinguismo e plurilinguismo, cultura e identidade. Depois, fomos à reflexão propriamente dita tomando como fonte primeira o ponto de vista do colaborador, professor de língua macuxi e membro da comunidade.

Trouxemos nas considerações do presente trabalho alguns pontos mostrados pela pesquisa que merecem atenção de estudiosos, por exemplo, a vontade do nosso colaborador de ver o seu povo falando a própria língua, porque para ele é muito importante não deixar que os falantes de macuxi se extenuem.

2. Breve história da linguística aplicada

Antes de tudo, sentimos necessidade de conhecer um pouco sobre linguística aplicada, forte alicerce para fundamentação deste artigo. O termo linguística moderna definido como a ciência que estuda os fatos da linguagem defendido pelo suíço Ferdinand de Saussure, em sua obra *Curso de Linguística Geral*, em 1916, antecedeu os estudos de linguística aplicada, esses revelam-se como parte daquela ciência e aplicam os conceitos linguísticos no aperfeiçoamento da comunicação humana, como no caso do ensino das diferentes línguas.

A linguística aplicada começou a circular entre os membros da comunidade acadêmica nos Estados Unidos, a partir dos anos 40 do século XX. Em 1946 a linguística aplicada foi oficialmente reconhecida como disciplina da Universidade de Michigan (língua inglesa) sob orientação dos professores Fries e R. Lado (BOHN, 1988, p. 34), surgindo os “teacher’s trainers”, professores responsáveis pela formação de professores da língua inglesa. A metodologia era aplicação e desenvolvimento de teorias linguísticas em seus estudos e no ensino de línguas, os quais assumiram um papel relevante na definição do termo da linguística aplicada e na sua divulgação do conhecimento. Dessa forma a linguística aplicada foi se desenvolvendo para além das aplicações das teorias linguísticas, e deu início à produção de suas próprias teorias sobre o ensino de línguas.

Moita (1996, p. 48) afirma que uma das tarefas mais importantes da linguística aplicada no Brasil é anunciar a sua natureza como ciência de investigação, sobretudo depois da criação de programas de pós-graduação em todo o país, exemplo disso é a Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB/ 1990), Recife – PE.

O linguista aplicado é aquele que:

está mais sensível às questões sociais, culturais e políticas. Ele começa a assumir projetos pedagógicos, políticos e morais para tentar propor saídas para problemas de linguagem no mundo real e mudar as circunstâncias de desigualdades. (DAMIANOVIC 2005, p. 62).

Com isso, entendemos linguística aplicada como uma área interdisciplinar, que assume seus próprios princípios, considerando experimentos e sugerindo modificações para soluções de problemas. Segundo Celani (1992, p. 19), ela é tomada como ponto "onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas".

Essa visão envolve muito mais que uma área do conhecimento, exige interações com outras disciplinas, por exemplo a antropologia, so-

ciologia, filosofia, entre outras, com a finalidade de criar relações coesas entre os saberes. É dentro desse embasamento teórico-metodológico que se desenvolve o estudo contemporâneo acerca da caracterização da linguística aplicada.

3. Da etnia macuxi à língua materna português

Entendemos por língua materna, a língua que um falante aprende em primeiro lugar, comumente tem referência com o grupo étnico-linguístico do indivíduo, com seu ambiente natural de aquisição, a família. O falante tem autonomia e fala mais espontaneamente, porque utiliza esse sistema, desde muito cedo, para expressar-se e compreender a expressão de seus interlocutores. A língua natural não é a única forma de expressão criada pelo homem, no entanto, envolve uma dimensão representativa de cultura, em que os sentidos são compartilhados entre os seus falantes no mesmo espaço.

Considerando que a comunidade em estudo tem a língua portuguesa como primeira língua, embora seja de etnia macuxi, faz jus lembrarmos que o Brasil é um dos oito países do mundo onde a língua portuguesa é a língua oficial, portanto majoritária nesse contexto.

No Brasil, o ensino de língua materna tem como norte os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nos quais há um volume dedicado ao ensino das habilidades de linguagens, incluindo a leitura e a escrita, como parâmetro mínimo para cada um dos níveis de educação no país, o que nos leva a entender que a língua materna ocupa espaço de relevo nessa fase. (FERRAREZI, 2008, p. 18).

É através do ensino da língua que as escolas padrões, indígenas ou não, em todo o país, podem reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade linguística e cultural existentes. Podemos perceber que a língua é o meio mais forte de transmissão de cultura que identifica um determinado povo, assim, a cultura é expressa através da língua. É fácil de observar empiricamente que as pessoas usam uma língua, ou suas variedades para falar ou mostrar a outras pessoas que são diferentes e que têm uma identidade própria.

4. Conceitos básicos para compreensão

4.1. Bilinguismo e plurilinguismo

Os conceitos de bilinguismo e plurilinguismo são bastante complexos e têm sido foco de discussões nas últimas décadas pelos estudiosos do tema, por isso partimos do conceito de bilinguismo para Bloomfield (1933, *apud* HAMERS & BLANC, 1989) que definiu o termo como controle de duas línguas pelo falante de forma equivalente ao controle do falante nativo destas mesmas línguas. Assim, a definição de bilíngue é aquela em que o indivíduo pode possuir ou falar duas línguas, no entanto, esta pessoa pode também escolher ser monolíngue.

O termo bilinguismo, também se refere ao uso de mais de uma língua em uma comunidade, fato muito comum nas comunidades indígenas, o que nos leva a concluir que essa língua tem uma representatividade própria, regional e social.

Diante disso o bilíngue deve atentar para as qualidades de suas funções, ou seja, as exigências de cada língua que se modificam com o tempo, fazendo com que esse bilíngue também busque a modificação para melhor se desempenhar no comportamento de sua fala.

Para plurilíngue, tomamos a definição de Dubois (2011, p. 470)

Diz-se que um falante é plurilíngue quando utiliza no seio de uma mesma comunidade várias línguas conforme o tipo de comunicação (em sua família, em suas relações sociais, em suas relações com a administração etc.). diz-se de uma comunidade que ela é plurilíngue quando várias línguas são utilizadas nos diversos tipos de comunicação.

Os conceitos se aproximam e alguns autores consideram “o bilinguismo o caso mais corrente de plurilinguismo” (DUBOIS, 2011, p. 87). Os conceitos levam-nos à compreensão de que junto com a língua, estão também os possíveis problemas psicológicos e sociais que se enfrentam no uso plurilinguismo, por exemplo o valor negativo ou positivo advindo de uma ou de outra língua em uso.

Partindo desse princípio, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (2002, p. 11), diz que:

As populações e as escolas indígenas convivem com várias situações diferentes de multilinguismo [...]. Não é raro encontrar, numa aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngues/multilíngues receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas).

De acordo com os conceitos estudados, podemos considerar o Brasil um país multilíngue, já que temos um número bastante grande de línguas indígenas estruturadas e em uso por falante nativos, por exemplo os índios das etnias ingaricó e ianomâmi, entre outros, em Roraima.

A língua indígena falada no Brasil, pode se apresentar de diferentes maneiras em cada comunidade, assim como a língua portuguesa, com variações de diversos tipos. Mas tão importante quanto saber da existência de variações linguísticas, é procurar saber como o ensino dessas línguas está sendo feito dentro das escolas indígenas, as quais, em sua maioria, estão localizadas em espaços comunidades indígenas onde a língua majoritária é a língua portuguesa.

Sabemos que não há como pensar o lugar e a função de uma língua indígena no currículo escolar sem, necessariamente considerar a relação estabelecida entre essa língua e a língua portuguesa. E, vimos assim procedendo: nosso conhecimento sobre bilinguismo, enquanto fenômeno social, tem servido de alicerce para nossas discussões e ações no campo da educação escolar indígena (MAHER, 2005, p. 97)

A reflexão que fazemos recai também sobre os impactos sociais causados pelas mudanças linguísticas visto que em comunidades indígenas como este *locus* de nossa pesquisa já não existem praticamente falantes nativos da língua indígena macuxi.

4.2. Identidade e cultura

O fato do indivíduo se reconhecer como parte de um grupo cujo conjunto de caracteres particular o personifica é o que entendemos ser sua Identidade. Embasamo-nos na visão de Hall (2005), a identidade na época da modernidade era única, com o passar do tempo ela tornou-se instável, assim o indivíduo assume várias identidades e em determinadas circunstâncias da vida.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2005, p. 13).

A capacidade de maleável que caracteriza a identidade pode ser vista também nos vários grupos étnicos e em suas diferentes formas,

[...] a identidade é produto de contraste e é, portanto, dialógica e dinâmica. Se os europeus inventaram os “índios”, as inúmeras e distintas populações com as quais passara a se relacionar foram obrigadas a se enquadrar nesta nova categoria e se apropriar dela de forma particular. Portanto, os “índios” tinham

“existência concreta” e passaram a agir e se autodenominar como tais. Além do enquadramento na visão que deles se tinha, afirmaram a sua diferença por contraste àqueles com quem foram forçados a conviver. (CARVALHO JÚNIOR, 2005, p.1).

Para os indígenas assim como para os não-índios a identidade está nos ideais, na natureza do dia-a-dia, em cada indivíduo que faça parte de uma família ou de um grupo específico, dando-lhe sentido e valores. Nesse contexto, é possível através de uma identificação reconhecer a diversidade cultural dos povos perante a dimensão da sociedade. Por isso, nesse estudo é importante assegurarmos do que diz o artigo 215 do Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. (*Direitos Indígenas na Constituição Federal*, 1988, p. 16)

A cultura, por sua vez, resulta em uma história particular de há relações com outras culturas, ou seja, cada comunidade é repleta de valores culturais, que são transmitidos por várias gerações. Naturalmente, através da cultura se pode identificar como vive o povo de um determinado lugar.

5. Caminhos da pesquisa

A pesquisa pode ser classificada como descritiva, porque buscou os traços característicos da sociedade linguística em estudo, apresentando caráter qualitativo do objeto pesquisado, por meio dele que os dados são coletados. (MANNING, 1996, p. 668).

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2006, p. 1).

Com isso, observa-se que a pesquisa qualitativa tem uma característica de não mensuração dados, pois o sujeito e os eventos são elementos indissociáveis.

Buscamos a obter informações sobre a língua materna e língua macuxi, mediante aplicação de um questionário, contendo 10 (dez) perguntas abertas, que foram ampliadas por meio de entrevista informal com um professor indígena da comunidade.

6. Algumas reflexões sobre a comunidade Água Fria e o ensino da língua macuxi

Antes da chegada dos brancos a Roraima, naturalmente existiam mais povos indígenas do que hoje. Atualmente existem alguns grupos étnicos já citados anteriormente, cujas línguas são específicas para cada povo, ou seja, cada etnia tem sua própria língua. Os historiadores relatam que depois, com a chegada dos brancos, houve uma forte pressão sobre os modos de vida dos indígenas, o que os levou a grandes mudanças no comportamento, cultura, identidade e principalmente na língua (FREITAS, 2001).

A partir dos dados coletados prosseguiremos com a reflexão embasados pelo ponto de vista de nosso colaborador. Começamos pela formação histórica de Água Fria, segundo o relato, a comunidade era uma vila formada por fazendeiros e garimpeiros, atualmente é habitada por indígenas das etnias, macuxi e ingaricó e está localizada na zona rural do município de Uiramutã, a 375 km de Boa Vista – RR.

Para ele o número de índios que falam a língua portuguesa teve um aumento significativo na comunidade, o que considera “algo preocupante para os poucos que ainda falam língua macuxi, os anciãos”. Segundo o colaborador, nessa comunidade há uma escola, que atende a alunos de duas etnias, macuxi e ingaricó. A escola pode ser vista sobretudo como um dos primeiros grupos sociais, após a família, do qual a criança passa a fazer parte, por isso, é natural que lá seja também um prosseguimento da sociedade familiar, neste caso coerentemente com a oferta de ensino das duas línguas das etnias que compõem a comunidade. O professor de língua indígena na comunidade pertence à etnia da qual é professor de língua, respectivamente, o que mostra coerência entre o uso e o ensino da língua na escola.

O nosso colaborador descreveu a escola como sendo um segmento comum às demais escolas da capital, Boa Vista, e oferece ensino de pré-escola (prefeitura), ensino fundamental, ensino médio e educação para jovens e adultos – EJA (Estado). Os horários de aulas estão distribuídos da seguinte maneira: pré-escola e fundamental I, pela manhã, fundamental II à tarde e durante a noite o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). Da mesma forma atende também a alunos de oito comunidades próximas. A escola, “foi fundada em 1972, quando ainda era vila, e os habitantes indígenas eram poucos, hoje a vila se transformou em comunidade e a escola, passou da condição de escola estadual para escola

estadual indígena”, informou ainda que o ensino de línguas indígenas na escola contempla as duas etnias que constituem a comunidade.

O ensino de língua indígena na escola é equivalente à carga horária da língua portuguesa, ou seja, são ministradas⁴ (quatro) horas aula semanais, respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, seção III – Do Ensino Fundamental, em seu artigo 32, § 3º, que diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (LDB, 1996, p. 23).

Por seguinte, é de interesse reforçar que no Título VIII – Das Disposições Gerais, relata que o sistema de ensino da união, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolve programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, como pode ser constatado no artigo 78:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

É importante lembrar de alguns dos objetivos gerais do ensino fundamental, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2008):

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos sócio culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Nesse sentido, o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educa-

ção (1999, p. 49), relata que: “Estima-se que existam hoje aproximadamente 1.500 escolas em áreas indígenas, atendendo uma população educacional com 70 mil alunos matriculados nos primeiros ciclos do ensino fundamental”.

Diante do exposto cabe ainda informar que, segundo o nosso colaborador, alguns índios de Roraima deixaram de falar a língua materna macuxi, e passaram a falar somente a língua portuguesa, prática cada vez mais dominante na vida desses indígenas. No entanto, vale explicar que para alguns indígenas a língua materna é realmente a língua portuguesa e não a língua macuxi, tendo em vista que os indígenas mais jovens já não falam a língua macuxi como primeira língua, mesmo tendo sido esta língua originária da referida comunidade. Entendemos que a língua macuxi já não é mais a língua materna para a maioria dos atuais indígenas daquela comunidade.

A seguir, parte da resposta do nosso colaborador ao ser indagado: “qual a língua materna da comunidade, ou seja, a primeira língua a ser ensinada na comunidade (língua portuguesa ou macuxi)?” e “qual a língua que os índios dominam?”

Posso dizer que são três as línguas maternas. A língua portuguesa, língua macuxi e a língua ingaricó. Pois alguns aprendem a falar o português primeiro e outros, primeiro as línguas indígenas [...] Essa resposta varia, pois tem alguns que dominam apenas o português, outros dominam o macuxi e outros ainda dominam o ingaricó. Mas há também indivíduos que dominam as três línguas, outras que dominam apenas uma língua indígena e o português e há outros que dominam apenas as línguas indígenas. (2014).

O domínio da língua portuguesa, a língua majoritária, na escola ou no meio em que ela está inserida, permite que as populações indígenas conheçam como se desenvolver na sociedade, e ainda, que tenham acesso a informações e tecnologias variadas.

Considerando os conceitos apresentados anteriormente de Dubois, é perceptível que nesta comunidade há bilinguismo/plurilinguismo, pois, segundo o colaborador, os indígenas trocam informações entre si para preservar sua língua materna, seja esta indígena ou não.

7. Considerações finais

A pesquisa nos mostrou que o povo indígena da etnia em referência, embora seja a maior em maior número em Roraima, ainda se considera um grupo pequeno. Isso pode ser atribuído um sentimento de perda

que identificamos referente ao uso da língua de origem, língua macuxi, pela comunidade. No entanto, ficou claro que, para o nosso entrevistado, ser um falante da língua materna de sua etnia, de língua portuguesa ou de outra língua, não o faz perder sua originalidade na sociedade em que vive.

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida dentro de uma comunidade indígena, a maioria deles não fala a língua materna de sua etnia, apenas os mais velhos. No entanto, os jovens estão aprendendo a própria língua nas salas de aula. A escola conduz o ensino da língua macuxi conforme se apresenta no sistema, ou seja, com poucas aulas por semana, conforme informações do colaborador.

A maioria dos indígenas da comunidade fala apenas o português, a língua majoritária. Segundo os dados coletados, o fato de não falar a língua materna não faz o indígena sentir-se mais ou menos índio, claro que a língua é o maior meio de preservação de uma cultura, mas não o único.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo o índio, ele é um ser que se adapta, se desenvolve visando às mudanças para sua própria sobrevivência. Entendemos que pode haver perdas sim em relação à cultura, à língua, mas há também ganhos e valorização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEC, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2011.

FERRAREZI, Celso Junior. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAZ, Maria José. *Ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho, 2007.

FREITAS, Aimberê. *Geografia e história de Roraima*. Boa Vista: DLM, 2001.

FREITAS, Déborah de B. A. P. *Algumas questões de linguagem em ensino, pesquisa e extensão*, Boa Vista: UFRR. 2013. (Coleção Pet-Letras, vol. 1).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). *As leis e a educação escolar indígena: Programa parâmetros em ação de educação escolar indígena*. Brasília, 2001.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989

MAHER, Therezinha Machado. O bilinguismo e o aluno indígena. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.). *Anais do 6º Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena*. Campinas: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

**O ENSINO DAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS
DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA PERSPECTIVA DE UM LIVRO DIDÁTICO**

Carlos Eduardo Pereira (UEMS)

karlpereira2009@hotmail.com

Osney Fernandes dos Santos (UEMS)

osneyf@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

Natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem em vista refletir sobre a forma pela qual o tema variedades linguísticas é abordado por um livro didático de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental. Antes de tudo, fizemos considerações sobre o que vem a ser a variação linguística, bem como procedemos à sua classificação. Tal colocou a descoberto que a língua é heterogênea e não acabada. Na etapa seguinte, pusemos em foco a questão do “erro de português”. Isso revelou que sua noção foi fundada pela gramática tradicional no século III a. C., por questões de padronização e unificação não só política, mas também cultural. Por fim, examinamos um manual didático de português. O resultado de nosso trabalho deu a conhecer que esse apoio pedagógico em referência apresenta avanços significativos e positivos e, também, pontos negativos.

Palavras-chave: Variedades linguísticas. Livro didático. Preconceito linguístico.

1. Introdução

País de proporções continentais, o Brasil, como se sabe, apresenta muitas diversidades, entre as quais podem ser citadas as econômicas, sociais e culturais. Interligada a tais diferenças está a linguística, a qual se apresenta como o foco deste trabalho.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* promoveram, no final dos anos 90, uma verdadeira mudança na forma pela qual se deve ensinar língua nas instituições escolares. Isso em que pese ao fato de a democratização da educação no país ter principiado nos anos 60. Assim, passou-se a levar em conta a chamada heterogeneidade linguística. Nesse contexto, surgem algumas questões no que se refere ao trabalho concreto do professor em sala de aula. Ou seja: como trabalhar o ensino de língua respeitando a pluralidade social e linguística? Os livros didáticos de língua portuguesa se mostram adequados para esse fim?

Sendo o livro didático de língua portuguesa um dos principais

apoios ao qual recorre a maioria dos professores em sua rotina trabalhista, o objetivo deste artigo é, portanto, levar a efeito uma reflexão sobre o modo pelo qual um desses instrumentos pedagógicos aborda o conteúdo variedades linguísticas.

As concepções teóricas que dão base a este trabalho são de autores como Bagno (1999, 2007), que faz considerações sobre as variedades linguísticas – apresentando sugestões de como abordá-las adequadamente – e o “erro em língua”; Antunes (2007), que difere a norma culta real da ideal, entre outros autores.

Na primeira parte do trabalho buscaremos definir, assim como classificar, as variedades linguísticas. Em seguida refletiremos sobre o chamado “erro de português”. Por fim, analisaremos um livro didático de língua portuguesa de língua materna do 6º ano do ensino fundamental.

2. Variedades linguísticas: definição e classificação

Antes de qualquer coisa, importa frisar que a norma-padrão, conforme Bagno, costuma ser entendida como algo homogêneo e acabado. A essa visão, o referido autor contrapõe o modo como a Sociolinguística a concebe. Ou seja, a língua

é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (2007, p. 36).

Além disso, o autor em questão pontua que os dicionários e a gramáticas são limitados. Estas são incapazes de encerrar a verdade absoluta sobre a língua, aqueles não a registram em sua totalidade. Enfim, a par da sociedade, que é heterogênea, a língua – produto social – também o é. Portanto a variação, ao contrário do que muitos pensam, não é um problema. Isso segundo Bagno (2007), para quem o problema reside na crença de haver uma língua perfeita e correta. Esse pensamento, consequentemente, conduz a se querer excluir as demais manifestações linguísticas.

Ainda conforme o referido autor, a variação se dá em todo nível da língua. Isto é, pode ser fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. Os fatores sociais que concor-

rem para variação linguística são, conforme Bagno, a origem geográfica (a língua varia de um lugar para outro); o status socioeconômico (pessoas de baixa renda diferem no falar das que são de média ou alta renda); o grau de escolarização (o maior acesso à cultura letrada influi no uso da língua); a idade (adultos não falam como adolescentes); o sexo (homens e mulheres usam a língua de modo diverso, em se tratando dos recursos linguísticos disponíveis); a esfera profissional (um advogado usa a língua diferentemente de um pintor); as redes sociais (há semelhança de comportamento nesse ambiente, entre os quais estão os linguísticos).

No que concerne à questão social, Soares assinala que

A situação social, afirma Labov, é o mais poderoso determinante do comportamento verbal; em situações naturais e distensas, crianças e adolescentes classificados como linguisticamente “deficientes”, quando sua linguagem é avaliada em situações de teste, evidenciam uma linguagem complexa, expressiva, logicamente estruturada, embora *diferente* da linguagem de crianças e adolescentes das classes favorecidas (1989, p. 47).

Segundo Bagno, a sociolinguística conceitua a variedade linguística como “um dos muitos modos de falar uma língua. Como já vimos, esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.” (2007, p. 47). Enfim, é a maneira de falar a língua própria de um grupo social ou de certa região geográfica.

Em se tratando da classificação dessas variedades, o autor faz referência às seguintes terminologias:

dialeto – é um termo usado há muitos séculos, desde a Grécia antiga, para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província etc. Muitos linguistas empregam o termo *dialeto* para designar o que a Sociolinguística prefere chamar de variedade.

socioleto – designa a variedade linguística própria de um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão etc.).

cronoleto – designa a variedade própria de determinada faixa etária, de uma geração de falantes.

idioleto – designa o modo de falar característico de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo próprio de pronunciar as palavras, de construir as sentenças etc. (2007, p. 48).

Por fim, importa frisar o fato de que nem tudo, em matéria de língua, varia. Como um dos exemplos, o linguista em apreço nos apresenta o caso do artigo, que vem sempre anteposto ao nome (“a casa” e não “ca-

sa a”).

3. O “erro” em língua: o que é e sua origem

O que a sociedade classifica como “certo” e “errado” resulta de crenças culturais e ideológicas, segundo Bagno. Logo, podem mudar à medida que o tempo passa. Por exemplo, no Brasil já foi “certo” escravizar pessoas negras. No que respeita à língua, o referido autor esclarece que

A noção de “erro” nasce, no mundo ocidental, junto com as primeiras descrições sistemáticas de uma língua específica, a língua grega. Essas descrições sistemáticas foram empreendidas no mundo da cultura helenística, particularmente na cidade de Alexandria (Egito), que era o mais importante centro de cultura grega no século III a.C. Pode parecer estranho dizer que uma cidade do Egito era o maior centro de cultura grega, mas uma rápida revisão da história vai explicar por quê (2007, p. 62).

Ao retrogradar na história, o linguista põe a descoberto o fato de que Alexandre III (356-323 a. C) conquistou a Grécia, Egito, África, Oriente Médio, Mesopotâmia. Isso trouxe como resultado a difusão da língua e cultura gregas por um vasto território. Tendo a língua grega passado a ser o idioma do amplo império conquistado por Alexandre, houve a necessidade de normatizá-la. Padronizar e homogeneizar, eis a medida para a unificação político-cultural. Isso em detrimento às diferenças sociais e regionais. Os filólogos, pois, criam uma norma unificada, tida como padrão de correção.

No século III a. C, portanto, surge a gramática tradicional, a reboque da qual vem a noção de erro. De caráter não científico, Bagno assevera que ela combinava intuições filosóficas – por exemplo, a de sujeito – e preconceitos sociais. O fato de essa gramática desprezar a língua falada e supervalorizar a escrita, depreciar as variedades não urbanas e idealizar um modelo de língua distante da fala concreta atual fez com que fosse visto como erro

todo e qualquer uso que escape desse modelo idealizado, toda e qualquer opção que esteja distante da linguagem literária consagrada;

toda pronúncia, todo vocabulário e toda sintaxe que revelem a origem social desprestigiada do falante;

tudo o que não conste dos usos das classes sociais letradas urbanas com acesso à escolarização formal e à cultura legitimada (2007, p. 69).

Eis, pois, a gênese da concepção de erro em língua. No que toca à

questão se o professor deve ou não ensinar a gramática, o referido autor é da opinião de que

Se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar sim (2007, p. 70).

Ao fazer uso dos dizeres “erros de português”, destacando-os, Bortoni-Ricardo explica que

Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola (2004, p. 37).

Como se vê, a questão preconceituosa e não científica do erro em língua passou a ser repensada, tendo os estudos da sociolinguística contribuído sobremodo nessa questão.

4. *Variação linguística em um livro didático de língua portuguesa de português do 6º ano do ensino fundamental*

Segundo Bagno (2007), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi instituído em 1996, apresenta-se como responsável pela melhoria dos livros didáticos de língua portuguesa. Entretanto, a falta de uma base teórica adequada e a confusão no uso de certos termos ainda são verificadas no caso da abordagem das variedades linguísticas.

O espaço dado a esse conteúdo, no caso do referido livro didático de língua portuguesa em análise, ocupou da página 36 até a página 48. O manual didático se revela, por conseguinte, em consonância com as propostas atuais de educação em língua materna, de acordo com o referido linguista.

O ponto de partida para “construir o conceito” de variedade linguística é uma tira de Fernando Gonsales, localizada na página 36. Nela, uma personagem, ao ouvir a fala de um papagaio perdido que encontrou e o levou para casa, nota que a ave pronuncia as palavras em desacordo com as normas ortográficas oficiais. Ou seja, “bicicreta”, “cocrete” e “cardeneta”. Resolve, então, devolvê-lo ao dono, que se sai com esta:

“Argum pobrema?”

Do aluno, o livro quer saber que palavras a mulher estranha. Além disso, ressalta que, para compreender bem o texto, o leitor precisa saber como os papagaios aprendem a falar. E pergunta ao aluno como isso se dá. Assim como questiona ao aprendiz qual a provável relação entre o papagaio e o homem. Na questão seguinte, afirma que o que causa humor na tira é a fala do homem; desse modo, quer saber do leitor o que ela revela.

Por fim, na questão 4, à página 37, o autor defende a ideia de que a forma pela qual usamos a língua gera, com frequência, juízos de valor positivos ou depreciativos. Em vista disso, a questão propõe ao aluno responder o porquê de a mulher devolver o animal. Na resposta do livro, consta que ela provavelmente o fez, pois não queria ser confundida com o modo de falar do papagaio, que, em geral, imita o dono.

Ainda em um boxe nessa mesma página, consta a informação de que há uma pluralidade de línguas no país. Em virtude das populações indígenas, o Brasil possui 195 línguas. Apesar de não se aprofundar no tema, isso se mostra relevante, dado que Bagno nos lembra que, historicamente, a formação da sociedade brasileira é marcada pela violência e autoritarismo e, em razão disso, criou-se o mito do monolinguismo. Nesse sentido, o citado linguista afirma que

Todo o discurso que circula na nossa sociedade carrega a noção de que ser brasileiro é sinônimo de ser falante de português. O Brasil, no entanto, está na pequena lista dos oito países que abrigam em seu território metade das línguas faladas no mundo (os outros sete são, pela ordem, Índia, Indonésia, Papua Nova Guiné, Nigéria, Camarões, México e Austrália, com o Brasil no oitavo lugar (2007, p. 126).

Após isso, o livro didático de língua portuguesa parte para o “Conceituando”, seção na qual se explica que o autor da tira, para gerar humor, explora a diversidade da língua que há no Brasil. Menciona, assim, a grande dimensão do país e sua desigualdade, dado que nele estão contidos Estados diferenciados do ponto de vista do tamanho e das riquezas. Lembra também que existem pessoas morando em florestas, no litoral, no meio rural. Consequentemente, a língua portuguesa sofre as chamadas variedades linguísticas.

Além do caráter regional, o autor faz referência aos aspectos idade, profissão, grau de escolaridade. Tudo isso, conclui, concorre para o uso diferenciado da língua. Como se depreende, o autor do livro didático

de língua portuguesa em circunstância incluiu em sua obra os fatores sociais por causa dos quais se dá a variação linguística.

À página 38, enfoca-se a norma-padrão e as variedades de prestígio. Fala-se do dinamismo da língua. Isto é, palavras novas surgem, ao passo que outras se tornam obsoletas. Cita-se também a influência da internet, que está a modificar a forma de se grafar as palavras. Nesse particular, o autor do livro didático de língua portuguesa está em consonância com Bagno, que afirma que,

Por mais que isso pareça óbvio, vale a pena repetir: toda língua muda com o tempo. Basta a gente comparar um texto escrito em português na Idade Média, ou em 1600 ou mesmo há cem anos com qualquer coisa publicada nos dias de hoje. As diferenças saltam aos olhos, e as dificuldades de compreensão vão crescendo quanto mais a gente recua no tempo (2007, p. 164).

O autor do livro didático de língua portuguesa entende que a norma-padrão emerge da necessidade do uso padronizado da língua. Para tanto, entram em cena os dicionários e gramáticas como orientadores de seu uso social. Contudo, o autor ressalta que essa norma não existe como uma língua de fato. Apresenta-se tão somente como um referencial para se utilizar o português em contextos formais. Lembra, pois, que há situações descontraídas em que a norma-padrão não se faz necessária.

Mas, em entrevistas de empregos, trabalho escolar, debates, entre outras dimensões da vida social, importa ter-lhe conhecimento. Essa é a razão pela qual é ensinada às crianças, defende o autor, já que necessitam ser preparadas para o ingresso na vida social.

Ainda segundo o autor do manual didático,

As variedades do português que mais se aproximam da norma-padrão são prestigiadas socialmente. É o caso das variedades linguísticas urbanas, faladas nas grandes cidades por pessoas escolarizadas e de renda mais alta. Outras variedades, faladas em lugares distantes dos grandes centros, ou faladas por pessoas analfabetas ou de baixa escolaridade, ou por pessoas mais pobres, são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito (2012, p. 38).

Como se nota, o autor tem por certo a questão do preconceito linguístico. No entanto, não acena para mudança alguma do quadro vigente, preferindo a neutralidade. Ou seja, parece aderir à ideia politicamente correta de que todas as variedades linguísticas têm o seu valor e devem ser respeitadas, mas, se acaso o indivíduo não dominar a chamada norma-padrão, será excluído.

Em seguida, o autor chega a estes conceitos:

Norma-padrão é uma referência, uma espécie de modelo ou de “lei” que normatiza o uso da língua, fala ou escrita.

Variedades urbanas de prestígio, também conhecidas como norma culta, são as variedades empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de renda mais alta. (2012, p. 38).

Aqui parece haver discrepância entre o autor do livro didático de língua portuguesa e Bagno. Veja que nas definições acima o autor aproxima a norma-padrão das ditas variedades urbanas de prestígio, ou norma culta. Para o linguista em questão, de sua parte, norma padrão e norma culta não se confundem. Nesse caso, explana que

É preciso fazer uma crítica atenta dos termos que vêm sendo empregados para classificar a variação linguística do português brasileiro, com uma atenção especial à expressão “norma culta”, que é extremamente ambígua e problemática. Além do fato de se confundir o uso real da língua por parte dos falantes privilegiados da sociedade urbana (a norma culta dos linguistas) com o modelo idealizado de língua “certa” cristalizado nas gramáticas normativas (a norma-padrão dos linguistas), como se faz geralmente, existe também o problema contido no uso do adjetivo “culto”. (2007, p. 104).

No que respeita à questão da adjetivação “culto”, o problema reside no fato de que tal se atribui ao falar da fração privilegiada socialmente. Isso conduz falsamente a crer que o povo, com seus falares, não é portador de cultura.

Antunes prefere falar na existência das normas cultas ideal e real. Assim, afirma que

A norma culta ideal, como o próprio nome sugere, corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se, portanto, de uma *idealização*, no sentido próprio do termo. Uma espécie de “hipótese” aninhada no imaginário de uma parcela da população. Sendo assim, ela se situa mais no domínio da potencialidade, da expectativa, da coisa imaginada e suposta do que no domínio da experiência efetivada (2007, p. 92).

E, conforme essa autora,

A *norma culta real*, no entanto, corresponde àqueles usos que são fato. Ocorrência; isto é, aqueles que podem ser atestados como concretamente realizados, em diferentes suportes em que se expressam cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros “istas” da comunidade encarregada da informação pública e formal. Os usos que ocorrem nesses contextos é que representam os parâmetros da *norma culta real*, aquela que deveria constituir a referência de identificação da norma prestigiada, uma vez que corresponde aos falares mais tópicos da interação escrita, pública e formal (2007, p. 93).

Enfim, segundo Antunes, a norma culta, que está ligada ao poder,

implica o preconceito linguístico, visto que o uso da língua diferente dela é tachado de inferior, corrompido, rude, entre outras adjetivações depreciativas.

Adiante, em seu livro didático de língua portuguesa, o autor novamente aborda a questão da variação linguística e do preconceito social. Ressalta, assim, que sob a ótica linguística inexistem variedades da língua melhor ou mais correta que a outra. Afirma ainda que, posto que a variedade seja bem diferente da norma-padrão, mostra-se boa, pois possibilita a seus falantes a interação e a comunicação.

Entretanto, faz a ressalva de que as variações da língua motivam o preconceito. Isso traz como consequência o fato de o indivíduo ser ou ridicularizado, ou inferiorizado, em vista da variedade de que se utiliza. Relembra, por fim, na página 39, a passagem vivida pelos personagens da tira do papagaio. Nesse caso, não abre espaço à reflexão sobre esse estado de coisas, nem sequer acena para meios alternativos de mudança social. Mas, antes, parece querer conduzir o leitor ao medo de ser estigmatizado por falar diferente.

Diametralmente oposto a isso, Bagno propõe que

temos de combater o preconceito linguístico com as armas de que dispomos. É a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria autoestima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que vissem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. Acionar nosso senso crítico toda vez que nos depararmos com um comando paragramatical e saber filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado (e denunciando, de preferência) as afirmações preconceituosas, autoritárias e intolerantes (1999, p. 115).

Ainda na página 39 há um box no qual se defende a tese de que é uma questão de cidadania ter acesso às variedades de prestígio. Segundo o autor, além de perder a timidez, se acaso as pessoas sem instrução se apropriarem da norma de prestígio, tonam-se cidadãos e ficam em pé de igualdade linguística com os demais falantes. Consequentemente, passam a ser ouvidas e, por consequência, ter os direitos respeitados.

Nesse particular, Bagno faz estas considerações:

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da

norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer. (p. 70)

Quer dizer, o conhecimento das variedades de prestígio – entre as quais figura a dita “norma culta” – por si sós, em rigor, não dá conta de causar uma substancial mudança na sociedade. Tal ideia se mostra um mito.

Na página 39, o autor esclarece que “falar bem é falar adequada-mente”. Introduz o assunto por meio de uma tira de Adão Iturrugarai. Nela, o pai avisa ao personagem Zezo que irão a um casamento, logo ele deve substituir sua bermuda, camiseta, tênis e boné por um traje formal. Para se adequar, o filho apenas acrescenta uma gravata às roupas que vestia. As questões propostas no livro querem saber como os personagens estão vestidos (se formal ou informalmente). E, também, o que causa humor no texto.

Segundo o autor, a graça da tira está na adequação/inadequação das vestes de Zezo. Por extensão, o autor afirma que na língua é semelhante, haja vista que variamos o emprego do nosso falar conforme o contexto situacional. Dito de modo diferente, em situações formais usamos a norma-padrão; nas informais, não necessariamente. A esse respeito, Antunes esclarece que,

Geralmente, os contextos que exigem certa formalidade são aqueles que transcendem os limites da vida privada (isto é, a vida que se passa entre as quatro paredes de nossa casa) e entram, naturalmente, naquilo que é da esfera pública (isto é, a vida que acontece nos ambientes de trabalho ou do convívio social não familiar) (2007, p. 89).

O autor do livro didático de língua portuguesa em circunstância não perde de vista o fato de que, ao entrar na escola, o estudante já domina algumas variedades, como a empregada no âmbito familiar. Mas é na escola que o aluno tem a chance de se apropriar das variedades linguísticas de prestígio. Aponta ainda que poucos a dominam e que são indispensáveis à vida social e profissional. Enfim, saber fazer uso da língua equivale a empregar a variedade linguística adequada às diferentes situações.

À página 40, o autor enfatiza os tipos de variações linguísticas.

Leva a efeito explicações acerca das diferenças regionais, de classes sociais e históricas. Em relação ao primeiro caso, ilustra a questão com uma tira de Chico Bento. Os registros “quiria” e “sê”, constantes na fala de Chico, o autor os considera de conformidade com a língua oral falada por grande parte dos brasileiros. Já a palavra “discurpa”, proferida pelo amigo dele, põe a descoberto o dialeto caipira, em que se troca o “l” pelo “r”.

É importante ressaltar que Bagno tem para si o fato de que o uso dos quadrinhos de Chico Bento, visando ao estudo das variedades linguísticas, mostra-se inadequado. Isso porque, segundo esse linguista,

O problema é querer transformar essas revistinhas em material pedagógico para a abordagem da variedade linguística. O desenhista não tem nenhuma obrigação de representar fielmente a fala de seus personagens, até porque uma representação cem por cento fiel só poderia ser feita por meio de transcrições fonéticas detalhadas, o que simplesmente tornaria as revistas ilegíveis! (2007, p. 122).

Além disso, há a questão de que muitos registros encontráveis na fala de Chico Bento não se restringem aos domínios dos moradores rurais. Isso, aliás, é frisado pelo autor do livro didático de língua portuguesa, que ilustra o caso com as palavras “quiria” e “sê”, conforme se viu anteriormente.

No que concerne ao fator escolaridade/classe social, novamente é citada a tira de Fernando Gonsales. Segundo ele, as pronúncias “bicicreta”, “concrete” e “cardeneta” são resultantes da baixa escolaridade. Para explanar sobre o aspecto histórico, por fim, cita as desusadas palavras “vintém” e “toleirona”, as quais retirou de uma cantiga de roda para fins de exemplificação.

Em seguida são abordadas, no livro didático de língua portuguesa, a oralidade e a escrita. Assim, afirma-se que na língua oral são comuns repetições, “problemas” de concordância, bem como o uso de palavras e expressões como “né?”, “tá?”, “hum...”, entre outras. Com a língua escrita não ocorre da mesma forma, já que a podemos submeter a um monitoramento. Além disso, defende-se a ideia de que tais diferenças tendem a diminuir; seja devido ao maior acesso das pessoas à escolarização, seja em razão da internet, que tem enfraquecido os limites entre o oral e o escrito.

Em se tratando da formalidade e informalidade, o autor do livro didático de língua portuguesa discorre novamente sobre a adequação da linguagem ao contexto. Nos formais, portanto, o monitoramento evita o

emprego de palavras e expressões como “fofinha, safado, pra caramba, é um saco”, entre outras. As situações em que predomina a espontaneidade, por sua vez, aceitam-nas muito bem.

À página 42, abordam-se as gírias. Considerando-as uma variedade linguística, o autor do livro didático de língua portuguesa explica que são próprias dos diferentes grupos sociais. Assinala ainda que não só podem ter duração efêmera, quanto se estender às camadas sociais como um todo. Para efeito de ilustração, apresenta-se um boxe com exemplos de gírias atuais e do passado.

Para além de revelar sentimentos e pensamento, o autor explica que a linguagem põe em evidência quem somos na sociedade. Dito por outros termos, é reveladora de nossa posição social, nível de escolaridade, timidez ou agressividade, gosto e grupo ao qual pertencemos. A fim de sustentar essa afirmação, apresenta-se uma tira de Angeli em que os personagens se utilizam de palavras e expressões como “estamos ligados”, “só!”, “mó feliz”, “10 paus”. Isso permite lhes traçar uma caracterização: jovens “descolados” que usam a gíria em seu linguajar do dia-a-dia.

À página 43, o autor do livro didático de língua portuguesa propõe exercícios tendo como gênero textual de referência a música “Saudo-sa maloca”, de Adoniran Barbosa. Na página que se segue, quer saber o conflito que o locutor e seus amigos enfrentam. Intenta também que o aluno infira, a partir da linguagem empregada na letra, qual o provável perfil socioeconômico e cultural dos personagens.

Outra questão propõe que o estudante retire do texto palavras associadas ao dialeto caipira, variação ocasionada pela pouca escolaridade e exemplos da oralidade informal. Constam como respostas, respectivamente, os registros “arto”, “veia”, lembrá, “paia” (caipira); “precia”, “tauba”, “os homi tá”, “nóis arranja” (baixa escolaridade); “tá”, “nóis”, “mandô” (língua oral informal). Em relação a essa questão, é relevante o que assevera Bagno, para quem

Um dos problemas que encontramos nos livros didáticos é a tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua e modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação (2007, p. 120).

Outra pergunta apresentada diz respeito ao uso da forma verbal

“construímos” na música. Ou seja, questiona se seu emprego condiz com o nível sociocultural dos personagens. Na resposta do livro, afirma-se que não. O mais coerente, segundo o autor do livro didático de língua portuguesa, seriam prováveis construções como estas: “A gente construiu” ou “Nós construíu”. Por fim, solicita-se que o aluno passe alguns versos para a norma-padrão e os confronte com o original. Em seguida, pergunta-se ao aluno se a expressividade original se mantém.

Cumpramos ressaltar que o uso de músicas de Adoniran – a exemplo das historinhas de Chico Bento, conforme visto – se mostra problemático para o estudo das variedades linguísticas. Isso porque, conforme Bagno,

As opções gráficas empregadas no Chico Bento, nos sambas de Adoniran e nos poemas de Patativa têm como única finalidade criar uma atmosfera peculiar, inserir o leitor/ouvinte num universo social e cultural diferente daquele que vem convencionalmente representado pela ortografia oficial, o universo urbano letrado. Nenhum compromisso com o rigor da pesquisa científica (ainda bem!) (2007, p. 122).

Esse linguista sugere que o professor trabalhe com variedades linguísticas autênticas. Tal se torna viável, por exemplo, por meio de documentários que retratam aspectos próprios de determinadas comunidades ou regiões. De fácil acesso, o portal do Museu de Língua Portuguesa disponibiliza abundante material para pesquisa sobre o assunto, lembra Bagno. Em suma, o adequado seria o trabalho com filmagens e gravações que retratem falantes concretos das diferentes variedades linguísticas do país.

Ainda na página 44, o autor destina um espaço apresenta uma relação de dezesseis palavras e expressões que são usadas em Pernambuco e em outros lugares do Nordeste. Isso, provavelmente, para feito de informação e curiosidade.

À página 45, na seção “as variedades linguísticas na construção do texto”, o autor do livro didático de língua portuguesa propõe a leitura do texto “Pechada”. Na página que se segue vêm seis questões relativas ao texto. Na trama, o personagem Rodrigo, que é de origem gaúcha, é alvo de estranhamento (em um lugar diferente) devido a seu modo de falar. Isso porque em seu vocabulário constavam termos como “sinaleira, auto e pechar”, que causaram espécie inclusive na professora.

Na última questão, o autor afirma que Rodrigo foi vítima de preconceito linguístico e procura saber do estudante se já passou por situação semelhante. Sugere, pois, que o professor discuta esse problema com

a turma. Isso para que o aluno tome ciência do fato de que falar diferente não significa sinal de superioridade ou o contrário.

Nas páginas 47 e 48, apresentam-se algumas diferenças que passaram a haver entre o português do Brasil e o de Portugal. Por fim, o autor inclui no livro didático de língua portuguesa um boxe com o título “Contraponto”. Nele são trazidos ao público leitor dois pontos de vistas contrários sobre questões linguísticas. O primeiro dos quais é o do presidente da Academia Brasileira de Letras, Arnaldo Niskier. Para ele, é fato que a língua portuguesa está sendo falada e escrita de modo mal como nunca fora. Isso por culpa não só da displicência da classe culta, como também em face da “indigência vocabular” de jovens e também adultos.

Na contraponta dessa visão está, conforme o autor do livro didático de língua portuguesa, alguns linguistas. Para esses estudiosos, inexistem o português certo e errado, já que as variedades em seu conjunto são eficazes nas situações de comunicação e interação. O (des)prestígio das diferentes modalidades, portanto, resulta das relações sociais de dominação político-ideológica. Com vistas a finalizar o assunto, o autor propõe a discussão sobre o tema, oportunizando ao aluno opinar sobre a primazia que se dá à variedade padrão. Ou seja, se tão somente a ela cabe destaque na sociedade e por que razão.

5. Considerações finais

Ao logo deste trabalho, buscamos promover uma reflexão sobre o modo pelo qual um livro didático de língua portuguesa de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental aborda o ensino das variedades linguísticas.

Para tanto, antes de qualquer coisa procedemos não apenas à definição, mas ainda à classificação das variedades da língua portuguesa. Isso colocou em evidência a heterogeneidade da língua, devido ao fato de ela ser um produto socialmente elaborado. Sendo a sociedade plural, tal acaba, assim, por refletir também nos aspectos linguísticos.

No que respeita às terminologias de classificação das variedades linguísticas, constatamos o uso dos termos dialeto (maneira característica de uso da língua em um determinado local); socioleto (variedade dos que compartilham características socioculturais em comum); cronoletto (variedade específica de uma certa idade); idioleto (jeito de falar característico de um indivíduo).

No que concerne ao que se convencionou chamar de “erro de português”, vimos que ele tem sua origem em um determinado período da história. Isto é, remete ao século III a. C, e se confunde com a criação da gramática tradicional. Criada por filólogos como paradigma de correção, esse instrumento responsável por um padrão uniforme e homogêneo de língua aspirava à unificação política e social. Dessa forma, passou a pôr na conta do erro tudo o que escapasse a seus dogmas.

Finalmente, a análise de um livro didático de língua portuguesa de língua portuguesa deu a conhecer que esse material pedagógico ora aponta avanços significativos, ora revela aspectos ainda negativos. No que diz respeito aos pontos positivos, podemos citar o fato de que o livro didático de língua portuguesa em questão trata da variação linguística reservando-lhe um espaço considerável, compreendido em treze páginas. Está, pois, não só em concordância com as diretrizes oficiais, mas também com as propostas atuais de ensino de língua.

Outro ponto relevante se deve ao fato de que, em um boxe na página 37 do livro didático de língua portuguesa, consta a informação de que há uma pluralidade de línguas no país. Segundo o autor do manual didático, em vista de sua população indígena, o Brasil possui 195 línguas.

De outra parte, admite que as variações acarretam o preconceito linguístico. Explora, para efeito de ilustração, aspectos do sotaque e do léxico no texto “Pechada” para demonstrar como tal se dá. Enfim, descreve as razões do preconceito, mas se põe numa posição de neutralidade. Nesse sentido, aborda a variedade linguística e demonstra a heterogeneidade da língua. Mas, ao final, acaba sutilmente transmitindo a ideia de que a norma-padrão é a que livra o indivíduo de ser inferiorizado, ridicularizado, bem como estigmatizado.

Além disso, alude à tese de que o domínio das variedades de prestígio conduz à conquista e prática da cidadania. Indiscutivelmente, assiste aos alunos como um todo o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados pela humanidade. Aliás, em se tratando do ensino de língua, importa salientar a ideia de que “O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja ensinado. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico” (POSSENTI, 1995, p. 33).

Contudo, conforme tivemos a oportunidade de verificar, é mítico o pensamento de que o domínio isolado da norma-padrão traz como efei-

to a aspirada ascensão na sociedade. Isso porque as desigualdades sociais, que ainda se mostram gritantes, precisam ser reduzidas também.

Por fim, outro ponto negativo do livro didático de língua portuguesa em questão se relaciona ao fato de que toma como embasamento para o trabalho com as variedades linguísticas o personagem Chico Bento, além de uma música de Adoniran Barbosa. Não sendo tais elementos representações fidedignas das variedades linguísticas que supostamente representam, observou-se neste trabalho que esse é um artifício problemático. Em vez disso, Bagno (2007) sugere a proposição do trabalho com as variedades linguísticas legítimas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Ática, 1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iago Pereira dos Santos (UENF)

iagoreisd@gmail.com

Fabiola Azeredo Barreto Mota (UENF)

Fabiolaazeredo20@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

Este estudo está vinculado à pesquisa de iniciação científica da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que consiste em desenvolver na escola condições que criem no futuro professor uma visão ampliada das práticas pedagógicas sob uma perspectiva linguística e, em consonância com as diretrizes de ensino, assim propiciar o desenvolvimento da língua no contexto escolar, bem como ampliar seus conhecimentos continuamente. Desse modo, promove-se uma reflexão acerca dos problemas relacionados ao uso da linguagem, a fim de que os educadores possam trabalhar de forma contextualizada com a realidade dos alunos e da escola, num processo educativo coletivo de construção e troca do conhecimento, respeitando as diversidades socioculturais e étnicas de cada um. Para realização do trabalho, pretende-se fazer um levantamento das escolas estaduais existentes da cidade de Campos dos Goyatacazes – RJ, que oferecem o curso normal médio de formação de professores, assim como as escolas municipais que oferecem classe de alfabetização, a fim de identificar os docentes alfabetizadores. Dessa forma, através dos dados levantados nessas instituições, formulamos as seguintes questões-problema: Qual é a visão do professor quanto ao ensino de língua nos anos iniciais do ensino fundamental? A concepção de língua e linguagem influencia a prática e a formação docente? Quais os enfrentamentos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem produtivo? Nesse sentido, esperamos ao responder essas indagações, contribuir para a formação de políticas de língua na escola e, consequente formação e capacitação de professores. A presente pesquisa encontra-se em andamento; contudo, os resultados parciais apontam para a construção de um profissional reflexivo sob a ótica de novos paradigmas de aquisição e aprendizagem da língua materna sob perspectiva da linguística.

Palavras-chave: Ensino. Formação de professor. Língua portuguesa.

Neste texto, esperamos suscitar uma reflexão acerca do ensino e da formação do professor de língua portuguesa. Sabe-se que, o ensino de língua materna, tem sido conduzido pela gramática normativa, que muitas vezes foge do contexto social do educando, levando-o ao fracasso escolar. Logo, traçam-se aqui alguns objetivos para o ensino de língua materna, especialmente o de língua portuguesa, embasadas nos objetivos explicitados pelos PCN (1998) e de alguns teóricos, tais como Travaglia

(2009), Bagno (2002), Wilson (2006) e Ribeiro (2004), além de outros.

A língua é uma das formas de construção da identidade cultural de uma nação. Ela permite reconhecer membros do país, distinguir estrangeiros e transmitir tradições. Além disso, é ela que vai permitir o sujeito trocar informações, difundir ideias e conceitos em várias ocasiões do cotidiano. Para Possenti (2004, p. 50), a “língua é o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”. Dessa maneira, traçam-se aqui alguns objetivos considerados importantes, para que o ensino de língua materna seja produtivo.

Partindo da afirmativa de que a língua é um fenômeno ou fato social que vai permitir a comunicação do sujeito, majoritariamente, o ensino de língua materna deve estar objetivado pelo pressuposto de que os usuários da mesma precisam desenvolver a competência comunicativa para empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. De acordo com Travaglia (2009), a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual:

A competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção de língua. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

A competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17-18)

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o primeiro objetivo de suma importância para o trabalho com o ensino de língua materna está no aluno conhecer e valorizar as variedades linguísticas de nosso idioma, a fim de evitar preconceitos linguísticos. Wilson (2006) constata que:

Cabe ao professor essa tarefa delicada e fundamental: a de estar atento às diferenças, às diversas manifestações languageiras para não ferir as identidades, a de garantir, em meio à diversidade, a possibilidade de construção e reconstrução de identidade(s) e papéis sociais que cada um pode e vai adquirindo em cada situação da vida. (WILSON, 2006, p. 269)

Assim, cabe ao professor trabalhar as diversas peculiaridades da

língua, mostrando ao seu alunado que existem diferenças nos registros conforme o ambiente, a situação ou circunstância em que se encontra e o nível socioeconômico do falante, e nenhum deles é melhor ou pior que o outro.

Outro objetivo considerado pelos PCN (1998) de grande relevância no trabalho com o ensino de língua materna está em desenvolver no educando o domínio da expressão oral e escrita em suas diversas situações de uso. Sendo assim, o educador desenvolverá atividades não priorizando apenas a variedade escrita da língua, como é feito nas aulas de língua portuguesa, contudo privilegiando tanto a escrita quanto à oralidade da sua clientela.

Dessa maneira, Wilson (2006) alega:

É fundamental que o professor conheça a importância dos estudos em variação linguística e aquisição da linguagem, por exemplo, para compreender as manifestações linguísticas de seus alunos; é preciso ter consciência de que uma concepção de língua centrada apenas no código e em uma das normas, a norma padrão pode levar o aluno ou ao fracasso escolar ou à mera reprodução aprendizagem, seja no contexto político e social de seu país, seja no contexto de seu grupo, sua comunidade; é preciso compreender que estar atento à concepção sócio interacional da língua significa estarem sujeitos – professor e aluno – ao convívio de realidades distintas, em geral, assimétricas, em que a língua de prestígio (entender também as razões por que é prestigiada) é só mais uma em meio às demais variedades sociolinguísticas. (WILSON, 2006, p. 269)

Consequentemente, surge o papel do educador linguístico reflexivo, ou seja, que passa a refletir sobre as peculiaridades da língua – a sua dinâmica variacional – fato que a coloca em constante mudança e a sua importância social para o falante. Este educador consciente das variedades linguísticas evitará o fracasso escolar e comunicativo do educando.

No âmbito escolar, o ensino de língua parte do pressuposto de que o aluno precisa dominar a norma culta e a variedade escrita da língua, onde o professor avalia a linguagem ou fala (que tem que se tornar culta) e a ortografia do discente (que tem que obedecer ao padrão instituído pela norma culta). Logo, o ensino de língua nas escolas objetiva-se “para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal” (1992, *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 102). De acordo com Travaglia (2009),

por razões de natureza política, social e cultural, esses são objetivos importan-

tes a serem alcançados pelo ensino de português no ensino fundamental e médio. Todavia, se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação) e ficam, portanto, subsumidos por ele. (TRAVAGLIA, 2009, p. 19)

Esse processo de ensino da língua que permeia nossos espaços escolares, em que o professor concebe “a gramática como manual com regras de bom uso da língua a serem seguidos por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24), logo, propondo que a sua clientela siga as normas de bom uso da língua, para que os mesmos falem e escrevam bem, estigmatizando tudo o que foge a esse padrão, na maioria das vezes desprezando a realidade sociocultural do aluno, que vem de uma camada social diferente da realidade do professor. Para Bagno (2002), “escolhendo apenas os usos linguísticos das camadas privilegiadas da sociedade (os chamados falantes cultos), essa norma nova perpetuaria a exclusão social dos milhões de brasileiros que não pertencem a essas camadas”. (BAGNO, 2002, p. 31)

O ensino de língua materna “aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo objetivo em si mesmo” (TRAVAGLIA, 2009, p. 102), o que muitas das vezes não permite o desencadeamento do perfil comunicativo do discente, tornando o ensino e a aprendizagem de língua sem valor social para o aluno. É certo que, o ensino de língua materna tem que compreender o ensino das regras da gramática normativa, contudo esse ensino tem que está concomitante ao desenvolvimento da competência comunicativa do educando, pois é essa competência que lhe vai permitir maior desenvoltura na sociedade.

A partir das afirmações até aqui feitas, percebe-se que o ensino de língua está pautado na competência de falar e escrever de acordo com a norma culta, o que se pode chamar de ensino prescritivo. Dessa maneira o ensino confronta-se com a realidade dos discentes, muitas das vezes excluindo socialmente, pois ao chegar no ambiente escolar ele só teve contato com a linguagem coloquial, que é usada em maior proporção na sociedade e estigmatizada pela norma gramatical.

Frente à democratização do ensino nos anos de 1960, favorecendo o surgimento de uma nova camada social no âmbito escolar, fez-se necessário uma educação linguística que atenda aos menos favorecidos, para que segundo Bagno a “aula deixe de ser o local para o estudo exclusi-

vo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos” (BAGNO, 2002, p. 32). Conforme Bagno (2002) esta educação linguística tem como principais elementos constitutivos:

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. (BAGNO, 2002, p. 18)

Essa nova concepção de educação linguística pode ser entendida como a prática de letramento, que, de acordo com Soares (1999), é um “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vivem, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (SOARES, 1999, p. 3)

Diante disso, o professor deve alfabetizar seus discentes com a ideia de que esse processo de conhecimento da língua materna traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o mesmo. Portanto, o professor deve levar o aluno a um grau de letramento eficiente para as suas práticas sociais, para que ele faça uso da língua tanto em sua forma escrita quanto oral com eficiência e plasticidade.

Todavia, segundo Ribeiro (2004) os professores de língua portuguesa sentem dificuldade em lidar com a diversidade linguística dos alunos e o ensino fica pautado na teorização ao invés do trabalho com o texto, logo “a principal razão para este fracasso é a longa distância entre o ensino superior e os outros níveis de ensino.” (RIBEIRO, 2004, p. 118)

Isto significa que a formação do professor de língua portuguesa está cada vez mais defasada, uma vez que os professores dos cursos de letras das universidades brasileiras ainda fazem uso dos pressupostos tradicionais de ensino de língua, o que faz com que os graduandos ou futuros professores de língua portuguesa sigam a sua metodologia de ensino.

Por fim, para um ensino e aprendizagem de língua portuguesa eficaz, centrado na competência que futuramente será desenvolvida pelo alunado, cabe ao professor de língua portuguesa uma constante formação pautada na educação linguística. Logo, como salienta Cagliari (1996, p.

30) “quem lida com o ensino de linguagem tem que saber linguística”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAGLIARI, Luiz. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 47-56.

RIBEIRO, Erislane Rodrigues. Brincar a roda? Os cursos de letras e a roda do fracasso do ensino de português no Brasil. *Revista Poiésis*, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 118-126, jan./dez. 2004.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do professor. São Paulo: Moderna, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo; CEZARIO, Maria Maura. *Linguística: fundamentos*. Rio de Janeiro: CCAA, 2006.

O ENSINO E PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Cíntia Moreira de Castro (UENF)

Cintia.manhaes@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende abordar o trabalho pedagógico com o ensino da gramática e as práticas de reflexão linguística. Por reflexão linguística entende-se o trabalho mais amplo com a língua materna na sala de aula, a construção por ela de escrita e leitura, em oposição ao trabalho com o ensino da gramática normativa como código fechado e imutável. Nesse sentido, esta pesquisa faz uma reflexão do ensino de língua portuguesa como prática de linguagem ancorando-se numa leitura crítica dos *Parâmetros Curriculares* e do trabalho pedagógico com os gêneros textuais a partir de observações práticas do trabalho da sala de aula numa escola pública. A ênfase dar-se-á no sentido contextual do repertório linguístico e no intenso trabalho com a ampliação do vocabulário e leitura do aprendiz. O suporte teórico para esta pesquisa em processo pauta-se nas abordagens de Bakhtin (1997, 2003), Bagno (2002), Roxane Rojo (2000), Fiorin & Barros (2003) e os PCN (1997).

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Gêneros textuais. Prática pedagógica.

1. *Considerações iniciais*

Desde a introdução da linguística nos cursos de letras, Brasil afora, os professores de língua passaram a conviver diariamente com questões relevantes e polêmicas, que suscitam grandes discussões acerca do ensino de língua materna. Segundo Bagno, (2002), uma concepção de língua como a que se propõe, percebe a língua como uma atividade social, cujas normas evoluem segundo mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade, que se opõe a um trabalho normativo-prescritivo, com uma regulação imposta de cima para baixo.

O ensino de língua materna, assim, passaria a reconhecer cada vez mais e melhor as variedades sociolinguísticas, para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para o estudo das variedades de maior prestígio social e da norma padrão, esse, reconhecido equivocadamente como correto e único. Uma língua idealizada e uniforme dista da realidade que se apresenta no cenário escolar brasileiro. Professores esbarram-se na dicotomia implacável de ter que ensinar uma língua que possivelmente não

dominam, reconhecidamente variável e permeada por mudanças.

A concepção do ensino de língua tomou como pretexto, de maneira não menos equivocada, o texto, e com a chegada dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) ao cenário educacional uma reflexão emerge e suscita o debate acerca de uma aprendizagem que acontece na interação, propõe, sobretudo, o reconhecimento de que cabe à escola a formação de cidadania e de que o conhecimento é socialmente construído. Com essa proposta, o ensino de língua ganha um novo olhar e aponta para o ensino de linguagens e dos gêneros textuais que estariam a serviço, segundo Schneuwly, da construção do sujeito e da cidadania.

Reconhecendo, assim, as mudanças que influenciariam o ensino de língua em nossas escolas e a maneira de conceber o ensino de gêneros textuais, torna-se discutível qual o reflexo desse contexto sobre a formação de alunos escritores/leitores e qual a função do professor de língua portuguesa nas aulas de língua.

2. *Práticas linguísticas em sala de aula: o real, o possível e o indispensável*

Professores de todos os segmentos encontram grande resistência, por parte das escolas, a uma política de ensino reflexivo da língua. Pais, diretores, conselhos administrativos, editoras e pedagogos, por total ignorância dos avanços nas pesquisas linguísticas, continuam a preconizar o ensino da gramática como obtenção de habilidade indispensável para o processo de letramento. A discussão da aplicação concreta de atividades que busquem o ensino real e aprofundamento dos processos leitores, enfraquecem-se diante de uma possível formação acadêmica que não garanta tais aprofundamentos e da própria crença do professor nos aspectos formais da língua. Sobre isso, Colomer & Camps (2002) advogam:

A maioria das atividades escritas da aula de língua está centrada nos aspectos formais da linguagem ou tem por objetivo elementos isolados. Ou seja, a linguagem constitui-se em objeto em si mesmo, e a exercitação é orientada primordialmente para os aspectos formais (ortografia, gramática etc.) ou para elementos que, embora sejam significativos (a palavra, a frase etc.), são tratados de forma descontextualizada, distantes do uso linguístico. (COLOMER & CAMPS, 2002, p.74)

Não questionamos a relevância das atividades de aspectos formais da língua, mas apontamos para a necessidade de situarmos em relação a um ensino da linguagem, a compreensão de que a língua escrita é utiliza-

da para um fim, que buscamos o entendimento da mensagem e de que grosso modo a escrita está a serviço do desenvolvimento de atividades linguístico-comunicativas.

Todo trabalho acerca da linguagem e do ensino de língua deve, para ser coerente do ponto de vista teórico, pedagógico e metodológico, definido por aqueles envolvidos no processo, sobretudo professores, no que tange o conceito e o entendimento do que vem a ser língua. Professores de português devem distanciar-se das velhas práticas pedagógicas, vivenciadas em seus anos de escolarização, para levantar o olhar em direção às mudanças acontecidas no cenário escolar ao longo dos últimos anos. Mudanças que revelam a diversidade social, econômica, cultural e linguística, nas quais a escola está inserida. Reconhecer tais diferenças garante um ensino mais democrático e próximo do que se espera para a formação de uma sociedade mais justa.

Como falar em justiça, inseridos na ingênua crença de que uma educação para a cidadania, em uma sociedade democrática, pode apenas transmitir valores primordiais às novas gerações ou, ainda, que a escola pode substituir valores sociais, éticos, políticos e até linguísticos, este último como objeto de estudo aqui. Quando produz um fracasso, a escola não está educando para a cidadania. Quando nega a diversidade linguística produz um fracasso. É nesse intuito que Bagno, (2002) aponta o real objetivo do ensino de língua materna, numa crítica contumaz ao ensino tradicional que parecia ter apenas dois objetivos: formar professores de português ou grandes escritores e poetas. Postula que professor forma-se na universidade e que não existe nenhuma escola capaz de formar escritores, quase sempre autodidatas. O objetivo da escola, por conseguinte, no que diz respeito à língua, seria formar cidadãos capazes de se exprimir de modo competente e adequado, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e transformação dessa mesma sociedade.

O ensino de língua portuguesa no Brasil sofre felizmente uma nítida fase de mudanças. As pesquisas linguísticas ganham vulto e são reconhecidas como significativas contribuições para professores que durante séculos fundamentaram suas práticas em preceitos da gramática tradicional. Fase que subverte uma anterior, quando postulados e análises linguísticas distanciavam-se da realidade pedagógica das escolas. Em análise feita por Stubbs (2002), verificou-se também entre professores ingleses, a completa oposição entre as pesquisas acadêmicas e a prática pedagógica, segundo o autor, muito do trabalho linguístico acadêmico não es-

tava de modo nenhum numa forma apropriada para ser adotado com finalidades pedagógicas, seja na formação do professor, seja na sala de aula.

Estimular uma prática pedagógica baseada na reflexão linguística urge em nossos cursos de formação docente. Não é aleatório que professores sejam mantenedores de práticas preconceituosas quanto ao uso das variedades linguísticas. Por ocasião de total despreparo e não reconhecimento da língua como atividade social. A reprodução automática da norma purista, a desvalorização da linguagem da criança e o entendimento de que todo desvio na escrita oralizada deve ser considerado erro, acarretaram séculos de preconceito linguístico. Reconhecer a variação linguística como estímulo ininterrupto à elevação do grau de letramento dos alunos corrobora para uma prática incontestável de que a língua é o elemento mais importante da cultura de um povo. Recai sobre o professor essa tarefa. E nesse intuito Bagno (2002) explicita:

Cabe também ao professor de língua apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística. Como cada um de nós sabe muito bem, a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. O preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil. (BAGNO, 2002, p. 36)

Consciente dessa situação problemática que envolve o ensino de língua, o professor que quiser contribuir para uma real mudança, deverá apoiar-se todo inteiro nos resultados das pesquisas sociolinguísticas e nas teorias linguísticas, que cientificamente, procuram colaborar para a não manutenção da ideia de que a noção de erro em língua é inaceitável dentro dos fenômenos da linguagem. Tal comportamento serviria apenas para perpetuar uma avaliação baseada no valor social atribuído ao falante, ao seu poder aquisitivo e em padrões socioeconômicos e culturais.

Toda mudança pressupõe determinação, o que exige de todos, desejo de mudar. Se não há reconhecimento de que algo vai mal, não há porque mudança. Um profissional reflexivo de sua prática é o caminho para que se perceba onde se precisa intervir. Ainda que se diga reflexivo, há uma grande diferença entre refletir sobre a ação e a postura reflexiva do profissional. Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação. E deveria, assim, começar pela maneira como o professor entende o ensino de língua.

As pesquisas sociolinguísticas apontam o caminho para tais mudanças. A ideia de reflexão defendida por Perrenoud (2002) está ligada à experiência de mundo, e na concreta certeza de que um ser humano pen-

sa constantemente no que faz, antes, durante e depois. Sendo assim, os profissionais que lidam diariamente com alunos que precisam aprender a falar sua própria língua, dividem-se entre práticas de ensino que têm sido mantenedoras de exercícios taxonômicos e as novas concepções de práticas de letramento. A aula de português, segundo Guedes (2006) tem sido um instrumento de total tradução da aferição do domínio da língua padrão. Nela o aluno fica sabendo que a língua que fala está errada e descobre que não é ali que vai aprender a usar uma língua certa, pois o que aprende na aula só serve para a prova de português.

É possível uma mudança de paradigmas, desde que o professor perceba que é necessário. A julgar por vários diagnósticos a respeito de alunos que estiveram imersos em aula de português por toda a sua vida e que são rotulados como carentes de pensamento lógico, pobres de vocabulário, ignorantes de ortografia, acentuação, concordância, regência, pontuação. Tudo que se costuma dizer da escrita de alunos de fundamental e médio, também será dito sobre profissionais das mais diversas profissões, recém-saídos da graduação, uma vez que perdurarem dúvidas sobre o que se deve ensinar nas aulas de língua, como e para quê.

Entre as mudanças que as discussões linguístico-discursivos trouxeram à luz da reflexão sobre o ensino de língua estão os PCN, o referido documento preconiza a proposta de um ensino de língua contextualizado e constitui um grande avanço para o ensino de língua, ao que Costa (2000, p. 67) acrescenta serem os PCN um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (níveis fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas e ainda, por consequência, quebrarem a concepção de ensino tradicional de língua materna de feitiço normativo e conceitual.

O indispensável assim, passa pelo reconhecimento de que um ensino de língua deve reconhecer todo potencial linguístico do aluno, negar as tradições prescritivas da gramática normativa como única maneira de ensinar meninos e meninas a ler e a escrever. Dessa maneira, urge a resignificação do ensino de língua portuguesa que durante anos entendeu ensinar língua como uma concepção fechada e estática, num processo desconectado de uso e produção linguísticas. Nesse aspecto, os PCN corroboram para uma real mudança nas práticas didáticas de sala de aula e apontam os caminhos a serem percorridos pelos professores, destacando-se o trabalho com gêneros discursivos. Dessa maneira, a linguagem passa a ser compreendida como enunciação (oral/escrita), Costa apresenta

Nessa perspectiva discursiva, que interpreta a linguagem como enunciação (oral/escrita), emergente a partir de uma situação concreta de uso /produção da língua e mediada por gêneros discursivos diversos, que devem ser concretizados como objetos de ensino em um processo em que o texto seria sua unidade primeira de ensino, os PCN, em vários momentos, também apontam e estabelecem diretrizes e parâmetros para uma organização curricular progressiva, e não apenas gradual. (COSTA, 2000, p. 73)

Assim, encontramos nos PCN a apresentação da disciplina como uma área em constante mudança e a intenção de que o aluno compreenda a língua numa perspectiva mais ampla, onde a metalinguagem, foco do ensino nas aulas de língua por décadas, dará espaço à reflexão e ao entendimento de que a língua é heterogênea e representa a junção das múltiplas possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva na qual esteja inserida.

3. Considerações finais

A escola precisa rever suas práticas metodológicas em relação ao ensino de língua, desde as séries iniciais, pois pode-se concluir que a linguagem interage com variedades de textos no cotidiano, compreendendo-os, sem que se faça uso de listas e regras gramaticais. A produção textual em sala de aula deve abandonar o caráter fragmentado e buscar o papel de formadora de leitores autônomos, conscientes e críticos. A linguagem precisa receber status de ciência e a preocupação com erros gramaticais precisam ocupar novo espaço. O ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, desde as séries iniciais, permitirá o acesso, o manuseio, a leitura, a produção de diferentes tipos de textos, garantindo o que o PCN traz como ideia primeira que é o efetivo trabalho com a análise de textos, visando à compreensão e produção de um ensino sistemático que demonstre o conhecimento implícito do gênero. Desta forma, deve ocorrer o respeito às variações linguísticas das crianças, para que o diferente não seja rotulado de deficiente.

A aquisição da língua escrita deve ser vista como um aprendizado social e os gêneros construções sócio-históricas que se efetua no interior das interações da sociedade. Por isso existe a necessidade de uma intervenção didática sistemática e planejada na aprendizagem para que a escrita seja construída, pois a mesma não ocorre de modo espontâneo. Não é preciso negar as regras gramaticais da linguagem elaborada, mas em uma perspectiva de letramento, a ampliação das experiências com o mundo da escrita e com as práticas sociais por ela mediadas exige o de-

envolvimento de habilidades de leitura e escrita, pois o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parcerias inseparáveis, onde a textualidade se manifesta em um gênero textual específico que se materializam em textos.

Os textos utilizados em sala de aula devem ser objetos de ensino e aprendizagem, explorados em contextos reais, fazendo sentido para o aluno, que fará várias leituras de mundo, com condições de reconstruir o seu próprio texto, sem cair na cópia e no exercício vazio de significado.

É atribuída à escola a tarefa de favorecer o ensino/aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas também de propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pelos diversos povos, porém o que ela tem feito é esmagar os saberes socialmente elaborados em objetos de ensino, deixando de formar autores das suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

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

BARROS, R. C. R. Alfabetização e contexto. In: BRAGGIO, S. L. B. *Contribuições da linguística para a alfabetização*. Goiânia: UFG, 1995.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Vol. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: ____ et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos*

professores e o desafio da avaliação. Trad.: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, R. V. M. *O português são dois... novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

TARDELLI, M. C. O. *O ensino da língua materna: interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

**O ENTRELUGAR DO PROFESSOR PESQUISADOR
E O ENCONTRO DA LITERATURA E DA LEITURA
COMO TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Jacqueline Martins da Silva (UERJ)
jacqueflower@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste em analisar o conceito de entrelugar como espaço para constituição do *ethos* profissional e do fazer docente, bem como discutir a importância e as possibilidades de entrelaçamento da literatura e da leitura como tecnologia no contexto da sala de aula. Com base nas reflexões acerca dos assuntos propostos, compartilharemos alguns relatos de experiências como professora pesquisadora do 1º e 2º ciclos visando exemplificar o trabalho com práticas de leituras e possíveis articulações de linguagens e o uso da tecnologia. Como aporte teórico-metodológico, utilizaremos autores e textos que dialogam e estreitam relações com os assuntos abordados. Vislumbramos, assim, que a construção do conhecimento e de um sujeito capaz de interferir na sociedade com criticidade subvertendo as naturalizações impostas, se dá por ações reflexivas e formativas.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Tecnologia. Práticas educativas

1. Introdução

Na contracorrente da sociedade do curto prazo, dos investimentos subjetivos de retorno fácil e imediato, a aprendizagem da literatura aparece como um ato de resistência à sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Viver o texto surge indissociável da ideia de ler o mundo, aposta-se que desdobrar sentidos num texto linear é como desenrolar um novelo de lã ou desdobrar um papel amassado, é transpor limites e perceber-se imerso em muitas possibilidades de apreensão, invenção e criação.

Assim, pretendemos analisar o conceito de entrelugar dialogando com concepções pertinentes ao campo das políticas cognitivas, bem como discutir sobre o entrelaçamento entre literatura e leitura como tecnologia no contexto da sala de aula a partir de contribuições teóricas de autores que discorrem sobre os assuntos e compartilhar relatos de experiências que reverberam possibilidades de ações diferenciadas na tentativa de desconstruir práticas e posturas engessadas que mantêm a lógica excludente e hegemônica.

2. O entrelugar

O conceito de entrelugar foi apresentado pela primeira vez na década de 70 pelo brasileiro Silviano Santiago, no ainda hoje atual ensaio “O entrelugar do discurso latino-americano”, em que propunha refletir a postura intelectual do brasileiro perante a dominação dos parâmetros estrangeiros. O entrelugar é lugar de fronteira, que limita e separa mas também permite contato e aproxima. É local fértil daqueles que estão em movimento, buscando crescer no solo da discussão e do debate crítico, atenuado pelas indagações e problematizações da prática docente como práxis reflexiva. É lugar de estranhamento e ao mesmo tempo potencializador de múltiplas identidades e vozes.

Ocupamos o entrelugar como professor pesquisador quando percebemos que as fronteiras não são mais tão rígidas e nítidas, permitindo fluidez na construção do conhecimento, valendo-se de múltiplas estratégias na constituição do *ethos* profissional e entendendo o fazer docente como processo em construção sem dicotomizações certo e errado, bom e mau, aprende e não aprende. Segundo Costa (2007), a educação está acostumada a pensar a realidade a partir de contradições e não está imune a hiperaceleração e virtualização crescente de nossas sociedades e de nossa realidade. Todavia, enquanto ocupantes do entrelugar, propomos deslocamentos a fim de criar e manter um campo problemático, de tensionamento, suscitando possibilidades de experienciar outros modos de fazer, de pensar e de ser numa perspectiva inventiva, rompendo com cristalizações e imposições naturalizadas.

Assim, habitar o entrelugar significa estar num espaço intermediário, de afecção, de movimento transitório entre tempos, culturas e linguagens em que passado e presente, ação e reflexão, leitura e escrita se cruzam permitindo intervenção e deslocamentos entre o campo acadêmico e o cotidiano docente.

Essa mistura multiforme de conceitos e pensamentos pode também ser entendida como uma estratégia de resistência no contemporâneo favorecendo a desestabilização de pensamento hegemônico e imposição cultural. Como nos diz Kastrup (2012), é uma luta contra o modelo da representação, das respostas prontas, do “agenciamento” que nos atravessa, que muitas vezes habita em nós de modo clandestino. Reconhecer a necessidade de construir uma prática docente com respaldo teórico em que este dialogue com aquela e promover, como professor pesquisador, resultado acadêmico bem como social, significa apropriar-se desse espa-

ço fronteiro e entendê-lo como fonte de inovação e criação de linhas de fuga construindo práticas não hegemônicas.

O entrelugar, então, não é um não lugar mas é espaço concreto e material, político e existencial em que se constroem outras formas de circulação e favorece a produção de subjetividades pois onde espera-se silêncio, há voz e onde espera-se conformismo, há inquietação. Sempre será possível inventar outras possibilidades. Deleuze (1992) nos diz que não “se deve perguntar qual o regime mais duro, ou mais tolerável, (...). Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.” (DELEUZE, 1992, p. 220). Nesse sentido, a literatura, as práticas de linguagem bem como a tecnologia podem adentrar o espaço da sala de aula como instrumentos de formação e de posicionamento crítico-reflexivo.

2.1. Sobre a literatura

A literatura nos permite vivenciar outras histórias além da nossa e, por isso, nos humaniza. Implica uma imersão mais profunda na relação com o outro, porque nos permite compreender as diferenças e as semelhanças que existem entre todos nós. Possibilita a sensibilização, ampliando nossa capacidade e interesse de analisar o mundo. Às vezes, é como o reflexo do rio que possibilita nos conhecermos melhor. Outras, como canoa para espiarmos a vida dos outros e podermos compreendê-los, vendo-os de longe. Em ambos os casos, desempenha um papel fundamental para a construção da vida, individual e em sociedade.

A literatura, segundo Coelho (2000), independentemente de ser infantil, infanto-juvenil ou quaisquer outros adjetivos que receba, é, antes de tudo, arte e deleite. A obra literária infantil é aquela que corresponde, e alguma maneira, aos anseios do leitor que se identifique com ela. Lewis Carroll já há muito afirmou que a verdadeira obra literária é aquela que tanto apela à criança de oito como ao adulto de 80 anos.

E a escola é muitas vezes o único espaço de contato das crianças com os livros literários e o lugar privilegiado para o adentramento – e talvez permanência – das pessoas no mundo da escrita. Nelly Novaes Coelho afirma que:

A escola é, hoje, espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vá-

rios níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

No entanto, “fazer ler”, ou seja, “dar vida aos livros” através de práticas diversas de leitura vai muito além do abastecimento das escolas com obras diversas, se a ele não for somada uma pedagogia e uma didática que abram espaços de conversa e de partilha a respeito das vivências de leituras do alunado.

É possível também afirmar que, sem uma discussão da importância da leitura com os profissionais de ensino envolvidos neste processo, que conduza à compreensão da responsabilidade maior e intransferível da escola na capacitação de seus alunos para leitura eficiente, a escola deixará de cumprir o seu papel, talvez paulatinamente enfraquecendo, inibindo ou até mesmo exterminando o potencial de leitura dos estudantes ao longo do processo de escolarização. Este é, pois, um assunto que precisa estar presente em toda formação docente, inicial e/ou continuada.

2.2. A leitura na escola

Leitura é uma atividade interativa de construção de sentidos. O leitor é um caçador que percorre o texto a fim de produzir sentido, assenhorear-se de sentidos. Logo, o sentido não é uma propriedade do texto, é uma ação produzida por quem o processa. O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica dando sentido ao mundo. A leitura transporta, incita devires. (DELEUZE, 1997). Nesse sentido, o devir é um movimento de dessubjetivação, de saída de si e do plano das formas constituídas em direção a um plano de forças, afetos ou intensidades que o texto literário possibilita.

A leitura literária, por exemplo, é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Exerce, assim, sua função social. Por isso, concordamos quando Lajolo destaca que

A literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1997, p. 106)

Segundo Kastrup (2008), os textos literários são dotados de uma potência inventiva, pois incitam o pensamento, a inteligência e o espírito crítico. Escapando da linguagem em sua função utilitária e de comunica-

ção, brincam com a sonoridade e a beleza das palavras, colocando o leitor em contato com mundos inéditos. Nesse sentido, produzem muitas vezes uma sensação de estranhamento e a invenção de problemas.

Nessa perspectiva, pretendemos desenvolver o pensamento crítico-social dos alunos, levando-os a entender a função social dos textos e proporcionando a apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem escrita dos textos que circulam socialmente. Também pensamos na possibilidade de aperfeiçoar a compreensão leitora e as possibilidades de estabelecimento de relações e construção de sentidos, bem como a fluência e a expressividade na leitura pelos alunos. Utilizando a leitura como fonte de prazer, ampliando o repertório dos alunos com diferentes gêneros de textos, autores, ilustradores e recursos da linguagem escrita, construindo, assim, uma história de leitor.

No tocante à participação dos alunos nas práticas de linguagem, é preciso ir além das vivências. Propomos, então, um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais, orais e escritos, que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia a dia a fim de promover participação social efetiva. Destacamos ainda que, a leitura de textos não verbais precisa ser incentivada na escola. Ler é um ato interativo, dialogal e estabelece relação histórica entre o leitor e o texto. Essa ação quando bem mediada promove estímulo a imaginação criadora, percepção e sensibilidade no olhar. Pela arte, aguçamos a criatividade e a expressão, sem a pretensão de reforçar conduta moral ou virtudes. Outro ponto a destacar, é a livre-expressão como instrumento de recriação e aprendizado, podendo ainda, acontecer por meio de releitura, descrição ou narração de obras artísticas.

Assim, segundo Lerner:

Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” e “apresentar”, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. (LERNER, 2007, p. 79-80)

Partindo dessa perspectiva, cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode

reconhecer no texto, sejam implícitos ou explícitos. O professor é uma espécie de *outsider*, um ser de fronteira, de borda (DELEUZE & GUATTARI, 1997). Nesse entrelugar, o professor exerce função ativa, diferenciada e num movimento de vaivém força os limites do texto, abre linhas de fuga e provoca transformações.

Dessa maneira, Brandão (2006) atribui ao docente “a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos”. (BRANDÃO, 2006, p. 60-61)

Leitura e escrita são ações que caminham juntas no processo de apropriação do conhecimento. Por meio delas, o indivíduo se inscreve na sociedade como cidadão consciente da sua função social. Por isso, diversificar as estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem corrobora para abertura de novas capacidades, valorização das potencialidades do aluno e ampliação do repertório linguístico e cultural dos alunos.

A leitura amplia a realidade. Segundo Sant’Anna (2011), quem tem a tecnologia da leitura tem, na verdade, uma espécie de “manual de sobrevivência na selva”. Entende melhor os mecanismos do presente, tem instrumentos de percepção que não o permitem cair nas “ciladas” ideológicas e se sentir à deriva no cotidiano. Além disso, a leitura como tecnologia está aberta a releitura de si mesma, a correções e o sujeito que se apropria dela tem a possibilidade de obter várias interfaces de sentido.

2.3. Práticas de linguagem e a tecnologia: relatos de experiências

Compartilhar situações de linguagem é entendê-la como prática social buscando apropriar-se dela para produzir sentidos outros. Segundo Orlandi (1990), “compreender é saber que o sentido pode ser outro” (p. 12). As diversas atividades de leitura promovem essa compreensão e levam a entendimentos outros diferentes dos óbvios. A seguir, destacaremos fragmentos de práticas leitoras escritos, no meu diário de bordo, a partir de observações e do trabalho de mediação desenvolvido como professora leitora.

Nos anos de 2008 a 2012, fui professora regente numa escola municipal de Niterói-RJ. Durante esse período, acompanhei uma turma do 1º ao 5º ano de escolaridade. Contribuir para a construção dos conhecimentos desses alunos e vê-los avançar no processo de ensino-aprendizagem, no 1º ano apropriando-se do sistema de escrita alfabética e da leitura e ao final do 5º ano apresentando-se como uma comunidade de leitores e escritores

foi uma experiência marcante. As atividades permanentes que aconteciam em sala de aula eram compostas por leitura compartilhada, roda de leitura, roda de apreciação literária e troca-troca literário. Por serem ações interligadas e cotidianas, despertavam o prazer pela leitura e colaboravam para a construção de novos saberes. O aluno era visto como interlocutor do processo de aprendizagem e eu me via como mediadora desse processo. (*Diário de Bordo – 2013*)



Fig. 1 – a) Roda de leitura



Fig. 1 – b) Roda de apreciação literária

Buscamos, por meio da leitura, experimentar as palavras para além do seu caráter utilitário e instrumental. Como prática cognitiva, o que circula nesses momentos de leitura são os afetos produzidos pelo texto pois cada leitor é capaz de transpor os limites de uma leitura aparentemente superficial através de movimentos de dessubjetivação.

Para Deleuze e Guattari (1992), “a arte é a linguagem das sensações”, ou seja, transpõe os limites das formas subjetivas constituídas. Produz sensações que atravessam o vivido por um sujeito, pois tocam e capturam o indivíduo. Partindo dessa conceituação, compartilharemos, a seguir, uma experiência envolvendo a arte, as diferentes linguagens e o uso da tecnologia como suporte tecnológico.

Como possibilidade de interlocução arte/literatura/realidade, desenvolvemos no ano de 2012 com a turma GR5B um trabalho interdisciplinar. Na ocasião, abordamos vida e obra de Cândido Portinari a partir do samba enredo “Por ti, Portinari” da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel, também fizemos uso nos momentos de leitura compartilhada do livro “Portinari – Mestres das Artes no Brasil” e de diversas atividades que atravessavam as diversas áreas do conhecimento, integralizando assim, as disciplinas e os conteúdos do currículo. Por meio das leituras e do uso das mídias e tecnologia, os alunos puderam acessar imagens de algumas obras do artista, reportagens e construir, após discussões e rodas de conversas, um texto destacando pontos interessantes, aspectos importantes do que haviam estudado. Foi um movimento enriquecedor e que culminou em outros desdobramentos. Um deles foi o desenvolvimento, a pedido dos alunos, de um trabalho na mesma perspectiva com uma artista mulher e brasileira. Sugerimos, então, conhecer vida e obra da artista Tarsila do Amaral. Mais uma vez fizemos uso de diversas possibilidades de leitura, releitura e da tecnologia como instrumento de articulação. (*Diário de bordo* – abril/2012)



Fig. 2 – a) Momento de Leitura Compartilhada



Fig. 2 – b) Alunos montando um quebra-cabeça de uma obra de Tarsila do Amaral, respectivamente

O desafio de possibilitar por meio das tecnologias a democratização do acesso aos variados textos que circulam socialmente e propiciar momentos de leitura crítica dos mesmos, continua. Contudo, levando em consideração que muitos alunos nas séries iniciais não têm acesso à tecnologia ou ainda não se apropriaram dela para além de jogos e redes sociais, as experiências supracitadas podem ser consideradas o ponto de partida. Nesse sentido, tanto a instituição escola quanto os profissionais da educação têm muito a caminhar.

3. Algumas considerações

Vivemos inseridos em redes de significações trançadas cotidianamente. A escola é uma das várias redes educativas dentro das quais vivemos, aprendemos e ensinamos, por isso é lugar pulsante, espaço privilegiado para produção de pensamento, de elucidações e reflexões contra hegemônicas como também para ressignificação da prática docente a fim de entender os diversos caminhos possíveis na construção de aprendizagens e saberes. Partindo do pressuposto que “o mundo global não é mais o mesmo, nem o mundo humano.” (SERRES, 2013, p. 16), habitar o território da leitura e da literatura como fonte propulsora para entendimentos outros sobre nós mesmos e sobre a sociedade em que vivemos e na

qual projetamos, torna-se de extrema relevância.

Nossa contribuição, mediante o presente texto, é suscitar reflexões que ampliem as contribuições da literatura e da leitura como tecnologia (in)formativa bem como residir o entrelugar compreendendo as dimensões de formação humana e a necessidade de estabelecer ações (auto)reflexivas na trajetória do professor pesquisador. Também é nosso desafio problematizar o lugar que os educadores têm ocupado no cotidiano escolar e a utilização de práticas de leituras como recurso balizador para a construção de outras perspectivas de pensar o sobre si e sobre o mundo. Neste sentido, colocamo-nos como sujeito fronteiro, inventivo que não se deixa abater e nem se entrega às “marcas” ideológicas e as relações de poder que servem para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes, mas que elabora estratégias, desenvolve práticas e experimenta sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. *Linguagens articuladas na sociedade e na escola*. Natal: ANPED 2011.

BRANDÃO, A. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. e BARBOSA, M. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, S. S. G. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 15-36.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 220.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____; GUATTARI, F. *Kafka: sobre uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

GUIMARÃES, G. A articulação de linguagens na leitura de textos na

universidade. *Revista Solettras*. Disponível em: <<http://www.e-publica-coes.uerj.br/index.php/solettras/articles/view/5051/3722.n.24.2012>>.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2012, p. 52-60.

_____. Cartografias literárias. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 267-295.

LAJOLO, M. Tecendo a leitura. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, A. A. Textos visuais e as mediações escolares – Desenvolver a sensibilidade da criança. In: MACHADO, M. Z. V. et al. (Orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2009.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTIAGO, S. O entrelugar do discurso latino americano. In: _____. *Por uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 11-28.

SANT'ANNA, A. R. DE. Leitura é uma tecnologia. In: _____. *Ler o mundo*. São Paulo: Global, 2011, p. 13-20.

SERRES, M. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

**O ESTUDO DO LÉXICO
NAS PROPAGANDAS DO ALMANACK CORUMBAENSE
SOB A PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA**

Luciene Cristina Paredes Müller (UEMS)

lucienepar.muller@gmail.com

Miguel Eugenio Almeida (UEMS) é

malmeyda_99@hotmail.com

RESUMO

A língua portuguesa sofreu diversas transformações ao longo do tempo, tanto na escrita quanto no seu significado, sendo influenciada por outras línguas, principalmente estrangeiras. Cada período vocabular marca a cultura e a tradição de uma comunidade, com esse intuito, este é um recorte da dissertação de mestrado que tem como objetivo descrever e analisar o vocabulário utilizado nas propagandas do *Almanack Corumbaense* – 1898, onde encontramos um rico acervo de palavras que nos dias atuais são grafadas de formas diferentes. Procura-se evidenciar como o vocabulário do século XIX, transmitia as informações aos leitores da época, por meio de seu significado. Como suportes teóricos, adotamos os princípios fornecidos pela lexicologia, a qual descreve o período do vocábulo, em um estudo sincrônico; como também, a metodologia da historiografia linguística e os pressupostos de Koerner (1996), em um estudo diacrônico, por descrever as palavras utilizadas nas propagandas do *Almanack Corumbaense* traçando uma comparação à grafia atual, do século XXI. Entendemos, também, que, por meio do estudo do vocabulário utilizado nas propagandas no *Almanack Corumbaense*, podemos resgatar um momento importante da história econômica e social dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave:

Léxico. Propaganda. *Almanack Corumbaense*. Historiografia linguística.

1. Introdução

Toda língua, por meio de seu conjunto de palavras e seus significados vem refletir a cultura e o momento que passa determinada comunidade, por isso, estudar a evolução das línguas nos leva a uma análise do próprio ser humano, em determinado período de sua construção de conhecimento e identidade.

A esse respeito podemos afirmar que as línguas, em especial a língua portuguesa, passaram por períodos de transformações ao longo dos anos e dos séculos. No Brasil esse processo inicia-se com a chegada dos portugueses, que implantaram sua língua e cultura a dos indígenas. Com o tempo, imigrantes de outros países chegavam ao nosso país, trazendo sua língua e misturando com a nossa. Os séculos XVI, XVII e

XVIII foram de suma importância para o processo de formação do português brasileiro, pois foi nesse período que teve início a sua consolidação e manutenção ao que temos hoje como língua portuguesa.

No século XIX, a língua portuguesa ainda passava por modificações, em sua estrutura gráfica e em seu significado, fazer uma análise linguística desse período, tendo como eixo o nível lexical e a historiografia linguística implica também investigar a realidade de determinada comunidade, pois, estando em contínua expansão, o léxico evidencia importantes aspectos de natureza social, histórica, linguística e cultural de uma sociedade.

A pesquisa tem o objetivo de analisar o léxico da língua portuguesa no final do século XIX nas propagandas do almanaque, fazendo um recorte sincrônico e diacrônico do *corpus*, sendo orientado metodologicamente pela historiografia linguística, seguindo os pressupostos de Koerner (1996), e dessa forma, descrever o significado das palavras na época do almanaque, fazendo uma comparação ao seu significado e grafia atuais. A esse respeito, Coutinho (2011) afirma que

a partir do século XVI, incorporaram-se no vocabulário luso muitas palavras estrangeiras. Do que deixamos dito, conclui-se que três são as fontes do nosso léxico: I – a derivação latina; II – a criação ou formação vernácula; III – a importação estrangeira. (COUTINHO, 2011, p. 165)

Compreendemos que essas influências são marcantes no vocabulário do Almanack Corumbaense; e para iniciarmos esse estudo precisamos delimitar o conceito e noções sobre o Léxico. Para Biderman (1998, p. 11),

O léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade. O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo.

Podemos observar que na visão de Biderman, o léxico vai além da busca por palavras no dicionário, estuda a própria história da humanidade, abrange os conceitos de uma língua, e traz em si toda a história de uma sociedade e o acervo de sua cultura através dos anos, pode, ainda, ser considerado como o acervo linguístico de uma comunidade, transmitido de uma geração para outra.

Dessa forma, o estudo do léxico nesse importante documento é de suma importância para os estudos dos significados de nosso vocabulário

atual, principalmente, no que diz respeito às transformações que ocorrem em nossas palavras ao longo dos anos, tendo como base as metodologias da historiografia lingüística que vem contribuir com essa pesquisa, e, assim, poderemos compreender a maneira de pensar e de agir da população do século XIX, no estado do Mato Grosso.

2. A linguística histórica como suporte teórico

Entendemos a linguística histórica como “o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico” (SWIGGERS, 2010 *apud* BATISTA, 2013, p. 48), ou seja, o estudo das línguas através do tempo, levantando dados passados para se explicar as mudanças que ocorreram e ainda ocorrem nos vocábulos em geral. Ela trata da interpretação das mudanças fônicas, mórficas, sintáticas e semântico-lexicais, ao longo do tempo, por que passa determinada língua ou um conjunto de línguas ao serem usadas, respeitando a cultura de cada povo que a utiliza como meio de comunicação e o contexto geográfico e territorial em que esse povo está inserido.

Esse trabalho de análise acontece na investigação de textos escritos para explicar as mudanças que ocorreram através dos tempos nos vocábulos, e a partir disso, tentar compreender e adquirir um novo conhecimento sobre as línguas por meio de investigação, descrição e avanços nas pesquisas historiográficas.

Nesse sentido, a linguística histórica traz em sua metodologia os pressupostos de Koerner (1996), dos quais citamos três princípios: a) contextualização – é o momento histórico da construção das teorias, período em que as ideias, de modo geral interligam-se; b) imanência – é o princípio que explicará os fatos linguísticos; c) adequação – este princípio busca estreitar a distância entre o passado e o presente, pois é por meio do confronto que se podem perceber as mudanças linguísticas. Esses pressupostos devem ser trabalhados em conjunto, uma vez que, um depende do outro para se realizar uma pesquisa.

Koerner (1996), propõe um trabalho em que estejam relacionadas a linguística, a história, a filosofia e a história das ciências; e para que isso ocorra, o historiógrafo da linguística deve estar ciente de seu papel em relação à linguagem, a maneira e as habilidades a serem desenvolvidas em uma pesquisa, como também, é preciso que ele conheça assuntos históricos em geral, dessa maneira, estaria preparado para iniciar sua inves-

tigação. Assim, explicaria episódios que ocorreram com a língua ao longo do tempo, o que foi utilizado pelos falantes em um momento de comunicação e seu desenvolvimento linguístico em contextos sociais e históricos. Desmistificando os vários significados atribuídos à historiografia da linguística, Batista (2013) afirma que objetivo dessa ciência é analisar, explicar e hierarquizar dados, fatos, teorias e métodos que envolvem a linguagem através do tempo, para que dessa forma, ela passe a ser tratada com devido respeito por sua importância nos trabalhos historiográficos que tem como finalidade interpretar dados e apresentar as características de um tempo passado.

Com esse intuito, a historiografia linguística nos leva a compreensão dos fatos históricos, “coloca-se como um discurso de observação sobre o conjunto de eventos que dão forma à corrente histórica” (BATISTA, 2013, p. 38), ou seja, o pesquisador ao analisar um fato utilizando a metodologia descrita pela historiografia preocupa-se com a veracidade das informações, pois sua base de análise parte de inscrições, manuscritos e textos impressos no passado, e esse método, ainda, gera muita discussão sobre sua legitimidade. Dessa forma, o *Almanack Corumbaense* foi selecionado para esta pesquisa por ser um documento de veracidade comprovada.

3. Seleção da Fonte

3.1. O que é almanaque

O almanaque foi pensado, primeiramente, como um gênero de publicação, anual, que reunia um calendário em que se destacavam as fases da lua, os eclipses, as previsões astronômicas e variadas reportagens como a literatura (CÂMARA, 2009). O primeiro almanaque publicado em Portugal pertence ao ano de 1496, conhecido como *Almanach Perpetuum* de Abraão Zacuto, na cidade de Leiria. Como naquela época não contávamos com a tecnologia, era por meio dele que as informações eram divulgadas.

Os almanaques encontraram popularidade em meados do século XIX, foram modificando-se e adequando-se como meio de comunicação por meio de exigências de seus leitores, que eram em sua maioria a população rural e da periferia das cidades. Câmara (2009) afirma que com o passar dos anos os almanaques começaram a atingir as classes burguesas, e seu conteúdo foi modificado passando a contar com assuntos políticos,

religiosos e outros interesses específicos da época.

A linguagem utilizada era simples e de acesso da população em geral, por ser seu público alvo. Era encontrado em forma de livro ou folheto e, posteriormente, foram englobadas em seu conteúdo, além dos calendários, propagandas, especialmente, de remédios, poesias, anedotas e muitas indicações úteis aos leitores.

No Brasil, os primeiros almanaques surgiram no final do século XIX, tinham como objetivo a apresentação e a venda de remédios, além de divulgarem as farmácias da época.

3.2. O Almanack Corumbaense

O *Almanack Corumbaense* é um documento histórico do final do século XIX, com data de 31 de dezembro de 1898, mas sua publicação aconteceu somente no ano de 1899. Não temos registros de outra publicação.

O editor foi Ricardo D'Elia, historiador e geógrafo, que por meio do *Almanack Corumbaense* tinha o objetivo de levar a comunidade de Corumbá e aos brasileiros notícias da cidade, do comércio e dos escritores da época.

O *Almanack Corumbaense* apresenta um histórico da cidade de Corumbá, a qual foi fundada em 21 de setembro de 1776, pelo então Governador capitão-general Luiz de Albuquerque Velho, homenageando a cidade com seu nome, Albuquerque Velho. Até o ano de 1810, Corumbá era uma fazenda; na data de 11 de abril de 1853, por meio de um decreto, passou a ser habitada visando o comércio. Já no ano de 1865, houve uma invasão paraguaia, que durou até 1867, quando o exército brasileiro recuperou, honrosamente, o seu território. Desse período em diante houve prosperidade; e com a Lei de 21 de maio de 1873 tornou-se comarca, passando a ser cidade em 15 de novembro de 1878.

O porto de Corumbá começou então, a receber várias embarcações que traziam muitas pessoas à nova terra. No almanaque, encontramos várias citações sobre as ruas, as praças, o serviço postal da cidade, destacando que os principais edifícios do período eram o quartel do 2º batalhão de artilharia de posição, a alfândega, o depósito de artigos bélicos, a igreja de Nossa Senhora da Candelária e a cadeia pública.

Descreve o regime administrativo da cidade, como também, as es-

colas de poder do Estado, que eram duas, uma para cada sexo. Na época, havia na cidade seis ações: Itália, Portugal, República Oriental, Bolívia, República Argentina e Paraguai.

4. *O corpus*

Inicialmente foi realizada a leitura do almanaque, e, a partir disso, selecionamos uma propaganda considerada relevante por conter vocabulários ricos para a análise proposta.

Dessa maneira, usamos como base teórica a metodologia apresentada por Koerner (1996), que divide o fazer historiográfico em três princípios: *contextualização* diz respeito ao “clima de opinião”, o momento, o pensamento da época; *imanência* trabalha a língua por meio de documentos históricos, num determinado momento, dessa forma temos a sincronia, que refere-se à língua em um dado momento do seu percurso histórico; e, por último, temos a *adequação* entendida como a aproximação ou o distanciamento temporal e cultural de um determinado momento histórico, entendemos esse momento como diacronia, que estuda a língua através do tempo.

A propaganda selecionada do *Almanack Corumbaense* é: *Casa Commercial de Manoel Guilherme Garcia & C.^a*, página 18, contém 58 palavras, delas serão analisadas apenas 5.

5. *Análise*

Para a análise lexical das palavras selecionadas, utilizamos o *Dicionário da Língua Brasileira*, de Luiz Maria da Silva Pinto, do ano de 1832, fazendo um comparativo com a grafia atual das palavras e seus significados no *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras*, que tem como organizador o professor, gramático e filólogo Evanildo C. Bechara, que apresenta nessa obra 28.805 verbetes, do ano de 2011.

Para nossa análise, segue um fragmento da propaganda *Casa Commercial de Manoel Guilherme Garcia & C.^a*, retirado do *Almanack Corumbaense*:

Grande *sortimento* de *objectos* de armarinho; completo confecção de artigos para homens e senhoras.

Tudo que é referente a modas, como às necessidades domesticas, encontra-se,

fartamente, em nosso bem montado estabelecimento *commercial*.

Fazendas variadas de *optima* escolha importativa. (p. 18)

Iniciamos a análise pela lexia *sortimento* que, segundo o *Dicionário da Língua Brasileira* é “s.m. provisão de fazendas etc. de várias qualidades”. No *Dicionário da Academia Brasileira de Letras*, *sortimento* é “s. m. 1. Ato ou efeito de sortir(-se). 2. Estoque de produtos; provisão, reserva. 3. Conjunto de coisas diversificadas; variedade. 4. Grande número; fartura”.

Percebe-se que a grafia continua a mesma, e o significado, no que se refere ao contexto, está de acordo com os dois dicionários, pois *sortimento* remete-nos a variedades, muitos objetos à venda.

A lexia *objectos*, segundo o primeiro dicionário é um “s.m. O que se oferece aos sentidos, e causa sensações. O que se oferece ao entendimento, e ás demais potencias da alma. **Fig.** Matéria, assumpto”. Para o segundo dicionário *objecto* modificou sua grafia para *objeto*, é um “s.m. 1. Tudo o que pode ser matéria de conhecimento ou sensibilidade por parte do sujeito; 2. Assunto, tema, matéria. 3. O que completa o sentido de um verbo transitivo”.

Nota-se que seu significado no contexto da propaganda está de acordo com o primeiro dicionário e a explicação 1 do segundo dicionário, pois é tudo de concreto de conhecimento do sujeito.

A unidade léxica *fartamente* foi substituída por *farto* (*forma encontrada no dicionário*), e, de acordo com o *Dicionário da Língua Brasileira* é “part. de fartar. Que tem muito de qualquer cousa, que tem abundancia”. No *Dicionário da Academia Brasileira de Letras*, *farto* é um “adj. 1. Saciado, satisfeito. 2. Em que há abundância. 3. Provocar ou sentir aborrecimento”.

Nos dois dicionários a grafia permanece a mesma e o significado está de acordo com o contexto da propaganda, que é indicar que naquele comércio há abundância de coisas à venda, lugar onde se pode encontrar tudo.

Outra unidade lexical analisada é *commercial*, que segundo o primeiro dicionário é um “adj. concernente, ou pertencente a commercio”. Dessa forma analisaremos também o léxico *commercio*, “s.m. Trafego, troca de producções humas por outras, ou por dinheiro. Trato com alguém”. No segundo dicionário a grafia perde uma letra *m*, ficando *comercial*, que é um “adj. 1. De ou próprio do comércio. 2. Que se vende

facilmente, que dá lucro. 3. Anúncio publicitário transmitido por emissora de rádio ou televisão”.

Percebe-se que a grafia sofreu transformações ao longo dos anos, perdendo, dessa forma, uma letra *m*, e hoje é grafada *comercial*. O significado, no primeiro dicionário está de acordo com o contexto da propaganda, já no segundo, levaremos em conta o significado 1 e 2, por estar relacionado ao comércio, lugar onde se compra coisas.

A lexia *optima*, segundo o *Dicionário da Língua Brasileira* é um “adj. Muito bom”. Já o *Dicionário da Academia Brasileira de Letras*, traz a palavra grafada de forma diferente, ótima, ganhou um acento e perdeu a letra *p*, é um adj. que significa “muito bom; excelente”.

Os significados nos dois dicionários são iguais e, também, estão de acordo com o contexto, pois as coisas vendidas eram boas, excelentes. Percebemos a mudança que ocorreu na palavra, por ter som aberto, é uma proparoxítona e ganha um acento agudo, outro dado a ser comentado é a perda da letra *p*, que conforme foram ocorrendo as transformações, não houve necessidade de mantê-la, acontecendo, dessa forma, a simplificação das duas consoantes.

6. Conclusão

As transformações que ocorreram e ainda ocorrem nas palavras são, especialmente, fonte de pesquisas e respostas para compreendermos o passado, o presente e nos prepararmos para um futuro que nos apresentará cada vez modificações, tanto de escrita quanto de significado em nossa língua.

A pesquisa foi um recorte, do projeto de dissertação que será apresentado como conclusão de mestrado, nesse intuito, trouxe apenas a análise de uma propaganda, fazendo um comparativo entre a lexia em dois dicionários, um do século XIX, e outro do século XXI.

A análise foi feita por meio da sincronia e diacronia, esta primeira, por elegermos o *Almanack Corumbaense* e suas palavras, em um determinado período, neste caso, o ano de 1898, traçando um paralelo ao léxico do dicionário do século XXI, em uma análise diacrônica, entre os períodos citados. Dessa forma, pudemos perceber a importância comunicativa da escrita para o período do almanaque, que buscava levar informações pertinentes à cidade de Corumbá e seu comércio a toda a popula-

ção local, como também, alcançar um número maior de leitores fora do estado de Mato Grosso, e apresentar esse território tão promissor ao Brasil, assim como, levar um pouco da cultura de sua comunidade a outras regiões.

Portanto, essa análise, nos demonstra que a linguagem utilizada naquela época, século XIX, era um estilo simples de se comunicar, como sua população leitora. Por não termos o registro de outras edições desse documento tão importante, não podemos afirmar se os objetivos do editor do *Almanack Corumbaense*, Ricardo D'Elia, foi alcançado, mas com certeza, com esta obra única, deixou um legado para a futura geração de historiadores da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BECHARA, Evanildo. (Org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*: língua portuguesa. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUIERDO, A. N. (Orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande: UFMS, 1998.

BRANDINI, Margareth. *Leituras de almanaques*: o coraçãozinho e o Jeca. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio22.html>>.
Acesso em: 18-09-2014.

CÂMARA, Bira. Origem dos almanaques. *Jornal do Bibliófilo: Literatura & Bibliofilia*, 05 de novembro de 2009. Disponível em:
<<http://jornalivros.com.br/2009/11/origem-dos-almanaques>>. Acesso em: 25-09-2014.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

IWASSA, Hiroco Luiza Fujii; ALMEIDA, Miguél Eugenio. Princípios metodológicos da historiografia linguística: uma abordagem de Koerner (1996). *Ave Palavra*. n. 14. Disponível em:
<<http://www2.unemat.br/avepalavra/atual/artigos/iwassa.pdf>>. Acesso em: 15-10-2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da língua brasileira*. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1832.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008.

O ETHOS DO ALUNO NO JOGO DE XADREZ ESCOLAR

Cristiano da Silveira Colombo (IFES/UENF)

cristiano.colombo@gmail.com

Sergio de Arruda Moura (UENF)

Nilson Sergio Peres Stahl (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Com o intuito de oportunizar a prática e o estudo do xadrez como instrumento pedagógico, busca-se neste artigo delimitar o *ethos* do aluno-enxadrista de modo a permitir ao professor adotar as melhores estratégias para o ensino de xadrez. Propõe-se uma orientação norteadora ao desenvolvimento de atividades e ações que promovam a formação enxadrística na escola, bem como a identificação do *ethos* do aluno-enxadrista por meio do seu discurso, ou seja, na anotação de uma partida de xadrez. Esta anotação registra os lances que se sucedem entre os alunos durante uma partida, permitindo identificar valores característicos como agressividade, romantismo, tenacidade, dentre outros, os quais emanam de um *ethos* do jogador, segundo suas estratégias. Neste contexto e a partir das “anotações de partidas de xadrez” como gênero textual, definimos uma tipologia de discurso que corresponde ao estágio de desenvolvimento de cada um. Assim, teremos o enxadrista iniciante, o intermediário, o avançado e, por fim, o mestre. Com esta tipologia o professor será capaz de identificar o nível de conhecimento de xadrez do aluno, propor estratégias orientadas para potencializar melhorias cognitivas e planejar ações visando à aquisição de novos conhecimentos, por meio de uma ação transversal e interdisciplinar no ambiente escolar.

Palavras-chave: Análise do discurso. *Ethos*. Xadrez escolar. Interdisciplinaridade.

1. Introdução

O ensino do xadrez é ofertado em diversas escolas públicas e privadas como componente regular ou atividade complementar. Com o intuito de oportunizar a prática e o estudo do xadrez como instrumento pedagógico voltado para os alunos de escolas públicas, busca-se neste artigo propor o *ethos* do aluno-enxadrista de modo a permitir ao professor adotar as melhores estratégias para o ensino de xadrez, bem como potencializar melhorias em alunos com dificuldades cognitivas.

Na seção 2, são abordados conceitos da Análise do Discurso, como enunciação, enunciado e *ethos*. Na seção 3, são apresentados os conceitos básicos do xadrez e como o jogo pode ser utilizado como instrumento pedagógico. Além disso, é apresentada a forma de documentar

uma partida de xadrez, ou seja, o discurso produzido por uma partida e que se torna o instrumento pelo qual a imagem dos alunos é construída nesta interlocução. Na seção 4, é abordado o *ethos* no jogo de xadrez com a apresentação da pirâmide do *ethos* de um aluno-enxadrista. Na seção 5 são apresentadas as conclusões.

2. A análise do discurso

A escola francesa de análise do discurso, segundo Milanez (2009), passou por várias reformulações empreendidas por seu principal fundador, Michel Pêcheux, na França, desde 1969. A análise do discurso, que toma por objeto o discurso “no qual confluem a língua, o sujeito e a história”, segundo Gregolin (2003 *apud* MILANEZ, 2009, *op. cit.*), resumidamente, procurava compreender a produção de sentidos em uma sociedade. Neste caso, os sentidos e os efeitos de sentido, por sua vez, são:

- Históricos e sociais (teoria marxista);
- Realizados por sujeitos (teoria freudiana);
- Realizáveis por meio da materialidade da linguagem (teoria saussuriana).

Isso significa que podemos apreender o discurso através dos meios que o materializam, que lhe atribuem uma forma material. Por essas e outras razões, a análise do discurso se constitui como um lugar de enfrentamentos teóricos, um campo de entremeio e vizinhanças constitutivas.

2.1. A enunciação e o enunciado

A análise do discurso, para Maingueneau (1998, p. 33), relaciona os enunciados com seus contextos. Ela se esforça a apreender o discurso como uma atividade inseparável desse “contexto”. Os fatores que levamos em conta no contexto dependem amplamente da problemática que desenvolvemos. Há, no entanto, um núcleo de constituintes que fazem unanimidade: os participantes do discurso, seu quadro espaço-temporal e seu objetivo. No que diz respeito aos participantes, faz-se uma distinção entre os indivíduos social ou biologicamente descritíveis e os papéis que eles desempenham no discurso. Ainda segundo Maingueneau (1998, *op. cit.*, p. 34), para o quadro espaço-temporal distingue-se entre o quadro empírico e o quadro institucional associado ao gênero do discurso. Já o

objetivo que os participantes do discurso estabelecem depende do gênero de discurso. O contexto não é um dispositivo que um observador exterior poderia apreender, pois ele deve ser considerado através das representações que os participantes fazem para si.

A enunciação é classicamente definida como a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização, de acordo com Maingueneau (1998, *op. cit.*, p. 52). Ela opõe-se ao enunciado como o ato distingue-se de seu produto. A enunciação não deve ser concebida como a apropriação, por um indivíduo, do sistema da língua. Ou seja, o sujeito só acede à enunciação através das limitações múltiplas dos gêneros de discurso. A enunciação não repousa sobre um único enunciador, pois a interação é preponderante. O indivíduo que fala não é necessariamente a instância que se encarrega da enunciação. O enunciado apenas se refere ao mundo refletindo o ato de enunciação que o encerra. Desta forma as pessoas e o tempo do enunciado são assinalados com relação a essa situação de enunciação. Na visão de Maingueneau (1998, *op. cit.*, p. 53), a enunciação constitui o pivô da relação entre a língua e o mundo: ela permite representar no enunciado os fatos, mas ela constitui em si um fato, um acontecimento único, definido no tempo e no espaço.

O enunciado, segundo Maingueneau (1998, *op. cit.*, p. 54), designa o produto do ato de enunciação. Do ponto de vista sintático, opõe-se frequentemente enunciado e frase, considerando-se a frase como um tipo de enunciado. O enunciado aqui é definido como a unidade de comunicação elementar, uma sequência verbal dotada de sentido e sintaticamente completa. Outros linguístas, colocando-se numa perspectiva enunciativa, veem na frase uma estrutura fora do emprego que corresponde a uma infinidade de enunciados segundo a infinita variedade de contextos particulares. Em nível superior, enunciado é frequentemente considerado como um equivalente de texto, ou seja, como uma sequência verbal relacionada com a intenção de um mesmo enunciador e que forma um todo dependente de um gênero de discurso determinado, como um boletim meteorológico, um romance, um artigo de jornal etc.

2.2. O *ethos*

A palavra grega *ethos*, designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso, segundo Charaudeau (2004). É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. O *ethos* são os costumes e os traços comportamentais que distin-

guem um povo. Os gregos também usaram essa palavra para se referir à influência da música nas emoções dos ouvintes, nos seus comportamentos e até mesmo na sua conduta. O *ethos* também exprime o conjunto de valores característicos de um movimento cultural ou de uma obra de arte. Além disso, pode ainda designar as características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou cultura. O *ethos* se refere ao espírito motivador das ideias e costumes.

Na retórica, o *ethos* é um dos modos de persuasão ou componentes de um argumento, caracterizados por Aristóteles. O *ethos* é a componente moral, o caráter ou autoridade do orador para influenciar o público. Os outros componentes são o *logos* (uso do raciocínio, da razão) e o *pathos* (uso da emoção) (CHARAUDEAU, 2004, *op. cit.*).

Segundo Maingueneau (2006), nos anos 80, Oswald Ducrot propôs uma caracterização pragmática do *ethos* por meio da distinção entre “locutor-L” (o enunciador) e “locutor-lambda” (o locutor como ser do mundo), distinção que recobre a dos pragmáticos entre mostrar e dizer: o *ethos* se mostra no ato da enunciação, mas não se diz no enunciado. Ele permanece por natureza no segundo plano da enunciação; deve ser percebido, mas não ser o objeto do discurso.

Com base na *Retórica* de Aristóteles, o *ethos*, de acordo com Maingueneau (2006, *op. cit.*):

- está intrinsecamente ligado a um processo interativo de influência sobre o outro, como ocorre na relação entre duas pessoas durante uma partida de xadrez;
- é uma noção intrinsecamente híbrida (sócio discursiva), um comportamento socialmente avaliado que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela mesma integrada a uma dada conjuntura sócio histórica.

O *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não podemos ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo de ele começar a falar. Ou seja, numa partida de xadrez entre um grande mestre e um aluno-enxadrista, por exemplo, o *ethos* do grande mestre nos dá a ideia que ele ganhará a partida sem maiores dificuldades. Porém, não pretende-se associar o *ethos* à competência, mas sim indicar que os lances realizados por cada um representam o estilo, o caráter e os modos de persuasão que cada um dos jogadores possui.

Neste caso, a partir das reflexões construídas por Maingueneau (2006, *op. cit.*), pode-se entender que o *ethos* do aluno-enxadrista se mostra no ato da enunciação, ou seja, durante a partida de xadrez, indicando, por exemplo, as características de sua personalidade, o seu modo de agir em situações adversas, bem como se sabe lidar com a vitória e a derrota. O *ethos* permanece em segundo plano de modo a se mostrar no ato da enunciação, mas sem se dizer no enunciado. Desta forma, ao se ver dois alunos jogando uma partida de xadrez não se pode afirmar qual deles vencerá sem analisar o que acontece em cada lance desenvolvido no tabuleiro de xadrez. Afinal, lance após lance que o discurso entre eles é construído, permitindo identificar o *ethos* que representa cada um.

No *ethos*, segundo Ducrot (1984, *apud* MAINGUENEAU, 1998) é o locutor enquanto tal que interessa, o personagem que fala, não o indivíduo considerado independentemente de sua enunciação. Neste caso, para este trabalho, o personagem é o aluno-enxadrista que “fala” e expõe seu estilo no tabuleiro a cada lance, reagindo de acordo com seus conhecimentos e experiências, trazendo à tona traços e características que são úteis ao professor mais atento e preocupado com a sua melhora cognitiva.

Já para Maingueneau (1998) todo discurso, oral ou escrito, supõe um *ethos*: implica uma certa representação do corpo de seu responsável, do enunciatador que se responsabiliza por ele. Sua fala participa de um comportamento global, ou seja, uma maneira de se mover, de se vestir, de entrar em relação com o outro etc. Atribuímos a ele, dessa forma, um caráter, um conjunto de traços psicológicos (jovial, severo, simpático) e uma corporalidade (um conjunto de traços físicos e indumentários). Caráter e corporalidade são inseparáveis, apoiam-se em estereótipos valorizados ou desvalorizados na coletividade, em que se produz a enunciação. Neste contexto, o aluno-enxadrista demonstra seus traços psicológicos e sua corporalidade durante uma partida como, por exemplo, a dúvida diante de um lance inesperado do adversário, a irritação com a derrota, a cordialidade após uma vitória, o abandono da partida ao perder a dama, a tenacidade mesmo diante de um adversário mais forte etc.

3. O xadrez

Segundo Tirado e Silva (1995), o xadrez pode ser praticado por pessoas de qualquer idade. Um enxadrista (jogador de xadrez) pode começar a jogar quando garoto e seguir jogando até o fim da vida. Outro

ponto importante é que o xadrez não requer muitos equipamentos para sua prática. Um jogo de peças e tabuleiro é suficiente.

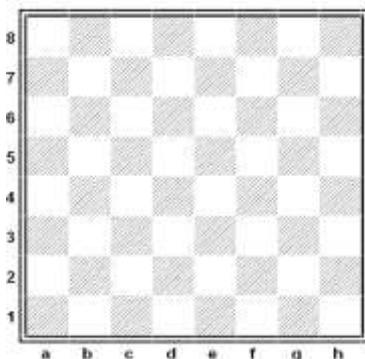


Figura 1: O tabuleiro e as peças de xadrez. (Acervo próprio)

A sua invenção já foi atribuída a chineses, egípcios, persas, árabes e, quem diria a Aristóteles e ao rei Salomão. Porém a história não confirma tais lendas. Ao que tudo indica, o xadrez surgiu no norte da Índia, durante os séculos V e VI da era cristã. Nessa época não se chamava xadrez nem tinha a forma que conhecemos hoje. Evoluiu a partir de um jogo indiano chamado chaturanga, em que quatro jogadores moviam suas peças de acordo com o resultado de um dado arremessado. Os movimentos das peças não eram todos iguais aos do xadrez. Com o advento da Renascença, o jogo de xadrez sofre as alterações definitivas, transformando-se em um jogo mais ágil. Novos poderes foram dados a algumas peças (dama, bispo, peões), nascendo assim, o xadrez moderno (TIRADO & SILVA, 1995, *op. cit.*).

O xadrez é um jogo praticado em um tabuleiro de 64 casas (8 x 8), de cores alternadas, claras e escuras, como apresentado na Figura 1. O posicionamento correto do tabuleiro indica que a casa à direita do jogador deve ser de cor clara. Todas as casas do tabuleiro possuem uma denominação específica que é dada pelo encontro de uma fila com uma coluna. As colunas recebem letras de a até h e as filas são numeradas de 1 a 8 (TIRADO & SILVA, 1995, *op. cit.*).

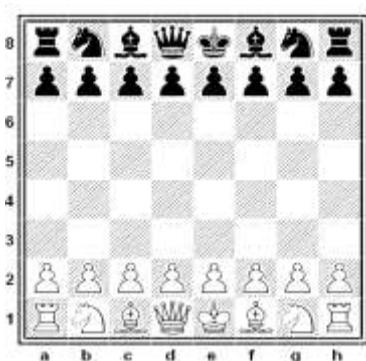


Figura 2: O tabuleiro e as peças de xadrez. (Acervo próprio)

Cada jogador inicia a partida com 16 peças. As brancas estão situadas nas duas primeiras filas (1 e 2) e as pretas nas duas últimas filas (7 e 8). Cada jogador inicia a partida com 8 peões, 1 rei, 1 dama, 2 bispos, 2 cavalos e 2 torres, dispostos em suas posições iniciais, como mostra a Figura 2.

As peças possuem movimentos distintos e a maioria realiza a captura, ou seja, a retirada de uma peça adversária do tabuleiro, da mesma forma que se movimenta. O objetivo do xadrez é aplicar o “xeque-mate”, ou simplesmente “mate”. É o momento no qual o rei está em xeque e não existem casas para ele ocupar que não estejam ameaçadas. Para um estudo detalhado das regras do xadrez recomenda-se a leitura de Rezende (2002). Outra sugestão é Tirado & Silva (1995, *op. cit.*), que possui uma versão eletrônica disponível em http://www.wilsondasilva.com.br/clubexadrez/aulas/basico/meu_primeiro_livro_de_xadrez.pdf.

Segundo Becker (2002), na partida de xadrez costuma-se distinguir três fases sucessivas: a abertura, o meio-jogo e o final, cujos limites não são absolutamente precisos. Não é possível, nem é necessário, delimitar com rigorosa exatidão o começo e o fim de cada uma dessas fases. Ainda, segundo Becker (2002, *op. cit.*) está claro que uma partida pode terminar logo na abertura se o mate sobrevier nos primeiros lances ou se por ter cometido um erro grosseiro ou por achar evidente a derrota, um dos jogadores abandonar. Há mestres que impugnam a existência dessas três fases. Mas, apesar de suas falhas, a divisão é cômoda para o estudo sistematizado do xadrez.

3.1. A documentação de uma partida de xadrez

Na Figura 2, percebe-se que as fileiras (ou linhas) são referenciadas por números de 1 a 8 e as colunas por letras de a a h. Esta representação permite aos enxadristas registrar cada lance executado durante uma partida. De certa forma, esta representação é semelhante a que é utilizada em outro jogo de tabuleiro, denominado batalha naval (WIKIPEDIA, 2013A).

Ao realizar um lance, o jogador anota a coordenada que descreve o movimento da peça, tornando possível obter ao final da partida a sua documentação, permitindo análises e estudos posteriores. As anotações podem ser feitas por meio de diversos sistemas, dentre os quais se destacam a notação descritiva e a notação algébrica (REZENDE, 2002, *op. cit.*). Neste trabalho será usada como referência a notação algébrica, pois além de ser a mais usada no mundo é a mais simples.

A Figura 3 apresenta uma sequência de lances registrados de acordo com a notação algébrica. A Figura 3a apresenta o movimento inicial do jogo, no qual o peão do rei é movido para a casa formada pelo encontro da coluna e e pela linha 4, representado por e4. Na Figura 3b temos o movimento das negras que movem seu peão do rei para a casa e5. Nas Figuras 3c e 3d, temos o segundo lance das brancas e das negras, respectivamente: Cf3 e Cc6. Percebe-se que estes lances se diferem dos primeiros por termos a letra C antes da coordenada da casa que será ocupada pelos cavalos. Isto ocorre, pois na notação algébrica todas as peças ao serem movidas, exceto o peão, são representadas por uma letra característica, ou seja, R para o rei, D para a dama, B para os bispos, C para os cavalos e T para as torres.



Figura 3a: 1º lance das brancas (e4).

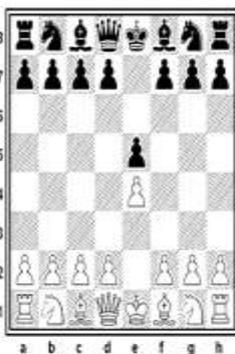


Figura 3b: 1º lance das negras (e5).



Figura 3c: 2º lance das brancas (Cf3).

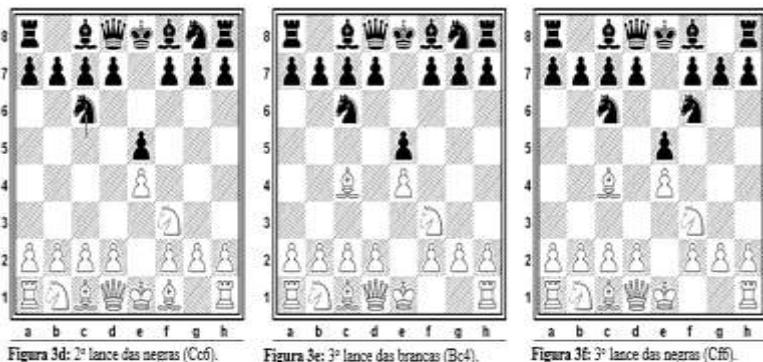


Figura 3: A notação algébrica da partida de xadrez. (Acervo próprio)

A sequência de lances contidos na Figura 3 é documentada da seguinte forma:

- | | |
|--------|-----|
| 1. e4 | e5 |
| 2. Cf3 | Cc6 |
| 3. Bc4 | Cf6 |

de modo que:

- 1, 2 e 3 indicam a sequência dos lances realizados;
- e4, Cf3 e Bc4 representam os lances realizados pelas brancas;
- e5, Cc6 e Cf6 representam os lances realizados pelas negras.

Naturalmente os movimentos especiais do xadrez, como o roque, a promoção de peão e a captura *en passant* possuem uma notação específica, assim como a captura de uma peça, o xeque e o xeque-mate. Porém, como a abordagem mais abrangente do assunto foge ao escopo deste trabalho, ao leitor interessado em aprofundar nestes conceitos recomenda-se a leitura de Becker (2002, *op. cit.*, p. 52), Rezende (2002, *op. cit.*, p. 53) e Tirado & Silva (1995, *op. cit.*, p. 15).

3.2. O xadrez como instrumento pedagógico

Este jogo tem sido apontado como fator relevante para despertar o espírito reflexivo e crítico, ampliando a capacidade para a tomada de de-

cisões, dando ao aluno a oportunidade de apreensão de uma pauta ética para a aquisição de valores morais, melhorando a segurança pessoal e a autoestima. Em outros aspectos, tem ação no desenvolvimento da atenção e da capacidade de concentração, por meio de seu conteúdo lúdico, proporcionando prazer ao praticante (CHRISTOFOLETTI, 2007).

O xadrez é um tipo de jogo que oferece, segundo Sá (1988, *apud* CHRISTOFOLETTI, 2007, *op. cit.*), diversos recursos pedagógicos com qualidade, em uma só atividade, incrementando várias potencialidades intelectuais, tais como: a imaginação, a atenção, a concentração, o espírito de investigação, a criatividade e a memória.

Como percepção dos benefícios do xadrez na formação cognitiva de crianças e adolescentes, foram produzidos materiais lúdicos e sem o caráter estritamente técnico encontrado nos manuais de xadrez. Alguns exemplos são Ferreira (2010) e Vivas (2010). No primeiro, tem-se uma obra que aborda o xadrez como um instrumento de apoio na alfabetização por meio de exercícios como divisão silábica, cruzadinha, quebra-cabeça e aritmética com as peças e tabuleiro. No segundo, os conceitos básicos do xadrez são tratados numa linguagem agradável e atraente, com ilustrações e diagramação que despertam o interesse da criança. Nas duas obras se percebe a abordagem do xadrez de forma pedagógica.

Saariluoma (1995, p. 17-20, *apud* SILVA, 2004, *op. cit.*), descreve algumas particularidades que esclarecem porque o xadrez é tão apropriado para investigações cognitivas:

a) O xadrez tem uma base finita (32 peças com apenas 6 tipos diferentes de movimentos, um tabuleiro com 64 casas e um conjunto de regras bem definidas), mas a complexidade gerada a partir desses elementos simples é de tal ordem que o enxadrista não é capaz de calcular todas as variações e deverá conceituar as posições da partida antes de fazer suas escolhas;

b) Os enxadristas podem ser classificados em níveis de habilidade através do sistema de classificação (Elo, 1978 *apud* SILVA, 2004, *op. cit.*) chamado *rating* que é adotado mundialmente. Assim, experimentos feitos em qualquer país podem ser comparados com precisão. Os experts reagem à mesma posição de jogo de modo diferente dos novatos, e isto é muito útil para compreender a seletividade. Os jogadores profissionais ou semiprofissionais tiveram que trabalhar milhares de horas para adquirirem seus níveis, e as habilidades que desenvolveram permitem aos pesquisadores analisar sistemas conceituais de diferentes níveis, o que faz do

xadrez um jogo que possibilita obter informações sobre esses sistemas de processamento;

c) Os jogadores desenvolveram hábitos para verbalizar seu pensamento de forma espontânea. É comum ver enxadristas gastarem horas analisando partidas post mortem com seus adversários ou com os amigos. Para pesquisas em psicologia cognitiva essa característica é importante, pois é notória a dificuldade das pessoas verbalizarem seus pensamentos.

Diante deste contexto, Shenk (2008) afirma que assim como a mosca da fruta é um modelo ideal de laboratório para o estudo da hereditariedade – com uma complexidade genética adequada, uma reprodução rápida e características físicas facilmente manipuláveis nas recomposições genéticas –, também o xadrez o é para o estudo da mente humana, adquirindo para além de sua tradição e importância cultural, uma tradição e importância científica.

4. O ethos no jogo de xadrez

Há, no xadrez, uma série de princípios gerais, que são como postulados prévios para a vitória de acordo com Becker (2002, *op. cit.*, p. 84). O principiante e, mesmo, os jogadores de certa categoria – devem seguir, quanto possível, os conceitos clássicos, apontados pelos mestres e pelos textos mais autorizados. Todo lance aparentemente afastado da lógica simples, isto é, dos preceitos clássicos, gerais, deve ser meditado cuidadosamente.

Somente os mestres, e os jogadores de primeira categoria, na opinião de Becker (2002, *op. cit.*, p. 84), podem permitir-se o emprego frequente de tais lances, antirrotineiros, aparentemente "ilógicos", que rompem com os moldes tradicionais. O jogador não deve esquecer, porém, que no xadrez, como na vida, tudo é relativo. Os princípios gerais destinam-se aos casos gerais, não às exceções. Deve haver, portanto, certa elasticidade na aplicação prática destes conceitos: cada posição, afinal, acha-se regida pela sua própria lei. Mas estes preceitos gerais são, normalmente, de eficiência extraordinária.

Porém, como o educador delimita que o aluno adquiriu novos conhecimentos a ponto de saber que ele é capaz de formular estratégias e táticas para alcançar suas vitórias? Como ele saberá o momento de reivindicar o empate e/ou recusá-lo? Estes são questionamentos com respostas subjetivas e que ainda não possuem um conjunto de orientações e

regras para garantir ao aluno as devidas competências para buscar novos conhecimentos. Da mesma forma, como o educador e/ou professor de xadrez é capaz por meio do *ethos* do aluno-ensadrista saber o momento adequado para inserir novos conceitos no processo ensino-aprendizagem?

Diante destas reflexões, propõe-se neste trabalho uma proposta de classificação do *ethos* do aluno-ensadrista. Como citado na seção 2.2 do presente trabalho, a partir das reflexões construídas por Maingueneau (2006, *op. cit.*), pode-se entender que o *ethos* do aluno-ensadrista se mostra no ato da enunciação, ou seja, durante a partida de xadrez. Ele permanece por natureza no segundo plano da enunciação; deve ser percebido, mas não ser o objeto do discurso. Desta forma, baseando-se na anotação de uma partida de xadrez, feita a partir da notação algébrica citada na seção 3.1 deste trabalho, pode-se identificar um *ethos* dos alunos-ensadristas.

Por meio dos conceitos presentes na Figura 4, propõe-se delimitar e identificar o *ethos* de um aluno-ensadrista. Na base da pirâmide temos o *ethos* de Nivelamento Básico, ou seja, o aluno com este *ethos* entende o que é o xadrez, conhece um tabuleiro e algumas peças, mas não sabe, por exemplo, posicionar o tabuleiro de forma correta para uma partida ou não conhece a posição inicial de cada peça. Além disso, domina o movimento de algumas peças e imagina, por exemplo, que a captura do rei faz parte do jogo, o que é impossível de acontecer visto que o rei é a única peça que não pode ser retirada do tabuleiro. Além disso, o aluno confunde regras do xadrez com as de outro jogo de tabuleiro, o jogo de damas (WIKIPÉDIA, 2013B). Neste caso, ele será orientado a dominar as regras gerais do xadrez, bem como ser capaz de compreender a harmonia entre as peças.



Figura 4: A pirâmide do *ethos* de um aluno-ensadrista. (Acervo próprio)

No segundo nível da pirâmide temos o *ethos* de iniciante, o qual é capaz de dominar regras que se tornaram o alicerce para o ensino do xadrez, principalmente no meio escolar, como propõe Rezende (2002, *op. cit.*, p. 97). Estas regras foram descritas por Becker (2002, *op. cit.*), e são essenciais para serem aplicadas na abertura de uma partida de xadrez:

1. Iniciar o jogo com 1. e4 ou com 1. d4, ou seja, o peão do rei ou peão da dama;
2. Os cavalos devem ser desenvolvidos antes dos bispos, pois os bispos já atuam em casas distantes desde a sua posição inicial, ao contrário dos cavalos;
3. Na abertura, não é conveniente jogar duas vezes a mesma peça;
4. Não convém durante a abertura fazer mais que um ou dois movimentos de peões;
5. Não se devem fazer movimentos de peças que bloqueiem o desenvolvimento das próprias peças;
6. Sempre que possível, o bom lance de desenvolvimento deve conter alguma ameaça;
7. É imprudente desenvolver a dama prematuramente;
8. Deve-se fazer o roque em todas as aberturas o mais cedo possível e de preferência o roque pequeno (no flanco do rei);
9. O domínio do centro é a base do xadrez nas aberturas e o segredo da técnica durante a maior parte da partida;
10. Evite perdas de tempo. Muitos xeques durante a abertura podem ser aparados pelo adversário com lances que favorecem o desenvolvimento das peças adversárias.

Seguir tais regras não garante ao aluno vitórias no tabuleiro, porém lhe dará condições de melhorar o seu estilo de jogo e criar o seu *ethos* iniciante. Este aluno, dado o seu nível de conhecimento e confiança no tabuleiro, começa a frequentar os torneios de xadrez.

No terceiro nível da pirâmide encontramos o *ethos* intermediário, o qual conhece os principais conceitos de finais de partidas, procura estudar aberturas de partidas e aprimorar o seu repertório, além de estudar táticas e estratégias. Com alguma frequência analisa suas partidas para aprimorar o seu estilo de jogo. Participa de torneios obtendo desempe-

nhos razoáveis.

No quarto nível da pirâmide temos o *ethos* avançado. Neste ponto, o aluno-enxadrista domina profundamente os conceitos de finais e das principais aberturas de partidas. Além disso, estuda regularmente táticas, estratégias e as partidas realizadas, buscando identificar falhas e propor suas correções. Participa de torneios obtendo bons desempenhos.

No nível mais alto da pirâmide encontramos o *ethos* mestre. Aqui se encontra o profissional de xadrez, possuidor do título de mestre internacional ou grande mestre.

Diante desta proposta e tomando como base a sequência de lances presentes na Figura 3, representados em notação algébrica como

1. e4 e5
2. Cf3 Cc6
3. Bc4 Cf6

pode-se afirmar que o *ethos* dos alunos da referida partida, não é um *ethos* nivelamento básico, podendo ser no mínimo, um *ethos* iniciante. Afinal, pelos lances anotados percebemos que os alunos-enxadristas buscam desenvolver as peças com harmonia, baseando-se nos postulados enxadrísticos.

Apesar dos enxadristas poderem ser classificados em níveis de habilidade através do sistema de classificação (ELO, 1978, *apud* SILVA, 2004, *op. cit.*) chamado *rating*, acredita-se que somente este parâmetro é insuficiente para verificar a competência qualitativa do aluno-enxadrista. Afinal, o *rating* se baseia um aspecto quantitativo muitas vezes motivado pela competitividade, que num ambiente escolar pode gerar um efeito contrário à proposta pedagógica. A associação da pirâmide do *ethos* do aluno-enxadrista ao *rating* deve ser analisada com cuidado e é diretamente influenciada pelo contexto escolar.

5. Conclusões

Não se buscou aqui construir ou propor um modelo ou gabarito, nem receitas ou padrões para serem seguidos acriticamente. Neste trabalho foi proposto apenas um guia, uma orientação norteadora para o desenvolvimento de atividades e ações que promovam a formação enxadrística no ambiente escolar, bem como a identificação do *ethos* do alu-

no-enxadrista por meio do seu discurso, ou seja, na anotação de uma partida. A partir dos conceitos da análise do discurso, espera-se que seja possível ao professor identificar e acompanhar o desenvolvimento do *ethos* do aluno-enxadrista tendo como base o discurso encontrado numa partida, ou seja, a sequência de lances registrados pelos alunos durante a partida de xadrez. Além disso, espera-se que o presente trabalho permita ao professor adotar as melhores estratégias para o ensino de xadrez, bem como potencializar melhorias em alunos com dificuldades cognitivas.

Como trabalho futuro pretende-se desenvolver materiais pedagógicos de xadrez interdisciplinares adequados para a formação do aluno-enxadrista visando à construção de cada *ethos*. Desta forma, os educadores e/ou professores terão condições de aplicar tais conteúdos de acordo com a evolução dos alunos-enxadristas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Idel. *Manual de xadrez*. São Paulo: Nobel, 2002.
- CHARAUDEAU, Parick; Maingueneau, Dominique. *Dicionário da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHRISTOFOLETTI, Danielle Ferreira Auriemo. 2007. *O xadrez nos contextos do lazer, da escola e profissional: aspectos psicológicos e didáticos*. Disponível em: <http://www.hiperchess.com.br/downloads/academicos/ChristofolettiDFA2007.pdf>. Acesso em: 09-09-2012.
- FERREIRA, Isabela Ribeiro. *Xadrez: Um Instrumento para o Professor – Atividades Lúdicas*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaína de Jesus. *Análise do discurso: sujeito, lugares e olhares*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- REZENDE, Sylvio. *Xadrez na escola: uma abordagem didática para principiantes*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002.
- SHENK, David. *O jogo imortal: O que o xadrez nos revela sobre a guerra, a arte, a ciência e o cérebro humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SILVA, Wilson da. 2004. *Processos cognitivos no jogo de xadrez*. Disponível em: <http://www.wilsondasilva.com.br/producao_wilson.html>. Acesso em: 20-07-2012.

TIRADO, Augusto Cláudio S. B.; SILVA, Wilson da. *Meu primeiro livro de xadrez: curso para escolares*. Curitiba: Expoente, 1995.

VIVAS, Araceli Fernández. *Xadrez para crianças – Coleção Manuais Divertidos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

WIKIPEDIA. Batalha naval. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_naval_\(jogo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_naval_(jogo))>. Acesso em: 15-03-2013.

_____. *Damas*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Damas>>. Acesso em: 20-03-2013.

O ETHOS E A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NA HISTÓRIA ÚNICA DE CHIMAMANDA ADICHIE

Alessandra Maria Custódio da Silva (UENF)

alessandrapsiu@yahoo.com.br

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

Elane Kreile Manhães (UENF)

RESUMO

O presente artigo é fruto das reflexões semanais do projeto Capes/OBEDUC – “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” – e objetiva analisar o discurso de Chimamanda Adichie à luz epistêmica da análise do discurso francesa e das temáticas: heterogeneidade e *ethos* discursivo. Discutiremos que sua fala comunga um interdiscurso da cultura do poder de Foucault (1979), da “memória herdada” de Pollak (1992) e da ideologia de Orlandi (2010).

Palavras-chave: *Ethos* discursivo. Heterogeneidade. História única.

1. Introdução

Conforme as postulações de Orlandi (2010), a análise do discurso, nos anos 60, foi remetida ao seguinte tripé: a psicanálise, linguística e marxismo. Na imbricação desses campos de conhecimento, surge um novo recorte de disciplinas que se utilizam do discurso como objeto de estudo.

Dessa forma, a autora declara que estar alheio à produção de um discurso ou acreditar na neutralidade dele é simplesmente manter-se inerte ao que se emana da linguagem que, em sua grande maioria, vem caracterizada por jogos simbólicos de sentidos linguístico-cognitivos e sócio-históricos. Essa é a grande e importante contribuição reflexiva que a análise do discurso nos proporciona.

A par disso, vários são os pontos de discussões acerca dos diferentes tópicos sobre a análise do discurso, visto que podemos inserir questões díspares sobre o que o sujeito falante manifesta e produz com a sua linguagem. Nessa rede discursiva, é possível estabelecer sentidos que, ligados à sua gênese ideológica e histórica, conduzem a um trabalho interpretativo e reflexivo. Dessa maneira, é necessário evidenciar o quanto a análise do discurso favorece o indivíduo nas suas relações e no papel

que desempenha na sociedade.

Nessa conjuntura, despedindo-se de uma série de convenções para atingir uma série de circunstâncias, a análise do discurso, preocupando-se mais com os sujeitos de um mundo que produz um extratexto, busca conhecer a significação e a intenção constituída num *corpus* textual.

O objeto de análise deste artigo está centrado no discurso de Chimamanda Adichie¹⁶⁹, mencionado nas reuniões semanais do projeto Capes¹⁷⁰/OBEDUC – “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos”.

Sendo assim, interessa ao presente artigo examinar e analisar as formações discursivas na enunciação de Chimamanda Adichie, identificando as marcas de heterogeneidade enunciativa e o *ethos* discursivo inseridos na imagem que advém da enunciadora.

2. *O ethos*

O termo *ethos*, cunhado pelo filósofo grego Aristóteles, vem sendo objeto de estudo para muitos pesquisadores que se preocupam com a questão da linguagem. Os conceitos variam e, por isso, algumas dificuldades na definição da noção dessa palavra.

O *ethos* retórico de Aristóteles imbricava numa habilidade que os sofistas possuíam de tentar persuadir o público. Dessa forma, buscando conhecimentos úteis à vida política, enfatizando a eloquência, a retórica e a dialética, apresentava o intuito de ensinar a “arte da política”, de impor ao seu público a aceitação de sua tese como verossímil, formando, assim, indivíduos capazes de convencer os demais e de governar a *pólis* (MOSSE, 1997).

A noção do *ethos* como construção de uma imagem de si no discurso é dada por Amossy (1999). Numa perspectiva pragmática, Main-

¹⁶⁹ Romancista nigeriana, escritora e contadora de histórias, evento realizado no Technology Entertainment and Design (TED), disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em: 25-05-2013.

¹⁷⁰ Projeto proposto pelo Programa de Pós-Graduação de Políticas Sociais (PPGPS) da UENF, coordenado pelo Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo, iniciado em março de 2013.

gueneau (2008, p. 53) afirma que o *ethos* “emana do *mostrado*: o enunciador é percebido através de um *tom* que implica certa determinação de seu próprio corpo, à medida do mundo que ele instaura em seu discurso”.

Maingueneau (2008) também nos diz que, sob a perspectiva da análise do discurso, o *ethos* está bem além da argumentação e da persuasão dos argumentos. Dessa forma, ele nos permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento. Seria então inadmissível o ato da enunciação não estar atrelado ao *ethos*.

Amossy (*apud* BENVENISTE, 1974, p. 82) salienta que “o ato de produzir um enunciado remete necessariamente ao locutor que mobiliza a língua, que faz funcionar ao utilizá-la”. Assim, o enunciador acaba construindo a sua subjetividade na língua.

O *ethos*, dessa forma, pode ser identificado em textos orais ou escritos e, é através deles que delineamos nossas imagens subjetivas que poderão ser interpretadas positiva ou negativamente, de acordo com os moldes da sociedade.

Por meio do discurso, o locutor não precisa traçar o seu perfil ou dizer quem realmente é, visto que deixa implícito ou explícito suas características e pensamentos através de sua fala, fazendo com que o receptor monte a imagem do enunciador ou falante.

2.1. A heterogeneidade constitutiva e o *ethos* composto de Chimamanda Adichie

O termo “história única”, engendrado por Chimamanda Adichie, revela um posicionamento baseado em conteúdos ideológicos que se fundamentam em conversas as quais podem levar à construção de estereótipos e acentuar, ainda mais, as mazelas de um determinado grupo, pessoa, raça ou cor, numa perspectiva de acabar construindo uma cultura ou uma identidade não identitária dos determinantes acima descritos. Nesse subtítulo, procuramos identificar uma heterogeneidade constitutiva que, para Maingueneau (1997, p. 75) “não é marcada em superfície, mas que a análise do discurso pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso”.

Os dois trechos abaixo remetem a um interdiscurso sob uma forma singular de analisar uma sociedade, abordando as questões como classe, gênero e raça, mas rejeitando as polaridades que explicam a reali-

dade do outro:

Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha "música tribal" e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos)

Percebemos, em seu discurso, que, para grande parte da sociedade, o europeu representa o civilizado, e o africano, o não civilizado, ou seja, aquele que não foi e não é capaz de emancipar-se. Nessa ideologia, tipicamente europeia, os africanos estão na periferia, sendo definitivamente excluídos. Sobre esse assunto, Orlandi (2010) nos aponta a sua contribuição:

O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá: é justamente quando esquecemos que disse "colonização", quando, onde e por que, que o sentido de colonização produz seus efeitos.

Existe também outro interdiscurso que revela essa cultura do colonizador sobre o colonizado em Chimamanda quando realça a seguinte enunciação:

Na verdade, eu não sabia o que era "autenticidade africana". O professor me disse que minhas personagens pareciam-se muito com ele, um homem educado de classe média. Minhas personagens dirigiam carros, elas não estavam famintas. Por isso elas não eram autenticamente africanas.

A esse respeito, Pollak (1992) destaca a problematização entre a memória e a identidade social, nomeada por ele de "memória herdada". Para Pollak (1992), é um fenômeno de projeção e identificação tão forte com o passado que marca e traumatiza uma região ou grupo, visto que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação.

Nesse sentido, sobre a questão de não se apagar essa memória, Maingueneau (1997, p. 116) apresenta:

O conjunto de enunciados constitui o arquivo de uma época. Este conjunto não é a coleção de um espaço homogêneo (o espírito de uma época, um estado de cultura ou de civilização), de tudo que foi dito, de tudo o que se diz, mas um conjunto de regiões heterogêneas de enunciados produzidos por práticas discursivas irredutíveis.

Seguindo as análises, identificamos que, em Chimamanda, existe

a encenação de três *ethos* discursivos.

Vemos, no excerto abaixo, que a nigeriana inicia o seu discurso construindo uma cenografia que implicará a formação de seu primeiro *ethos*, a pessoa do discurso. Utilizando o gênero do discurso “palestra”, consegue situar a plateia e também os internautas, através do objetivo comunicacional que tal gênero lhe é específico. Através de um ritual apropriado, constrói o tempo-espço e acaba legitimando e pressupondo uma autoridade remetida, por sua imagem, de uma pessoa que, tendo bases familiares bastante sólidas, ascendeu socialmente e atualmente é uma escritora romancista.

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar "o perigo de uma história única." [...] Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. Eu venho de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor. Minha mãe, administradora. [...]

Dessa forma, conforme postula Maingueneau (1997, p. 37) o discurso só é “autorizado” e, conseqüentemente eficaz, se for reconhecido como tal. Sendo assim:

Este reconhecimento (...) só é atribuído, gratuitamente, sob certas condições, aquelas que definem o uso legítimo: deve ser pronunciado pela pessoa legitimada para fazê-lo (...); deve ser produzido em uma situação legítima, ou seja, diante de destinatários legítimos [...]

Adiante, o segundo é revelado através de um *ethos* discursivo totalmente *contestador, reivindicador, denunciador*. A preocupação de Chimamanda com a verdade demonstra o seu comprometimento com a reconstrução da dignidade e identidade de um povo, ou melhor, de uma democracia racial bastante desejada. A nigeriana interpela o fato de se acreditar em apenas “uma história” ou “uma forma” de história como uma única informação diante de um determinado aspecto. Com base nessa contestação, as acepções do seu discurso enfoca a concepção da desigualdade com que é tratado o africano e sua nação frente ao modo de ver e encarar dos europeus: a perpetuação contínua e discriminada da identidade de tal povo. A cultura do branqueamento dominando a cultura do subalterno se constrói através de uma única história. Os trechos abaixo representam as múltiplas maneiras que ela representa a sua subjetividade:

[...] Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...] Todas essas histórias fazem-me quem eu sou. Mas, insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A única história cria estereótipos. E o

problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história. [...] A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. [...] Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Nessas circunstâncias, Chimamanda aponta para a problemática dos discursos que se instituem e acabam constituindo e perpetuando verdades absolutas. Sobre essa cultura do poder e da dominância, Foucault (1979) analisa que é sob uma função social, constituída ao longo da história e concebida como uma violência legalizada, obtendo relações extremamente negativas, que alguém acaba aceitando e achando propício adaptar-se a essa força que lhe é exterior. A par disso, Foucault (1979, p. XIV) nos orienta:

E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.

O terceiro e último *ethos* discursivo que se complementa na imagem da enunciativa é depreendido através da *culpa, da negação ao outro, vergonha* por compactuar, algumas vezes, com o pensamento único, relatando ter se deixado impregnar por esse comportamento. Nesse sentido, tais sentimentos são expostos no *corpus* abaixo:

[...] eu sentia uma enorme pena da família de Fide. Então, num sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de rafia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles. [...] Alguns anos atrás, eu visitei o México saindo dos EUA. O clima político nos EUA àquela época era tenso. E havia debates sobre imigração. E, como frequentemente acontece na América, imigração tornou-se sinônimo de mexicanos. Havia histórias infundáveis de mexi-

canos como pessoas que estavam espoliando o sistema de saúde, passando às escondidas pela fronteira, sendo presos na fronteira, esse tipo de coisa. Eu me lembro de andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo. Eu me lembro de que meu primeiro sentimento foi surpresa. E então eu fiquei oprimida pela vergonha. Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante objeto.

2.2. Os fiadores do discurso

Outra característica do *ethos* está relacionada à questão da legitimidade por ele instaurada. Nessas circunstâncias, Maingueneau (2005, p. 73) corrobora o seguinte pensamento:

O texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” a um certo universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à figura desse “fiador” que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado. Paradoxo constitutivo: é por seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer.

Existe, no discurso de Chimamanda, a presença de dois fiadores, de um ser falante que credencia e está por trás de toda enunciação. Para Maingueneau (2008), a personagem fiadora requer um “mundo ético” em que o fiador concede o seu acesso:

Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5.000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas.

Desse modo, temos, de um lado, a cultura africana como fiadora que se insere nesse “mundo ético”, o qual se apresenta estereotipada e desconstruída pelo “outro”, mas que busca construir uma história que é própria do povo africano. De outro lado, temos uma intelectual que representa o ser colonizado e subalterno. Os dois fiadores garantem o que é dito, legitimando o discurso pelo modo de dizer.

3. A heterogeneidade mostrada em Chimamanda Adichie

Authier-Revuz (1990) foi uma das responsáveis pela reformulação feita por Pêcheux, no modo como a relação língua-discurso vinha sendo tratada na teoria, e pela mudança na maneira de analisar a materialidade discursiva cujas questões apontavam para o espaço de confrontação da linguística, da história e da psicanálise.

Desse modo, busca colocar em evidência as rupturas enunciativas no fio do discurso e apresentar os elementos decisivos para o surgimento de “outro” discurso no mesmo existente. Nessas circunstâncias, Authier-Revuz (1990) apresenta dois tipos de heterogeneidade: a mostrada, que se subdivide em explícita e implícita, e a constitutiva, que já foi, neste artigo, citada e analisada.

De acordo com Maingueneau (1997, p. 75), “a heterogeneidade mostrada incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação”.

3.1. As aspas e a polifonia

As aspas desempenham um papel importante no modo de marcar o discurso do outro com diferentes funções no plano enunciativo e é considerada como heterogeneidade mostrada explícita. O uso das aspas é compreendido por Maingueneau como a demarcação daquilo que pertence a certa formação discursiva do eu, daquilo que é exterior a ela. As enunciações em aspas são “[...] sintagmas atribuídos a outro espaço enunciativo e cuja responsabilidade o locutor não quer assumir” (MAINGUENEAU, 1997, p. 90).

De acordo com Authier-Revuz (1990), colocando palavras entre aspas, o enunciador se contenta, com efeito, em atrair a atenção do receptor sobre o fato de ele empregar as aspas, ele as sublinha, deixando ao receptor o cuidado de compreender porque chama sua atenção e abre assim uma falha no seu próprio discurso.

Vemos que é recorrente o uso das aspas no discurso de Chimamanda. Ora e outra, ela utiliza de citações, nomes e dizeres que fortificarão, darão bases sólidas para o que está dizendo. Buscando as vozes de outros enunciadores, Chimamanda passa para a posição de locutor e Maingueneau (1997, p. 77) apresenta que

O enunciador representa de certa forma, frente ao “locutor” o que o per-

sonagem representa para o autor em uma ficção. Os “enunciadores” são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista.

Vejamos então como isso acontece em seu discurso:

[...] de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta, Rudyard Kipling, Rudyard Kipling, são "metade demônio, metade criança". [...] Como um professor, que uma vez me disse que meu romance não era "autenticamente africano".

Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke [...] Após referir-se aos negros africanos "bestas que não tem casas", ele escreve: "Eles também são pessoas sem cabeças, que têm sua boca e olhos em seus seios."

O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar".

[...] O que o escritor nigeriano Chinua Achebe chama "um equilíbrio de histórias."

A escritora americana Alice Walker escreveu isso sobre seus parentes do sulque haviam se mudado para o norte. Ela os apresentou a um livro sobre a vida sulista que eles tinham deixado para trás. "Eles sentaram-se em volta, lendo o livro por si próprios, ouvindo-me ler o livro e um tipo de paraíso foi reconquistado."

4. Concluindo

A propriedade da palavra do poeta está sendo marcada e explícita no uso das aspas, demonstrando que o enunciador reportou-se ao discurso de Rudyard Kipling para definir a situação discursiva. Logo abaixo, também se reportou à fala do professor para ironizar e marcar a expressão empregada por ele e assim por diante. As aspas, nos cinco excertos acima, podem ser consideradas como heterogeneidade mostrada explícita, visto que explicita quem falou e o que foi falado, justamente para apoiar-se num discurso de um “outro” definido como enunciador. De acordo com Maingueneau (1997, p. 85), “os discursos direto e indireto são duas estratégias diferentes empregadas para relatar uma enunciação”. O emprego desses discursos confere também a legitimidade do discurso.

De uma maneira geral podemos dizer que o discurso de Chimamanda Adichie representa os ideais da busca do respeito, do conhecimento e da cidadania em relação ao ser humano. Com os *ethos*

discursivos, a nigeriana consegue transmitir a sua indignação frente à força que pode ocasionar um único discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad.: Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas: UNICAMP, n. 19, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Cenas da enunciação*. Org.: Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Freda Indurky; revisão: Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 3. ed. Campinas: Pontes/Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2001.

MOSSÉ, Claude. *Atenas: a história de uma democracia*. Trad.: João Batista da Costa. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

ANEXO

O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar "o perigo de uma história única." Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que eu comecei a ler com dois anos, mas eu acho que 4 é provavelmente mais próximo da verdade. Então, eu fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos.

Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos 7 anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. (Risos) E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. (Risos) eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário.

Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tivesse a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. (Risos) E por muitos anos depois, eu desejei, desesperadamente, experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é outra história.

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente, quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu me convenci de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Layeeu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia.

Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são.

Eu venho de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor. Minha mãe, administradora. Então nós tínhamos como era normal, empregada doméstica, que, frequentemente, vinha das aldeias rurais próximas. Então, quando eu fiz oito anos, arranjamos um novo menino para a casa. Seu nome era Fide. A única coisa que minha mãe nos disse sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames, arroz e nossas roupas usadas para sua família. E quando eu não comia tudo no jantar, minha

mãe dizia: "Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada? "Então eu sentia uma enorme pena da família de Fide".

Então, num sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.

Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha "música tribal" e, consequentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos) Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais.

Eu devo dizer que antes de ir para os Estados Unidos, eu não me identificava, conscientemente, como uma africana. Mas nos EUA, sempre que o tema África surgia, as pessoas recorriam a mim. Não importava que eu não soubesse nada sobre lugares como a Namíbia. Mas, eu acabei por abraçar essa nova identidade. E, de muitas maneiras, agora eu penso em mim mesma como uma africana. Entretanto, ainda fico um pouco irritada quando referem-se à África como um país. O exemplo mais recente foi meu maravilhoso voo dos Lagos, dois dias atrás, não fosse um anúncio de um voo da Virgin sobre o trabalho de caridade na "Índia, África e outros países." (Risos)

Então, após ter passado vários anos nos EUA, como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos, e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. Eu veria os africanos do mesmo jeito que eu, quando criança, havia visto a família de Fide.

Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke, que navegou até o oeste da África em 1561e manteve um fascinante relato de sua viagem. Após referir-se aos negros africanos como "bestas que não tem casas", ele escreve: "Eles também são pessoas sem cabeças, que têm sua boca e olhos em seus seios."

Eu rio toda vez que leio isso, e alguém deve admirar a imaginação de John Locke. Mas o que é importante sobre sua escrita é que ela representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente. Uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta, Rudyard Kipling, são "metade demônio, metade criança".

E então eu comecei a perceber que minha colega de quarto americana deve ter, por toda sua vida, visto e ouvido diferentes versões de uma única história. Como um professor, que uma vez me disse que meu romance não era "autenticamente africano". Bem, eu estava completamente disposta a afirmar que havia uma série de coisas erradas com o romance, que ele havia falhado em vários lugares. Mas eu nunca teria imaginado que ele havia falhado em alcançar alguma coisa chamada autenticidade africana. Na verdade, eu não sabia o que era "autenticidade africana". O professor me disse que minhas personagens pareciam-se muito com ele, um homem educado de classe média. Minhas personagens dirigiam carros, elas não estavam famintas. Por isso elas não eram autenticamente africanos.

Mas eu devo rapidamente acrescentar que eu também sou culpada na questão da única história. Alguns anos atrás, eu visitei o México saindo dos EUA. O clima político nos EUA àquela época era tenso. E havia debates sobre imigração. E, como frequentemente acontece na América, imigração tornou-se sinônimo de mexicanos. Havia histórias infundáveis de mexicanos como pessoas que estavam espoliando o sistema de saúde, passando às escondidas pela fronteira, sendo presos na fronteira, esse tipo de coisa.

Eu me lembro de andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo. Eu me lembro de que meu primeiro sentimento foi surpresa. E então eu fiquei oprimida pela vergonha. Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante objeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma. Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.

Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história como fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma

história totalmente diferente.

Recentemente, eu palestrei numa universidade onde um estudante disse-me que era uma vergonha que homens nigerianos fossem agressores físicos como a personagem do pai no meu romance. Eu disse a ele que eu havia terminado de ler um romance chamado "Psicopata Americano" -(Risos)- e que era uma grande pena que jovens americanos fossem assassinos em série. (Risos) (Aplausos) É óbvio que eu disse isso num leve ataque de irritação. (Risos)

Nunca havia me ocorrido pensar que só porque eu havia lido um romance no qual uma personagem era um assassino em série, que isso era, de alguma forma, representativo de todos os americanos. E agora, isso não é porque eu sou uma pessoa melhor do que aquele estudante, mas, devido ao poder cultural e econômico da América, eu tinha muitas histórias sobre a América. Eu havia lido Tyler, Updike, Steinbeck e Gaitskill. Eu não tinha uma única história sobre a América.

Quando eu soube, alguns anos atrás, que escritores deveriam ter tido infâncias realmente infelizes para ter sucesso, eu comecei a pensar sobre como eu poderia inventar coisas horríveis que meus pais teriam feito comigo. (Risos) Mas a verdade é que eu tive uma infância muito feliz, cheia de Risos e amor, em uma família muito unida.

Mas também tive avós que morreram em campos de refugiados. Meu primo Polle morreu porque não teve assistência médica adequada. Um dos meus amigos mais próximos, Okoloma, morreu num acidente aéreo porque nossos caminhões de bombeiros não tinham água. Eu cresci sob governos militares repressivos que desvalorizavam a educação, então, por vezes, meus pais não recebiam seus salários. E então, ainda criança, eu vi a geleia desaparecer do café da manhã, depois a margarina desapareceu, depois o pão tornou-se muito caro, depois o leite ficou racionado. E acima de tudo, um tipo de medo político normalizado invadiu nossas vidas.

Todas essas histórias fazem-me quem eu sou. Mas, insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história.

Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5.000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas.

Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes.

E se antes de minha viagem ao México eu tivesse acompanhado os debates sobre imigração de ambos os lados, dos Estados Unidos e do México? E se minha mãe nos tivesse contado que a família de Fide era pobre e trabalhadora? E se nós tivéssemos uma rede televisiva africana que transmitisse diversas histórias africanas para todo o mundo? O que o escritor nigeriano Chinua Achebe chama "um equilíbrio de histórias."

E se minha colega de quarto soubesse do meu editor nigeriano, Mukta Bakaray, um homem notável que deixou seu trabalho em um banco para seguir seu sonho e começar uma editora? Bem, a sabedoria popular era que nigerianos não gostam de literatura. Ele discordava. Ele sentiu que pessoas que podiam ler, leriam se a literatura se tornasse acessível e disponível para eles.

Logo após ele publicar meu primeiro romance, eu fui a uma estação de TV em Lagos para uma entrevista. E uma mulher que trabalhava lá como mensageira veio a mim e disse: "Eu realmente gostei do seu romance, mas não gostei do final. Agora você tem que escrever uma sequência; e isso é o que vai acontecer..." (Risos) E continuou a me dizer o que escrever na sequência. Agora eu não estava apenas encantada, eu estava comovida. Ali estava uma mulher, parte das massas comuns de nigerianos, que não se supunham serem leitores. Ela não tinha só lido o livro, mas ela havia se apossado dele e sentia-se no direito de me dizer o que escrever na sequência.

Agora, e se minha colega de quarto soubesse de minha amiga Fumi Onda, uma mulher destemida que apresenta um show de TV em Lagos, e que está determinada a contar as histórias que nós preferimos esquecer? E se minha colega de quarto soubesse sobre a cirurgia cardíaca que foi realizada no hospital de Lagos na semana passada? E se minha colega de quarto soubesse sobre a música nigeriana contemporânea? Pessoas talentosas cantando em inglês e Pidgin, e Igbo e Yoruba e Ijo, misturando influências de Jay-Z a Fela, de Bob Marley a seus avós. E se minha colega de quarto soubesse sobre a advogada que, recentemente, foi ao tribunal na Nigéria para desafiar uma lei ridícula que exigia que as mulheres tivessem o consentimento de seus maridos antes de renovarem seus passaportes? E se minha colega de quarto soubesse sobre Nollywood, cheia de pessoas inovadoras fazendo filmes apesar de grandes questões técnicas? Filmes tão populares que são realmente os melhores exemplos de que nigerianos consomem o que produzem. E se minha colega de quarto soubesse da minha maravilhosa mente ambiciosa trançadora de cabelos, que acabou de começar seu próprio negócio de vendas de extensões de cabelos? Ou sobre os milhões de outros nigerianos que começam negócios e às vezes fracassam, mas continuam a fomentar ambição?

Toda vez que estou em casa, sou confrontada com as fontes comuns de irritação da maioria dos nigerianos: nossa infraestrutura fracassada, nosso governo falho. Mas também pela incrível resistência do povo que prospera apesar do governo, ao invés de devido a ele. Eu ensino em workshops de escrita em Lagos todo verão. E é extraordinário pra eu ver quantas pessoas se inscrevem, quantas pessoas estão ansiosas por escrever, por contar histórias.

Meu editor nigeriano e eu começamos uma ONG chamada Farafina Trust. E nós temos grandes sonhos de construir bibliotecas e recuperar bibliotecas que já existem e fornecer livros para escolas estaduais que não tem nada em

suas bibliotecas, e também organizar muitos e muitos workshops, de leitura e escrita para todas as pessoas que estão ansiosas para contar nossas muitas histórias. Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

A escritora americana Alice Walker escreveu isso sobre seus parentes do sulque haviam se mudado para o norte. Ela os apresentou a um livro sobre a vida sulista que eles tinham deixado para trás. "Eles sentaram-se em volta, lendo o livro por si próprios, ouvindo-me ler o livro e um tipo de paraíso foi reconquistado. "Eu gostaria de finalizar com esse pensamento: Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso. Obrigada. (Aplausos)

**O FALAR SERTANEJO
PRESENTE NA MÚSICA NORDESTINA**

Marcelo da Silva Sá (UFF)

marcelosmandu@hotmail.com

Maria Francisca Moreira Sobreira (FAFIA)

mariafrancisca58@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho propõe-se a fazer um estudo da linguagem na canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, ícones da música popular brasileira, destaques na música regional da geração de 45. O objetivo do estudo é analisar os fenômenos linguísticos que ocorrem no falar sertanejo, presentes na música nordestina, com base em pesquisas sociolinguísticas de alguns autores como: William Labov, Fernando Tarallo e Marcos Bagno e Maria Cecília Mollica. O estudo revela que os compositores da canção “Asa Branca” utilizaram a linguagem regional, que pode ser percebida através da presença do português não padrão e variações linguísticas em nível fonético, fonológico, morfossintático, lexical e semântico. Pretende-se também, com essa análise, resgatar uma parte da cultura vinculada ao sertão, que ainda se mantém viva.

Palavras-chave: Falar sertanejo. Sociolinguística. Variação linguística.

1. Introdução

A língua apresenta caráter social e histórico. Alguns fatores como heterogeneidade e dinamismo fazem com que ela sofra transformações. Uma das propostas da sociolinguística é observar e analisar a língua em seu uso real, as variações linguísticas e suas realizações na sociedade ou em um pequeno grupo de falantes. As variações podem ocorrer por diversos fatores: região, idade, classe social, religião, escolaridade, profissão, entre outros. Verifica-se variações nos aspectos fonético, fonológico, morfológico, sintático e lexical.

Considerando a importância de estudar as variações linguísticas presentes no português do Brasil, e em especial no falar sertanejo, propõe-se apresentar a análise dos fenômenos linguísticos que ocorrem na canção “asa branca” dos compositores Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, uma vez que o cantor Gonzaga conseguiu levar através da música nordestina as expressões típicas do sertanejo para diferentes regiões e classes sociais.

A análise se baseia nos pressupostos teóricos da Sociolinguística e em conceitos aqui discutidos especialmente por Labov (1987), Bagno (2005), Mollica (2003), Votre e Cezario (2009) e Tarallo (1986).

2. A sociolinguística

A sociolinguística ou “sociolinguística variacionista” se desenvolveu nos Estados Unidos em 1960, liderada pelo linguista William Labov. Para Labov, a língua é o principal objeto de estudo da Sociolinguística. A língua como instrumento utilizado pelas pessoas na comunicação do dia a dia.

Segundo Votre e Cezario (2009), a sociolinguística é área da linguística que estuda a língua considerando sua realização real, que pode sofrer interferências de elementos sociais e culturais.

A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente de contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (VOTRE & CEZARIO, 2009, p. 141)

2.1. A variabilidade linguística

Mollica (2003) afirma que com o advento da sociolinguística, deu-se ênfase a variabilidade linguística, que se realiza na evolução constante da sociedade, portanto, a língua não fica livre de sofrer mudanças. Os estudos relacionados à variabilidade linguística analisa o uso real da linguagem em diversas comunidades falantes. A sociolinguística considerou “a importância social da linguagem, dos pequenos grupos socio-culturais a comunidades maiores”.

A língua como fenômeno social é caracterizada pela heterogeneidade e variabilidade. Em cada comunidade de fala ocorre o uso de formas linguísticas variadas. Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade em que todos falem da mesma forma (TARALLO, 1986)

Com base nos estudos sociolinguísticos, pode-se afirmar que a língua portuguesa não se apresenta de maneira homogênea. Ela além de variar nos níveis fonético, fonológico, morfológico, sintático e lexical,

também recebe a influência de outros fatores como região, idade, classe social, religião, escolaridade, profissão, entre outros. Esses fatores contribuem para o surgimento de variações ou falares com identidade própria e características peculiares.

A variação linguística é observada em realizações orais que podem sofrer interferências de elementos sociais. Essa variação pode ser encontrada em letras de canções, em especial nas compostas por Luiz Gonzaga, que trazem marcas da oralidade através de linguagem regional, reflexões sociais, influências da cultura e tradições do Sertão.

2.1.1. Variações lexicais

Variações lexicais são mudanças que a língua sofre no aspecto lexical, ou vocabulário usado pelos falantes de diferentes regiões geográficas, para denominar o mesmo objeto, que às vezes, é desconhecido em regiões próximas ou distantes. Por exemplo: A mandioca tem outras variantes lexicais no país. Para alguns falantes do Nordeste é macaxeira, para outros do Sul, aipim.

2.1.2. Variações fonético-fonológicas

Variações fonético-fonológicas são variações relacionadas a pronúncia de determinados fonemas da língua. Essa variação pode ser explicada pelo fator da miscigenação da população desde os tempos do Brasil colônia.

2.1.3. Variações morfológicas

Esta variação ocorre na constituição do vocábulo, seguindo as normas gramaticais da formação das palavras.

2.1.4. Variações sintáticas

Este tipo de variação é encontrado na constituição das estruturas sintáticas, que podem estar em conformidade ou desconformidade com as normas gramaticais, esse processo depende do nível social e de escolaridade do falante.

3. Língua, dialeto e falar

Os conceitos de língua, dialeto e falar são muitas vezes, equivocadamente, confundidos como similares ou semelhantes, mas, na verdade, eles se distinguem e possuem características próprias.

Para Saussure (1969 p. 92), a língua é “o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender”. A língua é “uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos”.

Segundo Boléo (1943), dialeto é uma forma particular de uso da língua em determinada região (território linguístico). Estes falantes convencionam formas e particularidades linguísticas que, em muitos casos, se distinguem de formas de comunidades geograficamente próximas. Por exemplo: A mandioca tem outras variantes lexicais no país. Para alguns falantes do Nordeste é macaxeira, para outros do Sul, aipim.

O falar de acordo com Silva Neto (1963, p. 147), são particularidades linguísticas que caracterizam um grupo determinado de falantes, considerando-se a região ou classe que em que ele se encontra. Segundo o autor, há dois tipos de falar: o falar urbano, característico dos estratos sociais e o falar rural que é característico de áreas determinadas (SILVA NETO, 1963).

3.1. O falar sertanejo

O falar sertanejo não é considerado um dialeto por falta de estudos dialetológicos conclusivos. Para a análise do “falar sertanejo” foram utilizados: O dialeto caipira, de Amadeu Amaral (1920), O linguajar carioca, de Antenor Nascentes (1922), Walnice Nogueira Galvão, em “As formas do falso” (1986); obras de Guimarães Rosa (Grande Sertão: Veredas) e Graciliano Ramos (Vidas Secas) que foram escritas utilizando o “falar sertanejo”.

O “falar sertanejo” é uma das variantes linguísticas vigentes no interior do país, considerada desprestigiada e fora da norma padrão. Apesar da discriminação e preconceito por parte da classe letrada, o falar sertanejo é muito utilizado no Sertão.

4. Análise

A canção “Asa Branca”, é um baião da música popular nordestina, foi composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, gravada por Gonzaga em 1974, regravação por diversos artistas. A canção mostra a vida sofrida do sertanejo, que castigado pela seca, sai de sua terra para o sul em busca de melhoria de vida, mas aguarda a chuva para retornar para o sertão.

Apresenta-se, a seguir, a análise dos fenômenos linguísticos que ocorrem na canção:

4.1. Variações lexicais

O léxico de Luiz Gonzaga é composto por palavras típicas do sertão e expressões do falar sertanejo, o que pode ser constatado na canção em análise.

Nos versos 9 e 11, foram encontrados dois vocábulos arcaicos: *inté* e *entonce*.

Amaral (1955) registra a presença dos vocábulos *inté* e *entonce* como pertencentes ao falar rural. A expressão INTE corresponde a preposição ou adverbio até. A forma *entonce* corresponde ao então (adv.)

ANTÃOCE, ANTONCE, INTONCES, outras formas de então. | Cp. O arc. Entonces: “E do acabamento do livro eu dey encomenda ao lececeado frey João uerba meu confessor fazendo per outrem o que de acabar per my entonces era embargado” (Inf. D. Pedro, “Livro da Virtuosa Bemfeitoria”). (AMARAL, 1955, p. 43)

No verso “*Eu perguntei a Deus do céu, uai*” (verso 3) encontra-se uma realização típica do falar sertanejo.

Bagno (2005) afirma que o português herdou do latim os prefixos *per-*, *per-* e *pro-*, que tinham usos bem definidos em latim, mas que acabaram se confundindo em português. Esses prefixos foram usados aleatoriamente na formação das palavras da língua portuguesa ocasionando a criação de formas paralelas como *perguntar* e “*preguntar*”. Após a padronização da língua, algumas formações do português foram eleitas como as “certas” em detrimento das outras. A forma não-padrão “*preguntar*”, é derivada do latim *precunctare*, mais próximo do espanhol padrão *preguntar*.

4.2. Variações fonético-fonológicas

Nas canção “Asa Branca”, verifica-se os seguintes fenômenos fonético-fonológicos:

4.2.1. Apócope

A apócope consiste no elemento suprimido no final da palavra. Verifica-se esse fenômeno nos versos 2, 16 e 18. No verso 2 ocorreu a queda /l/, nos demais, os verbos espalhar e voltar sofreram supressão do fonema /r/.

Quá > “qual”

Vortá > “voltar”

Espaiá > “espalhar”

4.2.2. Iotização

Verifica-se a iotização nos seguintes casos:

oiei (verso 1);

fornaia (verso 5);

oio (verso 17);

espaiaá (verso 18).

Amaral (1955) afirma que o fonema /lh/ vocaliza-se em /i/ e que esse fenômeno é muito comum na linguagem rural.

Nascentes (1953), considera que “o l palatalizado (lh) constitui uma dificuldade para a classe inculta”, isto se deve ao fato de, no período de formação da língua portuguesa, esta classe (formada predominantemente por índios e negros) não o pronunciarem corretamente devido à ausência deste fonema em suas línguas. Dessa forma, “a dificuldade da pronúncia do l palatal é evitada com a supressão do elemento vibrante, ficando só a semiconsoante que em alguns casos concorreram para a palatalização.

4.2.3. Rotacismo

Fenômeno em que a consoante /l/ é alterada para /r/, ocorre o rotacismo nos versos “*nem um pé de prantação*” (verso 6), “*Pra mim vortá pro meu sertão*” (verso 16), “*Se espaiaá na prantação*” (verso 18) e “*Que eu vortarei, viu meu coração*” (verso 20).

4.2.4. Processos fonológicos por transposição

No verso 3, encontra-se a variação não-padrão “*preguntei*”. Esse um caso de transposição. O processo fonológico por transposição é também conhecido como metátese. Esse fenômeno ocorre quando há alternância de segmentos dentro do vocábulo. Portanto, verifica-se no verso 3, um caso de transposição.

Preguntei > “Perguntei”

4.2.5. Variações morfossintáticas

No trecho “*Pra mim vortá pro meu sertão*” (verso 16), Luiz Gonzaga usa variações em desacordo com as norma gramaticais da língua portuguesa.

Para mim > “Para eu”.

Pro meu > “para o meu”

4.2.6. Ausência de concordância nominal

Foi registrado apenas um caso da ausência de concordância nominal: *muitas légua* (verso 13). Segundo alguns estudiosos é comum a falta de concordância no português não padrão.

Amaral (1955) registra que no “dialecto caipira” o fonema /s/ final indicando plural desaparece. A pluralidade dos nomes é, geralmente, indicada pelo determinante (*muitas légua*, verso 13).

Bagno (2005) registra uma regra simples encontrada no Português não-padrão: Marcar uma só palavra para indicar o plural. Essa marca indicadora de plural pode ser o artigo ou na ausência dele, a palavra pluralizada pode ser um substantivo ou adjetivo.

Melo (1981) mostra a tendência, no português não-padrão, da pluralização apenas do primeiro determinante da oração, como muitas léguas (verso 13). Ela defende que essa simplificação na pluralização sofre influência das línguas africanas na formação do português no Brasil e que se acentua quanto mais baixa for a classe social dos falantes.

Nascentes (1953) afirma que no falar urbano, também ocorre a queda do fonema /s/ quando indica pluralidade, desaparecendo no final do vocábulo e a indicação do plural “pelos pronomes-adjuntos ou pelos numerais que precedem o substantivo” (NASCENTES, 1953, p. 81)

4.2.7. Negativa repetida depois do verbo

Registra-se no verso 19, a negativa repetida depois do verbo: *num chore não* (v.19).

NUM, forma inculca da negação "não".

Amaral (1955) registra no “dialeto caipira” que o emprego da negativa “não” repetida depois do verbo, parece puro brasileiro, mas era utilizado por escritores portugueses na era medieval.

Este serão glorioso

Não he de justiça, não.

Gil Vicente (Auto da Barca do Purg.)

5. Considerações finais

Após a análise dos fenômenos linguísticos encontrados na canção Asa Branca, verifica-se que esses “desvios” comparados com a norma padrão, estão relacionados, não só a fatores sociolinguísticos, mas também históricos.

Atualmente, o falar sertanejo ainda é discriminado e considerado como língua sem prestígio, usada por pessoas sem instrução, que não sabem português o padrão e falam “tudo errado”. Pode-se afirmar que a música nordestina também sofre preconceito e discriminação, o que pode ser constatado na modificações feitas em regravações e correções da letra original da referida canção para torná-la mais próxima da norma padrão. Contudo o dialeto sertanejo, apesar de não haver registros oficiais que comprovem, é muito utilizado por falantes da zona rural e na literatura de

cordel. Acredita-se que os autores de “Asa Branca” tiveram a pretensão de divulgar o falar sertanejo, através da canção.

Analisando o falar sertanejo e ampliando a análise às demais variantes da língua, verifica-se que o valor e a supremacia de uma variante do português sobre as outras é determinado pela classe dominante, aquela que goza de maior grau de letramento e prestígio, por consequência, são excluídas ou avaliadas negativamente as variações que se distanciam da norma da culta. É inegável que o domínio da norma padrão é importante pois ela é utilizada nas comunicações oficiais, em ambientes acadêmicos, na literatura em geral, nas repartições públicas, enfim, em qualquer comunicação formal.

O dialeto faz parte do patrimônio de uma região, tem valor histórico, assim como tradições folclóricas, musicais e outras. Se cabe ao falante do dialeto a sua preservação e valorização. Luiz Gonzaga procurou fazê-lo através da sua música.

Sugerimos que outros pesquisadores se debrucem sobre o assunto a fim de fazer outras pesquisas que resultem no registro dialetal do falar sertanejo.

Anexo

V1 Quando oiei a terra ardendo

V2 Quá fogueira de São João

V3 Eu perguntei a Deus do céu, uai

V4 Por que tamanha judiação

V5 Que braseiro, que fornaia

V6 Nem um pé de prantação

V7 Por farta d'água perdi meu gado

V8 Morreu de sede meu alazão

V9 inté mesmo a asa branca

V10 Bateu asas do sertão

V11 intoce eu disse adeus Rosinha

V12 Guarda contigo meu coração

V13 Hoje longe muitas légua

V14 Numa triste solidão

V15 Espero a chuva cair de novo

V16 Par mim vortá pro meu sertão

V17 Quando o verde dos teus oio
V18 Se espaiaá na prantação
V19 Eu te asseguro não chore não, viu
V20 Que eu vortarei, viu
V21 Meu coração

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi, 1920.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália* (novela sociolinguística). São Paulo: Contexto, 2005.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BOLÉO, Manuel de Paiva. *Brasileirismos: problemas de método*. Coimbra: Coimbra Editora, 1943.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 09-14.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- ROSA, J. Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1963.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.
- SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

**O FENÔMENO *BULLYING*
EM TEMPOS DE JUDICIALIZAÇÃO
DOS CONFLITOS ESCOLARES
NA VISÃO DE EDUCADORES EM RORAIMA**

Lourival Novais Néto (UFRR)

lourivalnovais@hotmail.com

Juliane Dominoni Gomes de Oliveira (UFRR)

RESUMO

Com intuito de apreender a judicialização do *bullying* escolar, buscou-se verificar como educadores de escolas estaduais de Boa Vista, capital do estado de Roraima, compreendem o fenômeno *bullying*. A metodologia de pesquisa foi qualitativa, utilizou-se como instrumento de levantamento de dados a entrevista semiestruturada, sendo os dados analisados pelo conteúdo. Foram relatadas concepções dispares sobre o *bullying*, desde a generalização do fenômeno como violência escolar até a sua restrição como violência psíquica. Verificou-se que a mídia foi a principal referência dos entrevistados na conceituação do fenômeno. Identificou-se que os educadores percebem na Justiça a autoridade que afirmam ter perdido, considerando-a como aliada na prevenção e resolução de conflitos entre alunos. Conclui-se que a judicialização do *bullying* pode está sendo favorecida pelo desconhecimento dos educadores sobre o fenômeno, assim como, pela sensação de falta de autoridade sentida pelos profissionais.

Palavras-chave: Boa Vista. *Bullying*. Escola. Educadores. Judicialização.

1. Introdução

Entre 2009 e 2013, foram propostos ao Congresso Nacional 30 projetos de Lei Federal sobre *bullying*, sendo 22 apresentados em 2011, ano marcado pelo caso *Massacre de Realengo*, o qual foi noticiado insistentemente pela mídia. Os documentos legislativos, propõem, dentre outras questões, implementar nas escolas e na sociedade uma denominada política *antibullying*, sendo que alguns, pretendem criminalizar o fenômeno. Um exemplo é o projeto proposto, em 2013, pelo senador Clésio Andrade que visa alterar o Código Penal, para tipificar o crime de prática do *bullying* virtual. Inclusive o projeto de lei do Novo Código Penal brasileiro já inclui o *bullying* como crime, sendo que, neste o fenômeno está sendo nominado como intimidação vexatória.

Como afirma Arantes (2012), quando um fato é intensamente apresentado pela mídia há uma tendência brasileira de produção de legislações para responder imediatamente problemas da ordem social. No entanto, comumente, a mídia apresenta o conceito de forma variada e, ge-

ralmente, diversa da definição determinada originalmente por Olweus na década de 1990. Além da diversidade de definições do *bullying*, o que é mais preocupante, é que o termo é divulgado como sinônimo de violência escolar, como se o conceito tivesse a capacidade de abranger todo e qualquer tipo de violência perpetrada no espaço educacional. (OLIVEIRA, 2013)

Charlot (2002) esclarece sobre a imprescindível e laboriosa diferenciação dos conceitos, no que tange a violência escolar. Tal como argumenta o autor, “É preciso, inicialmente, distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola” (2002, p. 434). O primeiro tipo seria a ocorrência de violência entre os sujeitos no contexto escolar, não estando relacionada às atividades típicas deste estabelecimento; o segundo pode ser definido como ações contra o patrimônio ou as pessoas que representam a escola; e, finalmente, o terceiro remete a “violência institucional, simbólica” (p. 435), ou seja, a violência entre os sujeitos, que está envolvida com ações inerentes a instituição escolar.

Olweus e Limber (2010) afirmam que nos EUA a ênfase na temática também foi favorecida pela ocorrência de uma tragédia escolar, na *Columbine High School* em 1999. Esse acontecimento, de acordo com os pesquisadores, motivou a elaboração de legislações específicas, pois até 1999 não existiam leis estaduais sobre o fenômeno, mas após três anos eram 15 e em 2010 já somavam 41. No entanto, pesquisa realizada pelo Departamento de Educação e o Programa de Estudos de Política e Serviço dos EUA verificou que entre 1999 e 2010 foram sancionadas 120 leis estaduais sobre *bullying* escolar nos EUA (Cf. STUART-CASSEL, BELL, & SPRINGER, 2011).

Além dos projetos de leis, há jurisprudências sobre *bullying* escolar, em vários estados brasileiros, por exemplo Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Jurisprudência constitui-se no “entendimento de um Tribunal firmado em sucessivas decisões sobre casos e relações jurídicas similares. Tais decisões são conhecidas, após sua publicação. A jurisprudência será pacífica, portanto, quando uniforme e repetida em tais relações” (Supremo Tribunal Federal).

As jurisprudências de *bullying* escolar diversificam em seu conteúdo, indo desde alegação da inconstitucionalidade de lei municipal sobre *bullying* até a solicitação de transferência de aluno de escola pública, por ele ter sido vítima de *bullying*. No entanto, em geral, as ações que constituem as jurisprudências fazem referência a indenização, que deve ser pa-

ga pelas instituições de ensino, por danos morais causados, à vítima de *bullying* (Cf. OLIVEIRA, 2013).

Sendo assim, mais do que propostas legislativas, há denúncias e sentenças sobre o assunto em voga e, nota-se, que a instituição escola está sendo responsabilizada judicialmente pela violência de *bullying* ocorrida em seu ambiente. Nesse sentido, o que os projetos legislativos e as jurisprudências estão indicando é a ocorrência da judicialização do fenômeno (Cf. OLIVEIRA, 2013).

Segundo Chrispino e Chrispino (2008), há duas possibilidades para explicar o ingresso da judicialização no contexto escolar, sendo que ambas referem-se a dificuldades dos sujeitos envolvidos no ambiente educacional, ou seja, esses ou não identificam os problemas ou não conseguem achar recursos para resolver os dilemas escolares. Os autores entendem que não cabe ao Judiciário identificar ou solucionar as questões que caracterizam a educação, o ensino e as relações escolares, pois consideram que os protagonistas do processo deveriam ser os professores e os gestores educacionais de todos os níveis, tendo como aliados, as famílias e os alunos.

Tomando como base a afirmação de Chrispino e Chrispino, (2008), de que

se o processo de judicialização alcançou as relações escolares, é porque os atores envolvidos não foram capazes de (1) perceber os problemas específicos que surgiam no seu espaço de domínio ou (2) de encontrar soluções para os problemas que se mantêm no espaço escolar, (p. 26)

foi desenvolvida investigação, com objetivo de identificar como os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais da 5ª a 8ª série das escolas estaduais de Boa Vista – Roraima (RR) compreendem o fenômeno *bullying*. Haja visto, que são encaminhados para esses profissionais os conflitos ocorridos no contexto escolar e que, pelo menos num primeiro momento, é a partir da perspectiva deles que se dará a resolução dos conflitos.

Investigação implementada nas cinco regiões do país identificou que até 2009 o termo *bullying* era desconhecido pelos educadores, técnicos, gestores, alunos e pais brasileiros (Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS, 2010). Devido à evidência do fenômeno *bullying* na mídia, percebe-se que hoje, o termo é conhecido por grande parte dos profissionais, pais e crianças/adolescentes brasileiros. No entanto, a investigação empreendida nas escolas de

Boa Vista/RR, em 2011, demonstrou que o mesmo não ocorre com a compreensão do conceito. Acredita-se que o desconhecimento pode estar contribuindo para a judicialização do fenômeno.

Inclusive, na referida pesquisa, foi possível perceber que as subjetividades e as opiniões que estão sendo formadas pelas mídias, em vez de contribuírem para o entendimento e adequada intervenção do fenômeno, estão favorecendo ao (des)esclarecimento da população e dos educadores (Cf. OLIVEIRA, 2013).

2. Violência escolar

Afirmou Debarbieux (2001), que apesar das diversas pesquisas desenvolvidas, a definição do que seria violência neste contexto também permanece em discussão. Há autores que preferem uma conceituação mais limitada e outros que estimam por uma explicação mais ampla. Sendo assim, cita Bonnafé-Schmitt (1997) que adverte sobre a inflação do termo violência, ou seja, a inclusão na definição do fenômeno das agressões físicas, do racket e das incivildades, considerando que essa ampliação pode levar a confusões léxicas e semânticas.

Debarbieux (2001) prefere discorrer sobre a definição da violência escolar a partir do método indicado por Chamboredon (1972) na obra *A delinquência juvenil*, tentativa de construção do objeto. De acordo com Debarbieux e Chamboredon não desenvolvem um conceito sobre delinquência juvenil, mas apresenta, de forma contrária, como os fatos sociais *delinquência* e *os delinquentes* são construídos, num processo de construção/ desconstrução/reconstrução do fenômeno. Indica que o autor possui uma perspectiva epistemológica que pode ser baseada nas reflexões práticas da linguagem, a qual nega a visão de ciência que acredita revelar a verdade do mundo e das coisas.

Segundo Debarbieux (2001), a definição de violência na escola só é possível a partir da demonstração de como ela é construída socialmente, onde o campo semântico se expande até se constituir numa representação social central.

De acordo com Charlot (2002), os profissionais da educação e a mídia discorrem sobre a temática violência na escola como um acontecimento que teria surgido na década de 1980. No entanto, o autor afirma que no século XIX ocorreram explosões violentas em algumas escolas francesas. Inclusive, considera que as relações entre os alunos, nas déca-

das de 1950 e 1960 não poderiam ser consideradas civilizadas. Logo, o que Charlot tenta esclarecer é que a violência nos estabelecimentos de ensino assumem, atualmente, novas formas, que podem estar sendo provocadas por quatro fatores.

Primeiramente, o que acontece na atualidade é uma “angústia social” frente a violência no contexto escolar, provocada pelo aumento das agressões aos docentes e pela ocorrência de formas de violência demasiadamente graves, se comparada as décadas anteriores, tais como: assassinatos, estupro e agressões com uso de armas. Atos, que ainda são ocasionais, mas que dão a sensação de que não há mais limites e que daqui por diante tudo é possível (Cf. CHARLOT, 2002).

Segundo, percebe-se que os sujeitos envolvidos nos atos de violência são cada vez mais jovens, porém cometem atos que podem ser equiparados aos dos adultos. Cabe neste momento resgatar o fenômeno que Postman (1999) chamou de “desaparecimento da infância” entendendo que, na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que existe uma série de estudos e direitos garantidos por leis à criança e ao adolescente, está ocorrendo uma fragmentação da linha divisória entre adultos e crianças.

O terceiro fator apontado por Charlot (2002) seria a interferência de sujeitos externos na escola. Geralmente, grupos, *gangs* e/ou até familiares tentam dirimir no ambiente educacional conflitos iniciados no bairro, nos quais entendem que o aluno sofreu alguma injustiça por parte de qualquer integrante da escola.

Finalmente, o quarto elemento indicado pelo autor é uma sequência de pequenas ocorrências diárias de incivildades direcionadas aos gestores, professores ou funcionários, cuja a acumulação provoca certa ansiedade na equipe educacional e nos alunos. “O símbolo desse sobressalto é o disparo frequente das sirenes de incêndio, várias vezes ao dia” (CHARLOT, 2002, p. 433).

Na visão do autor, a angústia social provocada por esses acontecimentos está se desenvolvendo numa curva ascendente, tanto quanto os índices de violências graves, independente das intervenções realizadas durante as últimas décadas. A percepção é de que a violência escolar estaria passando de acidental para estrutural. No entanto, é necessário estar alerta, pois a referida angústia acaba por provocar discursos sociais e midiáticos que, geralmente, confundem e misturam fenômenos de origem diferentes (Cf. CHARLOT, 2002).

Charlot (2002) afirma que é complexa a tarefa de diferenciar os fenômenos específicos das violências empreendidas nos estabelecimentos educacionais. Esclarece, ainda, que o desafio para a instituição escola, não é erradicar a agressividade e o conflito, mas sim saber gerenciá-los pelo uso da palavra e não da violência, tendo em conta que a violência tende a aumentar quando se diminui o uso da palavra. Logo, a violência no contexto escolar não pode ser pensada apenas nas relações entre alunos “o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Debarbieux (2001) contribui para lembrar que “A “paz social” não significa necessariamente justiça escolar, e um estabelecimento calmo pode ser apenas um instrumento de controle social e de reprodução das desigualdades” (p. 185).

A violência no estabelecimento escolar costuma se manifestar de diversas formas, seja no sistema educativo como um todo, na estrutura organizacional, entre os diversos atores (professores, alunos, funcionários e familiares de alunos) e entre pares.

A ocorrência de ações violentas pode ser um caso episódico, isolado, ou repetitivo. A violência repetitiva entre pares, com desigualdade de poder foi denominada por Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen – Noruega, como *bullying*.

3. *Bullying*

O conceito *bullying* foi constituído por Olweus, com base em pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, em meados da década de 1980, e foi definido como ações negativas praticadas de forma intencional e repetitiva, por um ou mais estudantes, contra outro aluno que possui dificuldade de defender a si mesmo. De acordo com o Olweus e Limber (2010), o *bullying* possui três componentes significativos: comportamento agressivo que envolve ações negativas indesejadas; um padrão de comportamento repetitivo; e desigualdade de poder entre os sujeitos envolvidos.

Os estudos desenvolvidos por Olweus e Limber (2010) sobre *bullying* sugerem que os estudantes que o praticam possuem a necessidade de poder e dominância negativa; sentem satisfação em injuriar e provocar

sofrimento em outros estudantes; e, geralmente, pelo seu comportamento são recompensados material ou psicologicamente. De acordo com as informações indicadas, os estudantes que sofrem o *bullying* podem apresentar diversos sintomas, de forma duradoura, dentre eles: depressão, baixa autoestima, problemas de saúde e pensamentos suicidas. Enquanto os alunos que violentam seus colegas através de práticas de *bullying* são mais propensos a: envolver-se frequentemente em brigas; destruir propriedades alheias; fazer uso de álcool e cigarro; perceberem um clima negativo na escola; e usar uma arma. No entanto, nem todos os estudantes que praticam comportamentos de *bullying* contra seus pares são indisciplinados, alguns apresentam comportamentos considerados exemplares tanto na escola, como socialmente. Esse padrão ocorre principalmente entre as meninas, fato que dificulta a identificação, pelos educadores ou responsáveis, desses alunos em práticas de *bullying*.

É comum alguns estudantes assistirem as práticas de *bullying*, como testemunhas ou incentivadores e, segundo Olweus e Limber (2010), esses podem ter sentimentos de medo, impotência para agir e tentação de participar.

Segundo Carvalhosa, Lima, & Matos, (2002), apesar da definição do *bullying* construída por Olweus na década de 1990, a literatura científica apresenta a definição e a operacionalização do fenômeno de formas diferentes. No que tange aos tipos de comportamentos envolvidos, alguns focam na violência física, outros fazem referência à violência física e verbal, outros incluem, além dessas, a psicológica e, um grupo restrito considera a violência sexual.

De acordo com Olweus e Limber (2010), em escolas com incidência de *bullying*, que não tomam providências para controle do fenômeno, o clima de toda a escola pode ser afetado: por um ambiente de medo e desrespeito; onde os alunos possuem dificuldade de aprendizagem, se sentem inseguros, não gostam da escola e percebem que os professores e os funcionários têm pouco controle e não se preocupam com eles. Nesse sentido, acreditam que os estudantes que praticam *bullying* devem ser responsabilizados por suas ações.

Com base nessa perspectiva, percebe-se que a constituição do fenômeno *bullying* já se origina nas bases da judicialização dos conflitos escolares, ou seja, no encaminhamento das resoluções dos conflitos entre alunos para estabelecimentos judiciais ou policiais, como também, a elaboração de legislação específica sobre o fenômeno.

4. Judicialização do Bullying

De acordo com Vianna, Burgos, & Salles (2007), na atualidade, é comum encontrar numa cultura dita democrática a ação do juiz em praticamente todos os aspectos da vida cotidiana. Segundo os autores, os anos de 1970 foram significativos nesse sentido, sendo os magistrados brasileiros convidados a ocuparem “lugares tradicionalmente reservados às instituições especializadas da política e às de autorregulação societária, longe de significar ambições de poder por parte do judiciário, aponta para processos mais complexos e permanentes” (p. 39).

Augusto (2009) argumenta que na sociedade de controle, a qual vivemos atualmente, como já afirmara Foucault em sua obra *Surveilleret punir*, publicada originalmente em 1975, a prática do tribunal é democratizada. Há uma judicialização da vida, que desenha, nas palavras de Augusto, “uma sobrevida gerenciada por programas de assistência, controle e penalizações...” (2009, p. 11).

Asensi (2010) conceitua judicialização como “o surgimento do protagonismo do Judiciário na efetivação de direitos, principalmente de cunho social e coletivo” (p. 40). O judiciário acaba sendo percebido pelo cidadão como o principal local para recorrer em situações em que seus direitos estejam sendo ameaçados ou violados.

No que tange à infância e juventude brasileira, o protagonismo judiciário foi possibilitado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989), pela Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e, em 1990, pela Lei Federal 8.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (Brasil, 1990). Essas normativas instituíram a doutrina de proteção integral, que elevou as crianças e os adolescentes brasileiros a categoria de sujeitos de direito em desenvolvimento.

O ECA determinou a criação de órgãos de proteção à criança e ao adolescente, nomeadamente, o Conselho Tutelar (CT), a Promotoria da Infância e Juventude, a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA) e a Vara da Infância e Juventude (VIJ). Sendo assim, qualquer ameaça ou violação dos direitos da criança pode ser denunciada para um desses estabelecimentos, inclusive a violência no contexto escolar.

Chrispino e Chrispino (2008) tomam os referidos conceitos para explicar o que denominaram como *judicialização das relações escolares*:

Ao mesmo tempo, vivemos o período de consolidação de direitos sociais e individuais sem precedentes. E isto não pode ser classificado como ruim. O

fato é que os indivíduos e as coletividades conhecem todos os seus direitos, mesmo que não consigam indicar os deveres decorrentes destes direitos proclamados. Estes direitos proclamados, quando não cumpridos, são buscados no espaço próprio: a Justiça, em fenômeno denominado de judicialização (VIANNA et al., 2007) ou judicialização (MOREIRA NETO, 2006, 2007). Ocorre, de forma derivada, o fenômeno da judicialização das relações escolares, onde a Justiça – agora mais ágil e acessível – é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares. (p. 10-11)

Afirmam Chrispino e Chrispino (2008) que, em geral, na formação dos atores educacionais, as informações das normativas legais estão restritas a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Informam, ainda, que os gestores, em grande parte das escolas públicas, são escolhidos politicamente ou são indicados pelos pares e, comumente, são escolhidos por características que negligenciam a competência de gestão ou mesmo o conhecimento específico para a direção de uma instituição de ensino que visa resultados.

Na visão de Chrispino e Chrispino (2008), a judicialização das relações escolares deve ser visualizada como um alarme de que os atores educacionais estão perdendo o controle das decisões em educação. Logo, afirmam ser necessário fazer transformações nas práticas escolares, seja na formação de seus atores, como também nas definições de rotinas e de processos de tomada de decisão. E ainda, possuem “a convicção de que os atores educacionais podem e devem voltar a ser os protagonistas deste universo chamado Escola” (p. 29).

Schmidt, (2007) considera que o atendimento às ocorrências de violência na escola deveriam ser dirimidas por equipes interdisciplinares capacitadas da própria escola, no intuito de garantir um encaminhamento mais uniforme e um trabalho de rede mais qualificado. A autora acredita que este procedimento pode evitar a utilização abusiva dos aparatos policiais, dos Conselhos Tutelares e da Promotoria.

5. Método

A investigação foi baseada no método de pesquisa qualitativo, sendo que as metodologias utilizadas foram de caráter descritivo e explicativo.

Como instrumento de levantamento de dados foi utilizada a entrevista, em profundidade e semiestruturada, com orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos da 5ª a 8ª série do ensino fundamental das

escolas públicas estaduais da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima (RR). As entrevistas foram realizadas entre julho e dezembro de 2011 e registradas textualmente ou gravadas, sendo posteriormente transcritas.

A definição da amostra foi realizada com base na saturação dos dados (FONTANELLA, RICAS; TURATO, 2008), a qual foi constituída por 12 escolas, sendo entrevistados 20 profissionais.

Os dados levantados foram analisados pelo conteúdo, sendo definidas categorias a posteriori, nomeadamente: a compreensão do fenômeno *bullying* escolar pelos educadores; conflitos e violências que ocorrem entre alunos nas escolas estaduais de Boa Vista – RR; soluções encontradas pelas escolas para os conflitos e violência entre alunos; propostas de prevenção dos conflitos e das violências entre alunos; Justiça como parceira na resolução de conflitos e violências entre alunos.

Todos os procedimentos éticos de pesquisas com seres humanos foram respeitados e as exigências normativas do Ministério da Saúde brasileiro a esse respeito foram cumpridas, nomeadamente a solicitação de autorização à Secretaria de Educação, Cultura e Desportos (SECD) do estado de RR para a realização da pesquisa nas escolas; o encaminhamento do projeto de investigação ao comitê científico da Universidade Federal de Roraima; e a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo que a pesquisa de campo só foi implementada após a aprovação do comitê de ética e só foram analisadas as entrevistas dos participantes que concordaram livremente em assinar o TCLE que foi entregue antes da realização da entrevista. Os participantes tiveram a liberdade de não assiná-los, como ainda de desistir da entrevista a qualquer momento.

6. Resultados e discussões

O uso do termo *bullying* durante as entrevistas não provocou estranheza entre os participantes, esses já o conheciam pelo noticiário televisivo, jornais, revistas e pelas campanhas do judiciário de combate e prevenção do fenômeno. Segundo os educadores, nos dois anos anteriores a investigação ocorreram palestras sobre conflitos, violência e *bullying* nas escolas estaduais de Boa Vista, seja, pela Polícia Militar, pela Secretaria de Educação e/ou pelo Tribunal de Justiça.

Conforme pode ser identificado na fala de uma orientadora educa-

cional, a mídia difundiu o termo *bullying* nacionalmente “Para falar a verdade o meu conhecimento ele é midiático, né? Ele vem através da mídia, porque é um termo novo e tá na boca do povo, tá na moda né?” (Orientador Educacional).

Inclusive, é importante salientar, que durante a realização das entrevistas, muitos profissionais já citavam o termo *bullying*, mesmo antes de serem questionados sobre o conhecimento referente a esse tema. Inclusive, o programa Justiça Comunitária, idealizado em 2010 pelo Tribunal de Justiça de Roraima (TJ/RR), foi citado pelos entrevistados como um dos promotores de palestras sobre *bullying* nas escolas.

Só que a gente já ouviu também nas palestras, que tem com o pessoal da Justiça Cidadania, que fazem palestras e agente vai. Eles utilizam o termo para trabalhar a questão da prevenção, do combate. Mas a origem do termo em si, eu não sei, deve ser inglesa, alguma coisa assim. (Orientador Educacional)

Um fator interessante observado foi que apenas um dos entrevistados obteve conhecimento do fenômeno numa formação especializada e mais aprofundada. Uma das coordenadoras pedagógicas informou “*no meu curso de especialização e gestão administrativa escolar, nós tivemos essa disciplina*”.

No que tange, ao reconhecimento da ocorrência do *bullying* no espaço escolar, os profissionais relataram as ações de *bullying* entre alunos com naturalidade, como algo que já conheciam desde a infância, da época escolar, mas que não sabiam como nomear “Na realidade, para mim, esse ato já acontecia, só que vieram botar um nome para ele, só fizeram justificar, né?” (Orientador Educacional).

Com base nestes dados pode-se afirmar que os profissionais conhecem o termo *bullying*, mas foi possível perceber que muitos não compreendiam o fenômeno. Todos os entrevistados possuíam uma definição sobre o *bullying*, mas essas eram bem diferentes entre si, indo desde a generalização do conceito como violência escolar até a restrição do fenômeno como violência verbal e/ou psíquica. Inclusive foram raros os profissionais que deram o significado do termo próximo ao definido por Olweus. No entanto, não foram percebidas diferenças significativas de explicações indicadas entre coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Logo, os resultados dos profissionais foram agrupados enquanto educadores.

7. A compreensão dos educadores sobre o bullying

As descrições do *bullying* por parte dos entrevistados foram distribuídas em quatro categorias, nomeadamente, (1) a generalização do conceito; (2) a restrição do *bullying* aos atos de violência verbal e/ ou psíquica; (3) os apelidos e (4) nem tudo é *bullying*.

7.1. A generalização do conceito

Alguns entrevistados conceituaram *bullying* de forma generalizada, acabando por abranger outros tipos de conflitos e violência que ocorrem no ambiente escolar, tanto entre alunos, como entre qualquer um dos sujeitos que convivem nesse espaço.

Em casa também ele pode sofrer o bullying. O professor pode praticar o bullying com ele. Entendeu? Funcionários praticar o bullying. Porque geralmente é assim, quando se fala do bullying, vem logo a noção de que só acontece entre eles, de aluno para aluno. O bullying, ele é repetitivo. Tá repetindo? É todo dia? Aquela coisa que incomoda, que todo dia chamam disso, que todo dia falam aquilo para mim. Sim, aí a gente vai caracterizar como bullying. (Orientador Educacional)

Stelko-Pereira e Williams (2010) lembram que qualquer relação interpessoal pode ser atravessada pela violência, apesar da diferença de poder entre os sujeitos favorecer a sua ocorrência. No entanto, o *bullying* é um tipo de violência que ocorre entre pares. Logo, não se pode configurar a violência do professor contra o aluno como *bullying*, como também a violência de pais contra filhos se configura como intrafamiliar.

Os espaços educacionais são de extrema complexidade, dificultando a diferenciação dos fenômenos, ou seja, há violência contra o patrimônio, contra os educadores e gestores, a violência simbólica e, ainda, a violência entre os sujeitos que convivem no espaço escolar (Charlot, 2002). Inclusive, Debarbieux (2001) alerta que a dilatação de um conceito pode levar a confusões no que diz respeito ao léxico e ao semântico.

Stelko-Pereira, Magioni Santini; Williams (2012) criticam publicações da Ana Beatriz Barbosa Silva sobre a definição do *bullying*, por considerar que a psiquiatra generaliza o fenômeno; “A autora assim expõe: “o termo *bullying* pode ser adotado para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, proposital e sistemático inerente às relações interpessoais” (SILVA, 2010, p. 22). Tal definição ampla não ajuda a discriminar o fenômeno” (p.198).

7.2. A restrição do *bullying* a atos de violência verbal e ou psíquica

Enquanto alguns entrevistados generalizavam o termo, outros restringiram o conceito à violência psicológica.

O *bullying* que é mais agressividade verbal. O *bullying* surge mais com isso, embora dali seja um ponta pé para briga, para espancamentos, para atritos. Quando começa a apelidar o outro, chamar ele, chamar o fulano disso, daquilo, aí, de repente parte para uma briga, que já é a violência física. (Coordenador Pedagógico).

Como esclarecem Stelko-Pereira; Williams (2010):

O *bullying* está relacionado à situação em que uma criança ou estudante é exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas, que podem tanto ser físicas, psicológicas ou sexuais, por parte de outra(s) criança(s) ou aluno(s), o qual tem intenção de realizar tais ações. (p.51)

Uma das consequências da restrição do conceito de *bullying* a violência verbal e/ou psíquica é colocar o termo Assédio Moral como sinônimo de *bullying*, situação que vem ocorrendo no âmbito jurídico, especialmente nas ações trabalhistas (Cf. OLIVEIRA, 2013).

A restrição do *bullying* a violência psicológica favorece, ainda, a identificação do fenômeno como patologia psíquica, como no livro *Transtorno do assédio moral-bullying – a violência silenciosa* (MOREIRA, 2010). E, ainda, como epidemia, em publicações como a dos *Bullying: mais uma epidemia invisível?* (Palácios & Rego, 2006).

No entanto, estudiosos do tema Olweus e Limber (2010), afirmam que o *bullying* não se restringe a um tipo de violência psicológica, mas pode vir a provocar transtornos psicológicos, só que não é, em si, uma patologia.

7.3. Apelidos

Essa categoria poderia ter sido englobada com a anterior, violência verbal e/ou psíquica, mas reconheceu-se a necessidade de apresentá-la separadamente, pois a tipificação do *bullying* como o ato de colocar apelido, principalmente com características pejorativas, foi o que mais apareceu nas entrevistas. Além disso, há especificidades que devem ser analisadas, tais como a relação do fenômeno *bullying* com o preconceito.

A gente tem assim, o *bullying*. Então a gente tem apelidar. As crianças apelidando umas as outras e eles não aceitam e revidam. Essa prática gera um

conflito, chegando até a ocorrer violência física em função disso. Por um lado, a gente chama logo de bullying toda e qualquer implicância. Os alunos fazem da mídia. Tudo para eles agora é bullying. Agora a tarde, foi um caso bem caracterizado. O aluno, ele tava sofrendo o bullying e estava começando, o menino que era tranquilo, que era bom aluno e tal, ele estava começando a manifestar atos de violência. Dizer que ia se matar para algumas pessoas e ameaçou a professora, enfim. Então, ele já estava naquela fase de botar para fora o que estava sofrendo. (Coordenador Pedagógico)

A história em quadrinhos infantil *A turma da Mônica*, que é sucesso internacionalmente, em 2013, completou 50 anos. No entanto, tem recebido imensas críticas pelas pessoas considerarem que os personagens sofrem e praticam *bullying* mutuamente. Os sujeitos consideram que as histórias contribuíram para a ideia de que o *bullying* é brincadeira de criança. Como pode ser visualizado na mensagem postada num blog.

Será que os amigos leitores já prestaram atenção no conteúdo dos gibis e desenhos animados que temos lido e assistido? A Turma da Mônica, por exemplo, é bullying do início ao fim! O que é este menino Cebolinha? É alguém completamente atípico para sua idade, com aquela sede de poder, buscando “conquistar a rua”, cujo mandato parece pertencer à Mônica. E, assim, utiliza-se de um método pouco apreciado pela sociedade, abusando de ofensas verbais relacionadas a aspectos físicos da menina, que podem perfeitamente provocar-lhe complexos para o resto da vida: baixinha, dentuça e gorducha. Aliás, o nome dos personagens também está associado a apelidos relacionados a aspectos físicos e pessoais: Cebolinha, pois sua cabeça parece uma cebola; Cascão, o garoto que gosta de sujeira, e assim por diante... O que ganhamos com esse tipo de influência? Nada. Ao contrário, uma criança pode espelhar-se nos gibis e praticar com os amigos o que aprende por meio das leituras. É aí que surgem o Cabeção, o Orelha, o Dentuço, o Pé Grande, o Branquelo etc. (FERREIRA, 2011)

Devido às críticas Maurício de Souza, o autor das histórias da *Turma da Mônica*, acabou por criar alguns números de revistas para discutir sobre o fenômeno¹⁷¹.

Antunes e Zuin (2008) advertem que é comum profissionais e pesquisadores aceitarem definições de conceitos prontas, sendo raro encontrar estudos que realizam análise crítica dos fenômenos. Juntando essa aceitação dos conceitos à divulgação do *bullying* de forma desordenada pela mídia, tem-se uma realidade perigosa, qual seja, a falta de contextualização dos fenômenos.

¹⁷¹ SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica e síndrome de down*. Disponível em: <<http://turmadamonicaajovemmania.blogspot.com.br/2012/03/turma-da-monica-e-sindrome-de-down.html>>.

Segundo Antunes e Zuin (2008), “... o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores”(p .36) Nesse sentido, o fenômeno é constituído na socialização dos sujeitos, relembrando Freud, os autores afirmam que o processo de socialização infantil engendram a ideologia dominante.

Nesse sentido, a ideologia dominante da cultura brasileira, como de diversas outras culturas, está marcada por preconceitos, que são caracterizados nas histórias infantis. No entanto, se deve ter cuidado para a visão determinista, sem contextualização histórica e valorização da complexidade dos fenômenos.

7.4. Nem tudo é *bullying*

Por outro lado, foi possível identificar no relato dos entrevistados uma indignação com a generalização do fenômeno.

Nem tudo é *bullying*, às vezes um aluno briga com o outro, brinca, tira uma brincadeira uma vez só. Isso não pode ser considerado como *bullying*, porque o *bullying* são exercícios repetitivos de repressão por parte de alguns alunos com respeito a outros. Então, um fato isolado não pode ser considerado como *bullying*. (Orientador educacional)

Tais relatos demonstram que a análise crítica sobre o fenômeno *bullying* também está presente nos relatos dos educadores entrevistados. Indicando que profissionais da educação, também estão atentos e criteriosos aos fenômenos que estão ocorrendo no contexto escolar.

8. *Conflitos e violência que ocorrem entre alunos nas escolas estaduais de Boa vista – RR*

De acordo com os educadores, os termos conflito e violência não são sinônimos. O conflito é definido como um impasse, sem solução a princípio e a violência é descrita como ações mais sérias, como atos que violam a integridade física ou psicológica do sujeito. No entanto, quando os entrevistados tipificaram as ações que ocorrem entre alunos, a diferença entre os conceitos, na prática diária, pareceu ténue.

Os conflitos, em geral, relatados foram: colocar apelidos; fazer chacota; briga de namorados ou por namorados; infringir normas da es-

cola; usar o celular em sala de aula; *bullying*; dificuldades entre professor e aluno devido as notas, regras e normas; implicar; falar palavrão; puxar cabelo; perpetrar agressão física, principalmente na saída da escola; ameaçar de furar o outro colega fora da escola; levar *teçado* (facão) na bolsa; estourar bomba caseira; ameaçar professores; desacatar professores; brigar por questões mínimas.

As violências foram indicadas como: falar palavrões; colocar apelidos; insultar; faltar ao respeito; brigar, muitas vezes por motivos fúteis; chutar; esfaquear; brigar por namorado; empurrar; violência sexual e física intrafamiliar.

Em pesquisa realizada por Amaral & Lobato (2011), com educadores de escolas públicas do Estado do Pará, esta dificuldade de diferenciação dos fenômenos conflito e violência também foi identificada.

Nos relatos dos educadores boavistenses a polícia ou a patrulha escolar foram convocadas para dirimir casos de brigas dentro e no entorno da escola. No entanto, a convocação apareceu tanto em casos relatados como conflitos, como em ações indicadas como violência. Como exemplo, podem ser citados os depoimentos de duas coordenadoras pedagógicas “*Atos de violência, de puxar mesmo o cabelo uma da outra, ai chamamos a polícia*”.

No início do ano nós tivemos assim casos diretos. Todos os dias surgia um conflitozinho numa sala, outro noutra. Eles se agrediam verbalmente e quando saiam da sala, da escola, lá na rua, era fisicamente Depois no segundo semestre parrou. Agora, não sei. Não posso afirmar se foi porque nós tivemos o apoio da polícia escolar Eles chamam de Patrulha Escolar.

Neste contexto, é possível perceber a complexidade, inerente aos conceitos conflito e violência salientada por vários autores (Charlot, 2002; Debarbieux, 2001) que estudam as referidas temáticas. Complexidade que parece não estar tendo a devida atenção, nos momentos das intervenções dos educadores boavistenses, devido a convocação da polícia. Será que a educação está sendo, como já alertava Donzelot (1980) em *A polícia das Famílias?* No caso, A Polícia dos Alunos?

9. Soluções encontradas pelas escolas para a resolução dos conflitos entre alunos

Várias foram as soluções apontadas pelas escolas para dirimir conflitos entre os alunos. No entanto, foi possível perceber que há uma

certa sequência nos procedimentos, de acordo com a dimensão do fato ocorrido e com a sua evolução. Em geral, os profissionais seguem o seguinte procedimento: aconselhar os alunos, colocar os discentes envolvidos frente a frente para dialogarem, conversar com os pais/responsáveis, pedir ajuda aos familiares, solicitar por escrito comprometimento dos pais na resolução do conflito e registro dos fatos em relatório.

No entanto, nos casos que consideram mais preocupantes utilizam recursos como por exemplo: falar com a turma, dar advertência aos alunos, convocar palestras sobre os temas de conflito, encaminhar ao serviço de psicologia, convocar o setor psicossocial da Secretaria da Educação e, em último caso, convocar o Conselho Tutelar.

A gente, a orientação, qualquer tipo de problema independente de ser bullying, algum outro tipo de violência, a gente, chama o aluno primeiramente, conversa com o aluno que foi agredido. Chama o agressor, conversa com ele também. Faz o registro e, depois disso, a gente, no terceiro momento, chama os pais, conversa com os pais, firma um acordo com eles. Eles assinam um relatório por escrito se comprometendo em fazer com que o filho não venha mais a cometer esse tipo de coisa. Se persistir, aí a gente aciona o Conselho Tutelar, a gente já deixa claro para o pai, quando conversa com ele, que o nosso próximo passo, depois de conversar com a família, é passar para o Conselho Tutelar. Mas, dificilmente a gente leva, tem casos que a gente leva, com outras situações, com bullying a gente não levou ainda não. (Orientador educacional)

Compreende-se que as escolas tentam, a princípio, resolver os conflitos entre alunos no ambiente escolar, dialogando com os alunos e convocando os pais/responsáveis a participarem da solução e a comprometerem-se na prevenção da reincidência. Por outro lado, caso percebam que o conflito pode vir a comprometer emocionalmente os envolvidos, acabam por solicitar ajuda de psicólogos e dos serviços específicos oferecidos pela Secretaria da Educação. Quando a instituição compreende que não possui mais recursos para resolver as ocorrências e essas vão evoluindo negativamente acabam por convocar o Conselho Tutelar. No entanto, muitos profissionais afirmaram que nos casos que entendem ser *bullying*, tentam minimizá-los na escola “O conselho Tutelar, Ministério Público, Infância e Adolescência. Todos esses nos apoia nessa questão, só que nunca chegamos a essa instância. Sempre foi resolvido na escola” (Coordenador Pedagógico).

Segundo Cardoso, (2009), o papel social das instituições de ensino na atualidade está na práxis de uma nova forma de relação humana, para qual exige uma reflexão de sua estrutura, desde conteúdos ministrados, passando por metodologias e atividades até propostas de estímulo ao

aluno de se auto-expressar (criativa, crítica, liberta e consciente), auto-valorização, coresponsabilização, autonomia, dentre outros fatores. Na verdade, é necessário uma mudança de paradigma no funcionamento da escola e na postura dos professores. Lembrando que o espaço escolar é pedagógico e não punitivo. Inclusive, os alunos, por serem crianças e adolescentes, estão em fase de desenvolvimento e de construção de cidadania, como também estão regidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e não pelo Código Penal (BRASIL, 1940).

10. Propostas de prevenção dos conflitos entre alunos

Não foram identificados nas escolas estaduais de Boa Vista, de forma geral, projetos específicos de prevenção e controle de conflitos, violência ou *bullying* no contexto escolar. O recurso mais utilizado pelas instituições é convocar profissionais para ministrarem palestras de esclarecimentos para os alunos, pais/responsáveis, professores e funcionários, como foi indicado anteriormente. Alguns educadores informaram que foram elaborados projetos nesse sentido, mas não foram colocados em prática.

No ano passado eu estava na orientação, foi quando eu comecei na escola. Então no primeiro bimestre, a primeira coisa que eu identifiquei foi que os casos de violência eram muito grandes. As verbais, as físicas... Ai, eu criei um projeto, mas os professores, era preciso ser aplicado em conjunto, alguns adotaram e outros não. Como eu estava na orientação, não tinha como cobrar dos professores que todos aplicassem o projeto. A ideia era esse ano fazer uma revisão do projeto, junto com os professores, readequá-lo e ver se conseguia implementar o projeto interdisciplinar. (Coordenador Pedagógico)

Olweuse e Limber (2010) afirmam que a necessidade e os benefícios de se focar na prevenção do *bullying* tem sido a cada dia mais valorizados pelos profissionais da educação e população em geral. Informam que os educadores estão conseguindo encontrar soluções simples ou em curto prazo para dirimir questões referentes ao fenômeno.

Os referidos autores esclarecem, ainda, que as instituições de ensino acabam por utilizar o *bullying* como tema em treinamentos de equipes, em reuniões de associações de pais e mestres, assembleias gerais, como também, em aulas ministradas por professores. No entanto, ressaltam que não se pode esperar que essas ações resolvam os problemas isoladamente, apesar de poderem ser consideradas como primeiros passos de suma importância. Indicam que para ocorrer uma real redução deste tipo de violência nas escolas é necessário modificar a cultura dos estabe-

lecimentos de ensino e as normas de comportamento (Olweus & Limber, 2010).

11. Justiça como parceira na resolução de conflitos entre alunos

No que refere-se a parceria com a Justiça, os profissionais indicaram, espontaneamente, os policiais, os delegados e os juízes como representantes da Justiça. Logo, verificou-se que, para os profissionais da área educacional que participaram da pesquisa, a Justiça é mais abrangente, não se restringindo ao judiciário.

Os educadores indicaram a Justiça como aliada na resolução de conflitos e de violência entre alunos, que pode esclarecer questões relativas às legislações, infrações, punições, contribuindo principalmente na prevenção.

Acho que sim, acho que ela pode nos ajudar na prevenção. Ela pode com esclarecimento, não só aos alunos como a família dos alunos. Porque as vezes a gente escuta a mãe dizer: “Não. Na minha época sempre se fez isso e não era bullying. Isso é coisa moderna, tá inventando nome para as coisas”. Entendeu? Então, eu acho que a Justiça poderia sim fazer um trabalho de parceria, esclarecimento as famílias, dentro da escola. Fazendo e organizando debate, junto com as escolas, as famílias e os alunos. (Coordenador Pedagógico)

No entanto, os entrevistados indicaram que essa prevenção é possível pelo fato dos atores da Justiça ainda possuírem uma autoridade, que os pais e os profissionais da educação parecem ter perdido.

A gente acionou o Conselho Tutelar, em alguns casos a gente aciona o conselho Tutelar. A polícia já veio algumas vezes quando foi chamada. Uma vez os policiais vieram questionar porque pegaram um aluno da escola picando o muro da escola pelo lado de fora. Não foi uma coisa da escola pedir, eles trouxeram, em vez de levar para DDII, como eles viram o uniforme e tal, eles trouxeram. Pediram que nós entrássemos em contato com a família e conversássemos, explicasse para a família que a polícia preferiu para agente resolver aqui. Agora a tarde, se não me engano foi necessário chamar duas vezes, caso de arma, porte de arma. Um caso engraçado que foi essa semana, um menino subiu no pé de jambo, eu acho, e disse que não sairia de lá. Um menino, um adolescente, já deve ter seus 16, 17 anos. “Não saio. Quero ver quem me tira daqui de cima”. Ai a professora de tarde chamou a polícia e ele disse para a polícia “Não saio. Vem me tirar”. Não sei o que o policial disse para ele que, lá pelas tantas ele resolveu descer [risos] (Coordenador Pedagógico)

Os participantes relataram que através de palestras, os representantes da Justiça, podem fazer com que os alunos se acalmem e sintam medo de punições, ou seja, o respeito é assegurado com base na ameaça e

no medo.

Tanto é que eles já vieram na escola fazer palestras. É claro que sim. Tem que ser porque tudo que é infração, tudo que infringe a lei a Justiça tem que tá junto. Então se o bullying é caracterizado como um crime então a justiça tem que punir aqueles que cometerem esse tipo de coisa. (Orientador Educacional)

Os entrevistados entendem também que a presença de polícias ou comissários no ambiente escolar pode funcionar como um lembrete do que pode acontecer ao aluno, caso ele venha participar de algum ato de conflito ou violência. Inclusive, na escola que estava sob a intervenção da Secretaria de Educação, a polícia permanecia no horário de recreio para evitar novos atos de violência entre os alunos e /ou entre esses e os funcionários/ professores/ gestão.

Esses relatos, reafirmam como os professores estão se sentido perdidos, sem referência, deslocados de seus lugares sociais, necessitando de outros sujeitos que podem resgatar seu posicionamento. No entanto, deve-se refletir qual será o caminho do referido resgate. Como indicado anteriormente por Cardoso (2009), deve ocorrer uma mudança de paradigma nas escolas para que o professor volte a se autorizar enquanto educador e não como sensor que garante o respeito pela ameaça de punição, ou seja, mantem a ordem pelo medo.

Outros entrevistados, apesar de considerarem importante a parceria entre a escola e a Justiça na prevenção de conflito e violência, compreendem que deve haver um limite quanto a repressão e punição dos alunos envolvidos nos atos de conflito/violência, por não acreditarem numa educação pela repressão.

Eu acho assim, que a Justiça, ela deve ser uma instituição parceira em parte, não uma totalidade, principalmente quando vem a repressão. Eu acho que ela deve ser parceira na educação, porque eu não acredito na educação através da repressão. Eu acredito na educação através da educação mesmo, educando orientando, fazendo cumprir, praticando mesmo. A questão do bullying, se você só repreender o fulano, ele nunca vai aprender a respeitar o outro. Então, eu acredito muito que a Justiça possa nos ajudar, mas nos auxiliando com a parte educativa, palestras. Se eles nos apoiarem bastante, por exemplo, no nosso projeto tem palestras que tem que ser dadas pelas pessoas que tenham conhecimento profundo sobre a lei. Nós colocamos como nossos parceiros as universidades e essas entidades de justiça, só que não para repreender e sim para educar. Isso é a nossa maior necessidade. Se tivéssemos assim, com oficinas, com esses que vai nos ajudar mesmo, porque o projeto vem cheio de detalhamento, mas chega nas nossas mãos. Quando está ao nosso alcance, nós fazemos o que é possível ser feito no ambiente escolar, por nos mesmos, com algum colega, com algum amigo. Vai para o Conselho Tutelar quando a escola não pode mais resolver. (Coordenador Pedagógico)

Além da Justiça, os participantes citaram que podem contar com outros parceiros na prevenção e controle de conflito e violência entre alunos no contexto escolar, nomeadamente, Setor Psicossocial da Secretaria Estadual da Educação, Universidades e serviços individuais de profissionais da Psicologia.

Olha, primeira instituição que ajuda a gente em todos os casos que acontece na escola é o psicossocial da Secretaria de Educação, então, geralmente, quando a gente percebe que alguns casos, a gente pode levar para o psicossocial, antes de levar para o Conselho Tutelar, a gente leva para o psicossocial. A gente tem casos de alunos aqui, que a gente levou para o psicossocial porque o aluno é indisciplinado, aluno briga demais com os outros, discuti, já tirou brincadeira desagradável com o professor. A mãe não tá tendo um bom controle, a gente já levou para as meninas de lá ajudarem a gente a encaminhar para psicólogo, que elas fazem o trabalho também e por aí vai. O Conselho Tutelar vêm, a escola sempre procura fazer palestras com o pessoal da Justiça. Esse ano nós já tivemos palestras com o pessoal da Justiça, a Promotoria da Infância e Juventude (Orientador Educacional)

As falas dos educadores entrevistados seguem na direção das afirmações de Chrispino e Chrispino (2008) de que há dois caminhos para explicar a judicialização dos conflitos escolares. Sendo que, ambos demonstram dificuldades dos educadores, seja para reconhecer os problemas ou para encontrar recursos para dirimir as contendas que ocorrem no âmbito escolar. Relembrem, ainda, os autores que não compete ao Judiciário reconhecer ou resolver as questões relativas à educação, ao ensino e as relações escolares, asseguram que os protagonistas do processo de resolução dos fenômenos educacionais devem ser os professores e os gestores educacionais de todos os níveis, tendo como aliados, as famílias e os alunos.

Segundo Brito (2012), faz parte das relações humanas os conflitos e a raiva, saber lidar com a frustração e a renúncia é um aprendizado contínuo, que é possibilitado pela contribuição de outros sujeitos, principalmente pais e professores. No entanto, Brito afirma que na realidade contemporânea, parece que os sujeitos que ocupam lugares autorizados socialmente a indicar o interdito, por exemplo, pais, professores, juizes, não se sentem autorizados. Questiona a autora, se na atualidade, é possível dizer não. Será que os pais podem negar algo ao filho? Frustrar o infante, poderá lhe causar infelicidade, ou infringir seus direitos? Os professores podem reprovar seus alunos? Será que a reprovação causará desmotivação ao aprendizado? A Justiça deverá atender todas as demandas dos jurisdicionados?

Ainda, segundo a autora, essa realidade favorece a percepção de

que cresce a existência de sujeitos estranhos a nós, nos locais de convivência (família, trabalho e escola), que prejudicam a relação solidária e respeitosa, impedindo a compreensão dos lugares próprios a cada sujeito, como também, a construção e a visão do coletivo.

12. Conhecimento legislativo referente ao bullying

A judicialização dos conflitos escolares e, mais especificamente, do *bullying*, pode ser favorecida pela criação de leis que regulamentam como as escolas devem encaminhar os casos identificados como conflito, violência e *bullying* e pelo conhecimento dos educadores sobre as mesmas.

Apenas dois entrevistados afirmaram conhecer alguma legislação específica sobre o *bullying*. Esses profissionais citaram um projeto de lei federal e o projeto de lei do estado de Roraima, que só tomaram conhecimento porque este, último, foi encaminhado para a escola dias antes das entrevistas. No entanto, afirmaram, com certa preocupação, que a proposta de lei não prevê punição para os alunos que praticarem *bullying* e/ou seus pais/responsáveis.

Olha a legislação, tem uma federal e tem a do Ministério Público. Daqui do Estado, sobre isso, não foi criado ainda. Essa chegou agora, então o número dessa lei, é um projeto de lei. Ela saiu lá na Câmara, no dia 13 de abril, mas chegou aqui no dia 05 de dezembro. Aqui só está mesmo os artigos, eles ainda não aprová-lo todo. Agora na justificativa, ele diz, que vai reunir ainda algumas instituições que são responsáveis pelos alunos, pelas crianças, pelos adolescentes, para resolver a questão. Que vem a lei, mas não vem dizendo sobre punição. Sobre alguma coisa que vai fazer com que o aluno cumpra, a família. Que é que vai fazer, porque não é interessante educar através da repressão. Ela diz que vai se reunir para determinar o que acontece se desobedecer isso aqui. (Coordenador Pedagógico)

Um outro participante, que afirmou não conhecer legislação específica sobre *Bullying*, citou como referência o ECA. "Não Conheço o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal" (Coordenador Pedagógico).

É mister lembrar que o ECA determina que é direito das crianças e dos adolescentes estarem protegidos de todo tipo de violência, indica os direcionamentos que devem ser tomados em casos de alguma ameaça ou infração de direitos de menores de idade e determina aplicações de medidas e punições para profissionais que negligenciam a denúncia de violência contra criança e adolescente. Logo, questiona-se: Outros tipos

de violência cometidos contra menores de idade (negligência, física, psíquica e sexual) no contexto escolar são regidos e normatizados, no Brasil, pelo ECA. Logo, porque o *bullying* necessitaria de uma lei específica? Seria a violência de *bullying* de maior gravidade? Entende-se que não.

Nota-se que a preocupação dos legisladores, ao elaborarem leis sobre *bullying* é caracterizar, para os responsáveis, profissionais e população em geral, o fenômeno como violência ou maus-tratos e não como ações comuns entre crianças ou adolescentes, ou seja, específicas dessas fases do desenvolvimento humano. Percebe-se que a intenção é tipificar o *bullying* como violência, que foi constituída por uma cultura que não tolera as diferenças existentes na constituição humana, quais sejam, diferenças físicas, psíquicas, sexuais, culturais etc. Percebe-se que a intenção é, ao tipificar, contribuir para o respeito das diferenças, à garantia dos direitos humanos e finalmente, possibilitar uma cultura de paz, conforme a resolução 63/113, *International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World 2001-2010*. (Assembléia Geral das Nações Unidas, 2009)

No entanto, Brito (2012) esclarece que certamente, faz sentido visualizar uma cultura de paz, mas é necessário identificar em que momento e contexto, como também, quais atos favorecem a constituição desse cenário. A autora entende que o a cultura de paz não deve ser elencada apenas quando os processos adentram no Judiciário, numa outra perspectiva, alerta que se devem redirecionar as demandas para outros lugares que não o Judiciário, evitando a instauração de litígios judiciais. Considera que seria mais adequado direcionar os esforços para evitar a ocorrência do conflito. Referenciando Melman (2003/2008), Brito lembra que é necessário atenção para não instituir nos dias atuais um direito “de conforto”, que retroalimenta a constituição de processos jurídicos.

13. Considerações finais

A mídia brasileira apresenta-se com a principal fonte de informação dos educadores das escolas estaduais de Boa Vista/RR sobre o fenômeno *bullying*. Fato que levanta extrema preocupação, por verificar que a mídia nacional apresenta o fenômeno de forma inadequada, tendo como agravante a falta de critério de algumas publicações profissionais sobre o fenômeno. Nota-se que os educadores estão desinformados sobre o *bullying*, mas estão sendo cobrados pela mídia, pela sociedade, pela comu-

nidade científica, pelas normativas jurídicas e pela Justiça a atuarem no combate e prevenção do fenômeno. Inclusive, estão sendo responsabilizados judicialmente pela ocorrência do *bullying* nos estabelecimentos.

As descrições do *bullying* por parte dos entrevistados são disparates, alguns generalizam o conceito, acabando por abranger todos os tipos de conflitos e violência que ocorrem no ambiente escolar, tanto entre alunos, como entre qualquer um dos sujeitos que convivem nesse espaço; outros restringem o *bullying* aos atos de violência verbal e/ou psíquica; uns focam no ato de colocar apelidos, uma das tipificações do *bullying*; e, poucos demonstram análise crítica sobre o fenômeno.

Os recursos utilizados pelas escolas para resolver ações de *bullying* parecem seguir uma sequência gradativa, de acordo com a gravidade dos fenômenos. Tendem a convocar a família para contribuir na resolução dos conflitos, mas identificam na Justiça e na Polícia a autoridade que os educadores parecem ter perdido para lidar com a violência escolar.

A Justiça é uma aliada na resolução de conflitos e de violência entre alunos, que pode esclarecer questões relativas às legislações, infrações, punições, contribuindo principalmente na prevenção. Sendo importante evidenciar que os educadores entendem o termo Justiça de forma ampla abrangendo o Conselho Tutelar, as Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCAs), o Ministério Público, as Varas de Infância e Juventude e o policiamento de forma geral.

Além da Justiça, outros parceiros são convocados a participarem na prevenção e controle de conflito e violência entre alunos no contexto escolar, tais como, Setor Psicossocial da Secretaria Estadual da Educação, Universidades e serviços individuais de profissionais da Psicologia.

Os professores estão se sentido perdidos, sem referência, deslocados de seus lugares sociais. Sendo assim, necessitam de outros sujeitos que possam resgatar seu posicionamento. No entanto, deve-se refletir qual será o caminho do referido resgate. Percebe-se a necessidade de mudança de paradigma nas escolas, para que o professor possa se perceber enquanto educador e não como sensor, que garante o respeito pela ameaça de punição, ou seja, mantém a ordem pelo medo.

Nesse sentido, considera essencial um aprofundamento de estudos e pesquisas da temática educação e violência escolar, de forma crítica, seja em caráter geral, ou, ainda, nas especificidades, para que a Justiça e

a Polícia não se configurem como as principais aliadas na resolução dos conflitos e violência neste contexto.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMARAL, C. R.; LOBATO, E. D. Mediação de conflitos e convivência na escola: percepção de professores. In: PIMENTEL, A.; FRANCO, V. *Diálogos dentro da psicologia: contributos da investigação luso-brasileira em psicologia social, clínica e educacional*. Évora: Aloandro/ Universidade de Évora; Belém: UFPA, 2011, p. 45-60.

ANTUNES, D. H.; ZUIN, A. Á. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 2008, p. 33-42.

ARANTES, E. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psicologia Clínica*, 2012, p. 45-56.

ASENSI, F. D. Judicialização ou juridicização? As instituições jurídicas e as suas estratégias na saúde. *Pysis*, 2010, p. 33-55.

ASSEMBLEIA Geral das Nações Unidas. *Universal Peace Federation*, 2009. Disponível em:

<<http://www.upf.org/component/content/article/4664-un-general-assembly-high-level-forum-on-the-culture-of-peace>>. Acesso em: 2011.

AUGUSTO, A. Juridicalização da vida ou sobrevivida? *Mnemosine*, 2009, 11-22.

BRASIL. Código Penal, 1940.

_____. *Constituição Federativa do Brasil*, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990.

BRITO, L. M. O sujeito pós-moderno e suas demandas judiciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2012, p. 564-575.

CARDOSO, A. R. *Escola e pais separados: uma parceria possível*. Curitiba: Juruá, 2009.

CARVALHOSA, S. F.; LIMA, L.; MATOS, M. G. A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 2002, p. 571-585.

CENTRO de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS. *Bullying escolar no Brasil: Relatório Final*. São Paulo, 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 2002, p. 432-443.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2008, p. 9-30.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. *Educação e Pesquisa*, 2001, p. 163-193.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FERREIRA, A. B. A Turma da Mônica e a geração do *bullying*. Disponível em: <<http://www.focoemgeracoes.com.br/index.php/2011/04/12/a-turma-da-monica-e-a-geracao-do-bullying>>. Acesso em: 10-10-2013.

FONTANELLA, B. J.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 2008, p. 17-27.

MOREIRA, D. *Transtorno do assédio moral-bullying: a violência silenciosa*. WAK, 2010.

OLIVEIRA, J. D. *Bullying escolar: da (in)compreensão à judicialização*. *Anais do 8º Congresso Norte e Nordeste de Psicologia*, Fortaleza, 2013, [s./p.].

OLWEUS, D.; LIMBER, S. P. *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bulling Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 80, p. 124-134, 2010.

ONU. *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*, 1989.

PALÁCIOS, M.; REGO, S. *Bullying*, mais uma epidemia invisível. 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/791856/Bullying_mais_uma_epidemia_invisivel>. Acesso em: 10-10-2013.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SCHMIDT, D. P. Violência como expressão da questão social suas manifestações e enfrentamento no espaço escolar. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 2010, p. 45-55.

STELKO-PEREIRA, A. C.; MAGIONI SANTINI, P.; WILLIAMS, L. C. Um livro a se debater: *Bullying*: mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. Reseña de “*Bullying*: mentes perigosas nas escolas”, de Barbosa Silva, Ana Beatriz. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2012, p. 197-202.

STUART-CASSEL, Victoria; BELL, Ariana; SPRINGER, J. Fred. *Analysis of State Bullying Laws and Development Policy and Program Studies Service*. EMT Associates, 2011. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/bullying/state-bullying-laws/state-bullying-laws.pdf>>.

SUPREMO Tribunal Federal. *Glossário jurídico*, [s./d.]. Disponível em: <http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/verGlossario.php?sigla=portalStfGlossario_pt&indice=J&verbete=196268>. Acesso em: 10-10-2013.

VIANNA, L. W.; BURGOS, M. B.; SALLES, P. M. Dezessete anos de judicialização política. *Tempo Social*, 2007, p. 9-85.

O FENÔMENO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICO DA LINGUAGEM JURÍDICA

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombo@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Millene Millen (UENF)

Paula Alice Dodó Müller (UENF)

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

RESUMO

O direito se estabelece como fator de controle das relações sociais, que se realiza por meio da compreensão dos fatos através da linguagem jurídica. Portanto, a semiótica pode auxiliar eficazmente no processo de análise do fenômeno jurídico, por considerar todos os signos passíveis de interpretação. O presente artigo dispõe-se a debater acerca da importância dos signos linguísticos, cujas articulações resultam em significados e sentidos, tendentes à interação comunicacional no mundo do direito, apropriados pelos apenados, nossos alvos de análise. A observação oferecida na presente pesquisa em relação ao signo, baseia-se no conceito peirciano de semiótica, isto é, encontra-se fundamentada nos estudos de Charles Peirce. De fato, frente ao exame de um signo que compõe a linguagem jurídica, podemos notar o quanto é essencial o conhecimento do procedimento de concepção da mensagem por meio de um signo falado ou escrito. Portanto, ao receber um signo, o profissional jurídico necessita procurar entender cada um dos elementos ali contidos para alcançar seus sentidos e significados específicos. E a semiótica é responsável por embasar os estudos de interpretação do signo no exame de um objeto. Pretende-se destacar a importância da semiótica ao possibilitar a plurissignificação contida no âmbito jurídico, revelado em um conjunto de sentidos promovidos pela linguagem jurídica. Pois essa é característica que possibilita aos juristas formarem suas mais diversas estratégias argumentativas. Para a realização do proposto, foram utilizados os pressupostos teóricos dos estudos da linguagem e do direito tais como Foucault (1987), Bourdieu (2000), Peirce (2003), Santaella (2007).

Palavras-chave: Linguística. Semiótica. Linguagem jurídica. Linguagem forense.

1. Introdução

Inicialmente, vale ressaltarmos que a pesquisadora brasileira Lúcia Santaella (2007, p. 13-14) conceitua a semiótica como:

Semiótica vem a ser a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno, como fenômeno de produção de significação e de sentido.

Vale trazer à tona que signo tem a função de representar algo para alguém, mas ele não é essa coisa, no entanto, pode ser alvo de representação desse objeto de algum modo (SANTAELLA, 2007). Essa característica pode ser aplicada no entendimento da linguagem jurídica, uma vez que tem a função de representar a situação que será analisada na esfera do direito. Em outras palavras, a abordagem não será do fato propriamente dito, mas da representação concretizada através da linguagem jurídica.

A observação oferecida na presente pesquisa em relação ao signo, baseia-se no conceito peirciano de semiótica, isto é, encontra-se fundamentada nos estudos de Charles Peirce, com o qual a seguinte colocação de Santaella (2007, p. 51-52) dialoga e reflete:

O homem só conhece o mundo porque o representa, e essa representação é interpretada por outra representação, chamada por Peirce de interpretante. Sendo assim, o signo depende do conhecimento do signo, de sua representação. Dessa forma, o signo é o primeiro, o objeto é o segundo, e o interpretante é o terceiro.

Ou seja, a semiótica preconiza uma perspectiva reflexiva na busca do entendimento sobre os signos. Conceitua-se como signo tudo que tem possibilidade de ser descrito e articulado, embasado em um certo entendimento e compartilhamento da linguagem, considerados os contextos e a cultura. Conforme instrui Peirce (2003, p. 43): “o signo é tudo aquilo que, sob um certo aspecto ou medida, está para alguém em lugar de algo. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido”.

Observa-se que, quando o sujeito capta um signo, mentaliza um significado, ou seja, uma definição que detém acerca daquele elemento. Em outras palavras, “o homem denota qualquer objeto de sua atenção num momento dado. Conota o que conhece ou sente sobre o objeto e é também a encarnação dessa forma ou espécie inteligível” (PEIRCE, *apud* NÖRTH, 2003, p. 61).

De fato, frente ao exame de um signo que compõe a linguagem jurídica, podemos notar o quanto é essencial o conhecimento do procedimento de concepção da mensagem por meio de um signo falado ou escrito. Portanto, ao receber um signo, o profissional jurídico necessita procurar entender cada um dos elementos ali contidos para alcançar seus sentidos e significados específicos. E a semiótica é responsável por embasar os estudos de interpretação do signo no exame de um objeto.

Em conformidade com os conhecimentos de cada indivíduo, o

signo será adotado como objeto de representação. Desse modo, tal “só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele” (SANTAELLA, 2007, p. 58).

Nesse sentido, os signos manifestados por meio da linguagem do direito precisam ser decifrados visando a composição de conflitos e consequente estabilidade da relação jurídica. No entanto, o ser humano apresenta grande dificuldade na hermenêutica da linguagem jurídica uma vez que esta é dotada de conceitos específicos; surgem, então, as diversas variedades de explicações para um mesmo diploma legal. Essa multiplicidade interpretativa ao mesmo tempo que leva à insegurança jurídica, possibilita o embasamento das mais distintas argumentações sobre um mesmo conteúdo, o que é de grade valia no âmbito do direito.

A corrente necessidade de um equilíbrio entre a objetividade que se espera em um julgamento e a subjetividade intrínseca do homem se configura como um dos exercícios próprios da semiótica, já que possui a finalidade de reduzir as complexidades linguísticas.

Percebemos, assim, que com a intenção de ressaltar o dinamismo existente entre o sistema jurídico e os conjuntos simbólicos, a semiótica predis põe-se à compreensão do próprio direito ao considerar as relações humanas, além de respeitar as peculiaridades próprias do discurso jurídico.

Devemos considerar que a linguagem passa por uma apropriação para obter o significado almejado. No campo jurídico, para que esse significado seja produzido, a linguagem deve tornar a sociedade próxima da justiça, já que a apropriação de signos partilhada entre sociedade e judiciário é desejada como um ideal.

Por fim, deve-se destacar a importância da semiótica ao possibilitar a plurissignificação contida no âmbito jurídico, revelado em um conjunto de sentidos promovidos pela linguagem jurídica. Pois essa característica possibilita que juristas formem suas mais diversas estratégias argumentativas.

2. A ordem do discurso

Após nossa reflexão sobre a importância dos signos manifestados através da linguagem jurídica, um fato observável é a necessidade de cuidado por parte do profissional da área, ao se manifestar, de modo que

possa efetuar a representação do fato precisamente a fim de exprimir o sentido pretendido. Logo, devemos não nos esquecer de que é impossível uma apreciação dos signos como meros compositores do discurso, uma vez que vários fatores devem ser analisados, a saber: contexto social, histórico e tantos outros.

Na obra *A Ordem do Discurso*, Foucault (2009) confirma essas afirmações ao lecionar que as unidades discursivas devem ser observadas ao lado de práticas capazes de construir, de forma ordenada, os objetos da mensagem que se pretende emitir. É o que se pode notar nos discursos políticos, religiosos, e obviamente, também no discurso jurídico – capazes de criar comandos conquanto não tenham independência absoluta, e estejam em ininterrupta transformação.

Dessa maneira, não se deve caracterizar os signos somente como emissários de objetos, mas sim realçar a relação que há entre as práticas discursivas e os poderes que as rodeiam. Ainda segundo Foucault (1987, p. 459), na obra *As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas*,

Não é, portanto, a linguagem (falada, no entanto, só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui ao falar o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem.

Nessa ordem das ideias, podemos entender que a representação cria conhecimento dentro das relações sociais rodeadas de poder. Este sempre revelou-se com o intuito de dominação do discurso, apontado para o controle da própria sociedade, o que ocorre sem grandes esforços a partir do momento em que os sujeitos absorvem ideias sem qualquer questionamento, resultando numa anulação dos desejos do homem, e consequentemente, condicionamento social.

Em todas as sociedades, a produção dos discursos é regulada, organizada e selecionada, caracterizando seu poder e os perigos dele decorrentes. Assim, os seres em sociedade tornam-se disciplinados através das ideias e valores veiculados no discurso, cuja linguagem acaba ditando ao homem o papel que deve assumir no contexto social.

É possível notarmos que a linguagem jurídica tem fortes características apontadas nas obras de Foucault, por exercer considerável domínio ao definir o que é verdadeiro ou razoável dentro da sociedade, ao disciplinar e liminar o comportamento dos homens.

Em vista disso, o entendimento da verdade estará sempre preso a

ordens de poder que visam resguardar a classe dominante, que, por sua vez, legitima um saber como válido ou verdadeiro em nossa sociedade. Essa afirmativa se configura como mais significativa se procedermos à análise da linguagem jurídica, como se percebe no consignado por Foucault (1989, p. 12):

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Não é recente a busca de um papel revolucionário no discurso gerado pela linguagem jurídica com o intuito de que o poder possa alcançar a igualdade social. No entanto, faz-se necessária uma mudança de comportamento dos cidadãos a fim de que lutem pela a efetivação de seus direitos, não se conformando com o que lhes é imposto sem contestar.

Em suma, toda forma de discurso é controlada e compreende um tipo de poder e repressão, o que não é diferente dentro da ordem jurídica, a qual mostra-se como clara forma de controle de poder, que dita os parâmetros a serem seguidos pelos seres em sociedade, os quais resultam em exclusão daqueles que não se adaptam à ordem emanada.

3. O poder simbólico

Iniciamos nossa discussão sobre poder simbólico a partir do que nos ensina Pierre Bourdieu (2000, p. 14-15):

O poder simbólico se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.

Nesse sentido, pode-se afirmar que por meio de um poder simbólico o Estado consegue estabelecer o direito sobre a sociedade de forma impositiva.

Esse domínio excessivo pelo Estado pode ser explicado pelo fato de que não existe sociedade sem direito, tendo em vista que todo aglomerado social necessita de regulamentação a fim de conter o comportamen-

to dos indivíduos que o compõem e alcançar estabilidade da estrutura social. Conforme preceitua Émile Durkheim (*apud* NADER, 1994, p. 298):

A sociedade sem o direito não resistiria, seria anárquica, teria o seu fim. O direito é a grande coluna que sustenta a sociedade. Criado pelo homem, para corrigir a sua imperfeição, o direito representa um grande esforço, para adaptar o mundo exterior às suas necessidades da vida.

Ou seja, na busca da estabilidade social, o poder deixa de se fixar exclusivamente na força física para se firmar no direito, que regula uma sociedade em que os indivíduos se submetem espontaneamente ao poder da norma, por aceitá-lo como verdadeiro.

Ao se considerar a linguagem com fator de interação indissociável das relações sociais, e ressaltar que as normas são elementos de limitação dos indivíduos conviventes em sociedade, a linguagem jurídica passa a ser alvo de máximo destaque, visto que os responsáveis pela elaboração das normas em direito valem-se desse tipo de poder externado pela linguagem.

Isto posto, constitui-se a linguagem jurídica de um dispositivo que possibilita a formação da simbologia pertinente ao direito, sendo o elo que possibilita o exercício do direito na estruturação de uma sociedade. É de bom alvitre destacarmos que após a elaboração da norma, os profissionais do ramo ainda se valem dessa linguagem com o intuito de controlar os potenciais conflitos sociais que possam imergir das interações entre os seres em sociedade. Portanto, há uma demonstração de poder da linguagem jurídica em dois âmbitos, durante a criação da norma e enquanto mantenedora do controle comportamental da coletividade. Logo, a linguagem jurídica aprehoa o poderio simbólico manifestado pelo direito.

É possível acrescentarmos que o poder simbólico é aquele que impõe significações de maneira legítima. Os símbolos expressam-se como uma forma de composição social, ao reproduzirem e confirmarem a ordem estabelecida. Segundo Bourdieu (2000, p. 8), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem”. O mencionado pensador francês (2000, p. 14) esclarece ainda:

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto mundo, poder quase mágico que permite o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, que dizer, ignorado como arbitrário.

É notável o poder simbólico que possui a linguagem jurídica, uma vez que é responsável por estabelecer o discernimento de mundo aos sujeitos em meio social, os quais estabelecem suas relações por meio de uma prática de dominação. Desse mesmo entendimento se vale Citelli (1995, p. 35), ao evidenciar:

A ponte por onde transita a mistificação da competência é a palavra, é o discurso burocrático-institucional com seu aparente ar de neutralidade e sua validação assegurada pela cientificidade. Afinal, quem afirma é o doutor, o padre, o professor, o economista, o cientista etc. Isso ajuda a perpetuar as relações de dominação entre os que falam a e pela instituição e os que são por ela falados. Os segundos, sem a devida competência, ficam entregues a uma espécie de marginalidade discursiva: um reino do silêncio, um mundo de vozes que não são ouvidas, fazendo com que as verdades de uma instituição sejam expressão da verdade de todos.

É necessário salientarmos também que o discurso instituído pela linguagem jurídica revela-se como uma forma desses discursos burocrático-institucionais retromencionados, responsáveis pelo processo de autoridade sobre a massa.

Dessa forma, a linguagem do direito é envolvida pelo poder simbólico¹⁷², o que, de certa forma, esclarece o intuito do cuidado de alguns profissionais jurídicos em conservar certo distanciamento dos leigos, pois assim sustentarão o monopólio de competência e o de serviços jurídicos, conforme explicita Semana (1981, p. 96):

A ordenação jurídica se propõe a dar validade e eficácia a alguns poderes, através da limitação recíproca dos poderes válidos e eficazes ou com o intento de reduzir ao mínimo a eventualidade de se reforçarem poderes que possam entrar em conflito com estes, e que surjam de esferas de ação diferentes daquelas em que surgem os primeiros.

Essa maneira de exercer o poder simbólico através da linguagem jurídica esclarece a existência de um excesso de formalismo estabelecido por teóricos e práticos, que almejam impor suas visões e interpretações legais. Em virtude disso, sucede uma verdadeira violência simbólica, em concordância com os ensinamentos de Bourdieu (2000, p. 205-206):

Quanto aos outros, estão condenados a suportar a força da forma, quer dizer, a violência simbólica que conseguem exercer aqueles que – graças à sua arte de pôr em forma e de pôr formas – sabem, como se diz, pôr o direito do seu lado e, dado o caso, pôr o mais completo rigor formal, ao serviço dos fins

¹⁷²Também conhecido como *vis formae* (termo utilizado por Bourdieu em sua obra *O Poder Simbólico*, 2000, p. 249).

menos irrepreensíveis.

Essa é uma atitude que retrata as armas que possuem os detentores do poder, conferidas pelo direito. Esses profissionais se lisonjeiam de as bem manejar, a fim de manter subjugados os que não conhecem as regras do jogo jurídico.

Por fim, vale ainda ressaltar que o fenômeno da codificação contribuiu para ratificar o poder simbólico do direito, uma vez que apontou para a concretização da previsibilidade e racionalidade ao âmbito jurídico.

4. A questão ideológica no discurso jurídico

Visto que a linguagem deve ser considerada de acordo com a concepção interacional, cumpre-nos destacar a relação entre linguagem e ideologia, pois a linguagem revela-se como instrumento mediador entre os indivíduos em sociedade. Rigorosamente falando, é possível que seja considerada como instituição social repleta de particularidades, dentre as quais se deve enfatizar a mais importante: permitir a comunicação.

Chauí (2004, p. 25) pontua sobre a origem do termo ideologia:

Aparece pela primeira vez na França, após a Revolução Francesa, no início do século XIX, no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie* (elementos de ideologia). Juntamente com o médico Canabis, com De Gérando e Volney, Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente.

Ideologia é vocábulo resultante de duas palavras gregas, *eidós* (ideia) e *logos* (estudo, conhecimento). Pode ser compreendida como o fenômeno que parte de ideias predominantes em uma determinada formação social e que define a visão do mundo pela sociedade.

Nesse íterim, contribui Fiorin (1995, p. 28-29) ao elucidar:

Ideologia é o conjunto de ideias e representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens. Ela existe independentemente da consciência dos agentes, sendo uma forma fenomênica da realidade, que oculta as relações mais profundas e as expressa de modo invertido. A inversão da realidade é ideologia.

Tal definição pode ser corroborada, novamente, por meio dos ensinamentos de Chauí (2004, p. 60-61):

A consciência, prossegue o texto de *A Ideologia Alemã*, estará indissolvemente ligada às condições materiais de produção da existência, das formas de intercâmbio e de cooperação, e as ideias nascem da atividade material. Isso não significa, porém, que os homens representem nessas ideias a realidade de suas condições materiais, mas ao contrário, representam o modo como essa realidade lhes aparece na experiência imediata. Por esse motivo, as ideias tendem a ser uma representação invertida do processo real.

A partir do conceito de ideologia que tomamos por base das nossas reflexões, entendemos que a linguagem sofre alterações sociais, visto que assim como o pensamento, é reflexo da vida real. Dessa forma, os seres em sociedade se valem dela para manifestarem a ideologia herdada de sua classe social, exteriorizada através de valores e condutas positivas ou negativas. Toda linguagem é envolvida por uma consciência social, em que um indivíduo repete, ainda que inconscientemente, o que é ditado por seu grupo social.

Muitos doutrinadores defenderam a neutralidade do direito, para que se apresentasse como uma ciência pura, todavia, por se caracterizar como um sistema apto a externar vários princípios ideológicos, assumiu o intuito de monitorar a sociedade, manifestando-se como um fato social, histórico e concreto.

Assim, o direito responsabiliza-se por regulamentar a vida social em proveito, de forma conveniente a uma determinada classe dominante por meio de sujeições ideológicas, de modo que a influência não pareça violenta, mas como algo correto que, por possuir amparo legal, deve ser admitido sem qualquer refutação.

É possível notarmos, pois, que o papel da ideologia é transformar o legal em plenamente legítimo, portanto, tolerável, uma vez que ela orienta a verdade existente no Estado para uma regulamentação que somente convém a determinadas classes dominantes, em detrimento da justiça que represente os anseios comuns.

Dessa forma, a ideologia perquire o poder em detrimento da verdade. Ou seja, é uma construção simbólica e valorativa que, em roupagens de amparo à ordem social, expressa, uma visão de mundo coerente com os interesses de algumas classes sociais. Nas palavras de Chauí (2004, p. 108):

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade, o que devem pensar e como devem pensar o que eu devem valorizar e como devem valorizar o que devem sentir e como devem sentir o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um cor-

po aplicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o estado.

Destarte, verifica-se que o direito manifesta ideologia por meio da linguagem jurídica, em razão de se tratar de um considerável fator de coerção em nossa sociedade – tendo em vista que coerção não implica apenas em força física, mas em injunção de opiniões e preceitos aos seres sociais, com o intuito de que se comportem como objetivam os agentes que a exercem, para não serem punidos ou excluídos. Nesse sentido, ideologia pode ser descrita como uma “falsa consciência”. Entretanto, devemos ainda conceituar ideologia em seu sentido puro, positivo, ou seja, um conjunto coerente de ideias que orientam o comportamento dos indivíduos.

5. Considerações finais

Tendo em vista todo o analisado para a feitura do presente artigo, podemos ratificar que é tão importante para o profissional do direito realizar a escolha das palavras, o estilo da fala ou escrita e a proposta elaborada para a transmissão de uma mensagem específica dentro da linguagem jurídica, evitando que ocorra uma imensidão de sentidos, e permitindo, assim, uma definição e orientação de seu conteúdo, já que a multiplicidade ou a plurissignificação de sentidos pode levá-lo a não obter a justiça desejada dentro de um determinado procedimento.

Deve-se ainda, destacar a importância da semiótica ao possibilitar a plurissignificação contida no âmbito jurídico, revelado em um conjunto de sentidos promovidos pela linguagem jurídica. Pois essa característica possibilita que juristas formem suas mais diversas estratégias argumentativas.

Vale ressaltar que o fenômeno da codificação contribuiu para ratificar o poder simbólico do direito, uma vez que apontou para a concretização da previsibilidade e racionalidade ao âmbito jurídico.

Por fim, podemos afirmar que o discurso formado pela linguagem forense manifesta poder, tendo em vista a autoridade que se pretende re-

presentar ou com que se visa interagir. Há, portanto, uma notável necessidade de cautela no uso dessa linguagem, de forma que o poder expressado seja utilizado para garantir a todos os direitos que lhe são cabíveis, e não como forma de resguardar a exclusão dos cidadãos sem formação jurídica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad.: Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes: 1987.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do direito*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

NÖRTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. 3. ed. São Paulo. Annablume, 2003.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad.: José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SEMANA, Paolo. *Linguagem e poder*. Trad.: Wamberto Hudson Ferreira. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

**O GÊNERO TEXTUAL EM PAUTA:
ENTRE PERSPECTIVAS, REFLEXÕES E DESLOCAMENTOS¹⁷³**

Sueder S. de Souza (UTFPR)

swedersouza@gmail.com

Ederson Luís Silveira (UFSC)

ediliteratus@gmail.com

Lucas Rodrigues Lopes (UNICAMP)

lucas.rodrigues.lopes@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto de reflexões com base na necessidade recorrente de apresentação de diferentes abordagens sobre o estudo dos gêneros textuais da atualidade. Percorrendo os constructos teórico-metodológicos das escolas de Sidney, de Genebra e Norte-Americana, procuramos trazer informações aos professores de língua(s), enquanto leitores, uma apresentação da diversidade teórica do campo, bem como as rupturas e deslocamentos que lhe são inerentes. Tendo como ponto de partida a consulta da bibliografia de autores inseridos no campo investigativo das escolas mencionadas, busca-se, nesse trabalho, trazer a contribuição de um mapeamento de explicações disponíveis no campo dos estudos dos gêneros textuais a fim de que os leitores tenham um painel comparativo que visa mostrar a natureza heterogênea dos estudos da temática em que estes trabalhos se inserem. Pretendemos reunir um material introdutório e crítico sobre cada abordagem, facilitando, desse modo, o acesso à diversidade teórica aqui apresentada para que a partir do presente artigo possam emergir debates, reflexões e problematizações que venham lançar luzes à prática docente.

Palavras-chave: Texto. Ensino. Gêneros.

1. *Ingressando no terreno das problematizações...*

O gênero textual é um campo de estudos considerado multidisciplinar e está sob diversas perspectivas teórico-metodológicas voltadas ao ensino em sala de aula. Multidisciplinariedade com a qual iremos nos deparar em diversas correntes que ora apresentam diferenças ora semelhanças, bem como novos conceitos a respeito do estudo do gênero. A migração que ocorre em relação ao conceito é decorrente do fato de o gênero perpassar diversas áreas, que, assim, ressignificam seu conceito, abrangem novas metodologias, desenvolvem outras abordagens e, princi-

¹⁷³ Este texto havia sido submetido à *Revista Philologus*, destinado ao número 60, mas não foi aprovado porque a seleção teve de ser mais rigorosa por haver limitação do número de páginas da versão impressa. Por isto, está sendo publicado no suplemento, em que não há esta limitação.

palmente, discutem novos modelos de estudo.

As tradições sobre as quais iremos aqui nos referir apresentam distinções teóricas, embora partam de uma mesma ideia baseada na teoria do gênero voltada ao ensino de línguas. Ainda, com outro ponto em comum, o de criar uma interação social em que as ações reais da língua se realizem, divergem nos seus modelos e propostas para o trabalho em sala de aula. Essa comparação se dá de modo a refletir os modelos teóricos pelas três escolas que se dedicam ao estudo, a fim de que possamos compreender melhor a evolução dos estudos e parte das diferentes perspectivas que estes estudos podem estar interseccionados.

No Brasil, os gêneros textuais servem como aparato para o ensino e aprendizagem. A questão é que, muitas vezes, esse aparato tem vindo em segundo plano. Visão contrária à da Escola de Sidney, de Genebra e a Norte-Americana que focam seus estudos para que o gênero possa ser compreendido e visto como uma ferramenta essencial no que compete ao ensino e aprendizagem, ficando claro que o intuito não é tornar o gênero um objeto de estudo fixo e delimitável, devido sua “mutação”, para que se possa perceber as movências inerentes às investigações do campo.

Coincidindo às propostas pensadas pelos estudiosos das escolas de Sidney, Genebra e da Escola Norte-Americana, diversas são as questões norteadoras para o desenvolvimento de uma metodologia e de um aporte teórico, referente ao estudo do gênero como uma prática a ser ensinada em sala de aula, tais como: Porque devemos estudar os gêneros? Como devemos estudá-los? Qual a importância do estudo do gênero para a prática pedagógica? Quais gêneros, já que eles são múltiplos e heterogêneos, devem ser objetos de ensino na escola? Como organizá-los em uma progressão que leve em conta o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos? O que fazer com a tipologia clássica (narração, descrição, dissertação) que predomina na escola e já faz parte dos saberes escolares? Entre esses questionamentos perfilam-se diversos autores: Halliday, Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie (Escola de Sidney), Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart (Escola de Genebra), Miller, John Swales, Charles Bazerman (Escola Norte-Americana), entre outros.

Segundo Bunzen (2003), com a natureza heteróclita destes estudos advinda dessas demarcações teóricas, estaríamos fazendo emergir outros caminhos para o estudo de gênero e sua aplicação ao ensino, uma vez que os gêneros aportam uma alternativa para as práticas pedagógicas

“tradicional”.

Vemos ainda, recorrendo aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN-LE, 2000), o reflexo do desinteresse por parte dos alunos em relação à aprendizagem de língua estrangeira, pois o PCN-LE parece assumir uma monótona e repetitiva abordagem. A busca de professores de língua estrangeira é constante, visando motivar os alunos a aprenderem uma língua, além de levá-los à conscientização de que a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras pode ser entendida como força libertadora, tanto em termos culturais quanto em profissionais (PCN-LE, 2000 *apud* SANTOS, 2011).

Assim, utilizando os gêneros como forma de ensino de língua estrangeira, estaríamos ampliando a capacidade de ação da linguagem, bem como reconsiderando continuamente os aspectos culturais, históricos e sociais da língua estrangeira com que se pretende trabalhar. Por isso, deve ser pensada a maneira que se trabalha o ensino a partir dos estudos do gênero, e adequá-los às necessidades do aluno para que as informações cheguem de forma eficaz e o ensino se torne significativo, priorizando um ensino global de aprimoramento da capacidade cognitiva e de competência linguística dos discentes – questões linguístico-discursivas e produções textuais – proporcionando sujeitos conhecedores de uma cultura diferente e conhecedor das diversas realidades que existem à sua volta – fator que promove, assim, um posicionamento crítico através de discussões referentes aos constructos sociais de interação-oralidade e escrita. Vejamos agora os estudos de gênero nas diferentes perspectivas teórico-metodológica das escolas estrangeiras que podem ser utilizadas ou problematizadas em relação ao ensino de língua estrangeira.

2. A Escola de Sidney

A Escola de Sidney é a precursora na discussão da relação entre gênero e ensino de língua materna e estrangeira. Segundo Bunzen (2004), a origem desses estudos remonta as décadas de 1970 e 1980, época em que se realizavam pesquisas sobre as práticas de letramento nas escolas australianas. Os estudos propostos por essa escola foram baseados na linguística sistêmico-funcional proposta por Halliday. Esse aporte teórico advém da sociologia da educação e práticas de letramento escolar.

O conceito de gênero nessa perspectiva e de seu modelo para o ensino está relacionado ao conceito de cultura e o de situação, ou seja,

para o conceito de cultura, o objetivo social do texto passa pela ideologia, pelas convenções sociais e pelas instituições, devido à crença de que é no contexto da cultura que se desenvolve o gênero entendido como “um sistema estruturado em partes, com meios específicos e fins específicos” (VIAN JR, LIMA-LOPES, 2005 p. 29), ao passo que, para o conceito de situação ou de registro, corresponde à realização imediata do texto, que comporta as relações e estruturas, bem como a organização simbólica da linguagem.

Desse modo, pensando na proposta de uma melhor organização do trabalho do professor, os estudiosos de Sidney formularam um ciclo de ensino de gênero, composto pelos seguintes estágios: negociação do campo (tópico), desconstrução, construção conjunta, construção independente.

3. A Escola Norte-Americana

Também conhecida por Escola Nova Retórica, deixa de lado, ao menos explicitamente, a proposta de uma forma de ensino a partir dos estudos retóricos e não apresenta modelo de ensino. Os estudos da corrente Norte-Americana são centrados nos elementos de situação e deixam um pouco de lado as características formais dos gêneros, ou seja, visam ao modo que os gêneros funcionam como resposta a contextos externos, ou sociais, recorrentes em uma cultura.

O conceito nesta perspectiva é de que “as formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadas emergem como gêneros” (BAZERMAN 2005, p. 29). Quando se criam formas tipificadas ou gêneros, as situações das quais os gêneros emergem também são tipificadas (SOARES, 2009). Essa tipificação irá permitir dar forma e significado às diversas circunstâncias bem como atuará na orientação dos tipos de gêneros de ação que ocorrerão, e, para que se obtenha um entendimento profundo de gêneros, temos de ter em mente os gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processo de atividades socialmente organizadas” e não apenas como um conjunto de traços textuais (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Centrado nos elementos de situação, no modo como os gêneros funcionam como resposta a contextos, como dito anteriormente, essa perspectiva apoia-se em uma visão de gênero como dinâmico, possível de transformação e ao desaparecimento. Os estudiosos da Escola Norte-

-Americana não propõem nenhum modelo de ensino, como visto nas duas escolas anteriores, porém essa perspectiva defende alguns posicionamentos em relação ao ensino, tendo como ponto de partida uma concepção de que “os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição de proposições padronizadas” (BAZERMAN, 2005, p. 30), logo a escola critica um ensino prescritivo e explícito das formas genéricas, tal como defende a perspectiva sistêmico-funcional da Escola de Sydney, pois este apontaria para uma visão de gêneros como estáveis e, também, enfatizaria os elementos textuais e linguísticos em detrimento das ações e das práticas retóricas.

Se visarmos um ensino prescritivo dos gêneros, aconteceria o esvaziamento do sentido de atividades em sala de aula, e transformaria as produções genéricas em exercício formal. Mas, para que exista dinâmica e para que os gêneros solicitados aos estudantes como produção se mantenham “vivos” nas situações de comunicação que ocorrem na escola, seria necessário tomar como base as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas ou explorando o desejo do envolvimento em novas situações discursivas, como propõe a Escola de Genebra.

Segundo Bunzen (2004) tal perspectiva, para que o uso da língua escrita ocorra de modo dialógico e situado, os professores deveriam criar situações e estratégias para que os alunos produzissem e até inventassem novos gêneros, os quais funcionariam como uma resposta àquelas situações. Desse modo, no lugar do trabalho voltado para imitação de modelos genéricos, o foco deveria ser a desconstrução e a reconstrução desses modelos.

4. A Escola de Genebra

Diferente das propostas anteriores, o ensino do gênero, para a Escola de Genebra tem grande repercussão na educação brasileira. Como nas duas propostas anteriores, o conceito de gêneros é visto como uma possibilidade de desestabilizar as práticas de ensino de língua materna consideradas “problemáticas” no que diz respeito à formação de sujeitos autônomos, preparados para inserção nas práticas letradas que ocorrem dentro e fora do espaço escolar.

Uma interação com a teoria da enunciação de Bakhtin e a teoria da aprendizagem de Vygotsky deu aporte para o desenvolvimento e fun-

cionamento da linguagem na perspectiva sociointeracionista. A teoria interacionista sociodiscursiva é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1997, p. 13) e devido a essas condições externas de produção textual, ocorre um abandono da noção de “tipo de texto” e sim, a favor de gênero de texto (textual) e de tipo de discurso.

Assim os estudiosos de Genebra defendem a “didática da diversificação” que, segundo Bronckart e Schneuwly (2004), seria um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que enfatizavam principalmente a abordagem puramente gramatical. Essa didática da diversificação seria então uma abordagem centrada na unicidade da língua, que seria a diversificação dos textos e as relações que os textos mantêm com o contexto de produção, dando lugar para os aspectos históricos e sociais. Logo, a interação dos alunos com textos de cunho histórico e social começou a ser levada em conta, bem como e a vivência desses alunos adquirida antes da escola.

O gênero é visto com um instrumento para agir discursivamente, pois “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 65). Os gêneros não fornecem princípios para construir um currículo ou uma progressão. Mesmo sendo a base do trabalho escolar, não servem para tal fim, pois “[...] são entidades vagas sem que possam ser identificados como uma só base em suas propriedades linguísticas” (BRONCKART, 1999). Além disso, sob esta perspectiva, o trabalho com gêneros favorece o desenvolvimento das operações de linguagem, que são construídas aos poucos, pois não está relacionada com uma competência textual inata. (SCHNEUWLY, 1994)

Logo, é proposta uma progressão curricular em espiral, em que devem ser trabalhados, em todos os níveis de escolaridade, um ou mais gêneros que os compõem. Sofrendo variação apenas os objetivos a serem atingidos em relação a cada gênero. Com a finalidade de concretizar o domínio efetivo dos gêneros, o trabalho escolar deverá ser organizado em uma sequência didática, que é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVARRAZ, 2004, p. 97). Seria, então, essa sequência didática dividida em: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

5. Apresentando metodologias, norteamentos e reflexões: o caminho do meio

Ao entrarmos em contato com essas três propostas voltadas ao ensino de gêneros, algumas questões se sobressaem: Como organizar os gêneros em uma progressão que leve em conta o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos? Com quais objetivos a noção de gêneros é trazida ao cenário educacional? Quais gêneros, já que eles são múltiplos e heterogêneos, devem ser objetos de ensino na escola? Qual é a relação do gênero com a nossa tradição de ensino de língua materna brasileira? O que fazer com a tipologia clássica (narração, descrição, dissertação) que predomina na escola e já faz parte dos saberes escolares? Diante dessas questões, cabem, então, algumas considerações acerca das perspectivas para o ensino dos gêneros defendidas pelas diferentes escolas. Na tabela 1, pode ser visto algumas das diferenças e semelhanças entre as escolas.

Escola	Perspectiva	Proposta de Modelo de Ensino	Ação	Gênero
Sidney	Linguística Sistemico-Funcional - Para um Ensino de Língua Transdisciplinar.	Ciclo de Ensino	Negociação do Tópico	Depende de dois conceitos: o de cultura - onde o texto passa pela ideologia devido à crença de que é no contexto da cultura que se desenvolve o gênero, entendido como "um sistema estruturado em partes, com meios específicos e fins específicos" (WIAN JR, LIMA-LOPES, 2005 p. 29), - e o de situação - vista como a realização imediata do texto, que comporta as relações e estruturas, bem como a organização simbólica da linguagem.
			Desconstrução	
			Construção Conjunta	
			Construção Independente	
Genebra	Interacionista Socio-Discursivo	Seqüência Didática	Apresentação da Situação	Concebem o gênero como um mega-instrumento, que se realiza empiricamente nos textos, sendo então instrumentos que possibilitam a comunicação: "há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala) escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo" (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998:65, p. 27).
			Produção Inicial	
			Modúlos [1,2,n]	
			Produção Final	
Norte-Americana	Defende uma forma de ensino centrada a partir dos estudos retóricos	Não propõe um modelo de ensino, mas redefine o conceito de gênero preocupando-se em compreender de que modo os gêneros funcionam como resposta aos contextos sociais recorrentes de uma determinada cultura.	Aconteceu um movimento chamado de "Rhetorical Turn" onde o ensino da composição escrita também foi afetado pela "virada retórica", pois se iniciou o emprego de conceitos retóricos clássicos que favoreciam uma base sistêmica para uma pedagogia processual que ajudava os alunos a pensar mais no processo de escrita do que no "produto". O Construcionismo Social, enfatizou a noção de que "o conhecimento é algo socialmente construído em resposta a necessidades, metas e contextos comuns" (Freedman & Medway, 1994 p:5). Desta forma, a linguagem é entendida não só com uma forma de agir, mas como uma forma de construir representações sobre o mundo. E os textos produzidos pelos alunos, normalmente encarados como "containers of knowledge", podem ser vistos agora de forma mais dinâmica.	"as formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros" (BAZERMAN 2005, p.29). Quando se cria formas tipificadas ou gêneros, as situações das quais os gêneros emergem também são tipificadas. Esta tipificação dará forma e significado às circunstâncias e orientará os tipos de ação que ocorrerão. Para que se tenha um entendimento mais profundo de gêneros é preciso compreendê-los como "fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processo de atividades socialmente organizadas" e não apenas como um conjunto de traços textuais (BAZERMAN 2005, p.31)

Tabela 1 – Escolas

A partir da tabela, pode-se perceber que, para a Escola de Sidney, o ponto de vista adotado para o ensino dos gêneros é o de um ensino de língua transdisciplinar, ou seja, a preocupação está em como a língua

opera em todas as áreas do currículo escolar. O que sustenta tal posicionamento é a ideia de que para que os alunos consigam aprender os conteúdos escolares, estes precisam ter controle dos gêneros escritos mais valorizados nessa esfera comunicativa. Tal controle derivaria de um ensino explícito de gêneros, o qual os auxiliaria tanto na participação efetiva das práticas de letramento escolar quanto nas práticas de leitura e escrita fora daquele ambiente, uma vez que muitas das exigências escolares no âmbito da linguagem, como argumentar, expor, relatar, explicar, também são requeridas em práticas de letramento que ocorrem além do âmbito escolar.

Ao propor tal modelo para o ensino de língua, os pesquisadores da Escola de Sydney enfatizam as possibilidades que este configure no currículo em termos de práticas de letramento relevantes dentro e fora do contexto escolar. Destacam, também, o fato de o currículo ser organizado em espiral, levando em conta a progressão dos textos e sua complexidade. Ressaltam, ainda, que tal proposta pode facilitar o trabalho docente no que tange ao assessoramento dos alunos e aos critérios de avaliação dos textos por eles produzidos.

Em um segundo momento, como podemos observar, no modelo proposto pela Escola de Genebra, o movimento geral da sequência didática vai do mais complexo (a produção inicial dos alunos) passa pelo mais simples (os módulos) e retorna ao complexo (a produção final dos estudantes) objetivando sempre o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros.

Na concepção teórico-metodológica Norte-Americana, a identificação dos gêneros através de suas características textuais não é desprezada, todavia, ela é vista como incompleta e enganadora. Enganadora, porque atribui ao gênero características de fixidez e atemporalidade, ignorando tanto o uso criativo da comunicação para a satisfação de novas necessidades percebidas em novas situações, o que ocasiona mudanças, evoluções e, até mesmo, o desaparecimento de gêneros, quanto à transformação na maneira de entender os gêneros no decorrer do tempo. Incompleta, porque não reconhece o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos; além de desprezar as diferentes compreensões e percepção que as pessoas têm dos diferentes domínios comunicativos e, conseqüentemente, dos gêneros.

Em primeira instância, ressaltamos que a proposta da Escola de Sydney, com um modelo voltado a uma abordagem textual, com foco na

descrição da materialidade textual do gênero, deixando de lado as situações de produção, ou contexto, bem como os aspectos sociais e históricos. Sob essa abordagem, se pensarmos no contexto de educação brasileiro, poderíamos acabar restringindo o ensino dos gêneros à abordagem de seus aspectos linguístico-textuais, diminuindo a eficácia do ensino de produção de textos com características formais.

Ao que compete à proposta da Escola Norte-Americana, consideramos que o ensino de gêneros causaria certo esvaziamento à escrita no contexto escolar, pois, quando os gêneros são enfocados, a partir de seus padrões textuais e linguísticos, bem como chamam a atenção à necessidade de considerarmos as experiências prévias que os alunos têm, os gêneros focam apenas situações sociais como ponto de partida para o ensino.

Partindo, então, de uma visão interacionista sociodiscursiva, da Escola de Genebra, com vista ao contexto educacional brasileiro, teríamos certo avanço no ensino aprendizagem, pois o sujeito inserido na proposta desenvolvida pelo professor sentiria como parte daquele contexto mesmo que, à sua volta, existam outros com dimensões históricas e sociais distintas. Podemos, ainda, pensar que a questão social que os estudiosos de Genebra propõem, quando bem realizadas pelo professor em sala, teríamos muitos outros benefícios se reafirmássemos a ideia de que os gêneros tratados em sala de aula devem ser escolhidos conforme as situações escolares e que a escola deveria garantir o acesso aos gêneros discursivos de diferentes esferas, abordando-os não só em seus aspectos formais, mas, sobretudo, na sua dimensão sócio-histórica.

Embora a perspectiva da Escola de Genebra apresente certa hegemonia no Brasil, quando abordamos a questão do ensino dos gêneros, temos ainda muito que fazer para que consigamos alcançar um ensino que tenha como enfoque os gêneros, sem pô-los como objeto de ensino, como ressaltam Dolz e Schneuwly (2004) e, sim, para chegar ao seu objetivo como proposta didática em sala de aula. Ainda, como os próprios autores propõem, parece ser a melhor “atitude” a ser tomada em relação às propostas educacionais em sala de aula, é preciso que tenhamos em mente que tal perspectiva de interação com o gênero permite “prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes”. Além de

desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação. Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações

complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49)

Muitas reflexões são necessárias para que haja mudanças significativas a fim de contribuir com a aprendizagem de língua estrangeira. Como vemos nas abordagens das escolas de Sidney, Norte-Americana e de Genebra, com objetivo de traçar uma discussão para o ensino-aprendizagem a partir do estudo de gêneros, sendo interessante salientar que o trabalho com os gêneros textuais, já é proposta no projeto político pedagógico de muitas escolas, que, utilizando-se de alguns conceitos da Escola de Genebra, compreendem que “ensinar gênero não é apenas ensinar a se comunicar, mas também e principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que irão transformar o mundo e serão transformados por ele” (ABREU-TARDELI, 2007, p. 45).

Os PCN (2000) propõem uma reflexão a respeito dos gêneros discursivos a fim de significar a aprendizagem, levando o aluno a adquirir uma competência comunicativa. As habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em língua estrangeira que são classificadas em Representação e comunicação com o intuito de proporcionar o acesso ao aluno; investigação e compreensão que deverá proporcionar o aluno a compreender expressões, que seria a interação no contexto da língua; e contextualização sociocultural que seria saber distinguir as variantes linguísticas da língua estrangeira em questão.

Sabemos que essas habilidades não são suficientes no ensino de língua estrangeira, se fatores externos não forem levados em conta, como propõem também Patel e Lamb (2009), dizendo que deve ser levado em conta o conhecimento social em que o aluno está inserido, ressaltando o professor de língua estrangeira deve conhecer o contexto social do aluno e, a partir dessa premissa, contextualizar seu ensino. À parte, o que propomos, aqui, foi uma breve discussão a respeito das perspectivas adotadas pelas escolas estrangeiras, que contribuem para o ensino e aprendizagem tomando como ferramenta construtiva o ensino do gênero.

6. *Ao final, o caminho das reticências: entre o posto e as descontinuidades*

O percurso seguido nesse artigo foi o de apresentar um paralelo entre as escolas de Sydney, de Genebra e Norte-Americana no que se refere ao estudo dos gêneros textuais emergentes na atualidade. Procuramos apresentar provocações e instigar os leitores no caminho do qual

emergem proximidades, confluências, atravessamentos e deslocamentos promovidos nas reflexões, aqui, tecidas.

Este trabalho não encerra em si como levantamento bibliográfico nem como estabelecimento exaustivo das fontes mencionadas, mas como início de conversa, um artigo para que outros artigos sejam possíveis. Reconhecendo, aqui, os olhares (in)conclusos de cada trabalho acadêmico e os diálogos que se estabelecem no terreno das (des)continuidades teóricas. Visamos aqui dar ao leitor um mapeamento global das perspectivas teóricas referentes ao estudo dos gêneros textuais no contexto de ensino de língua estrangeira.

Finalmente, cabe lembrar que, se os leitores sentirem falta de alguma análise ou da menção à alguma experiência relacionada aos conteúdos aqui apresentados, é porque optamos em mobilizar o encontro entre leitores e ferramentas teóricas que, por conseguinte, possam vir a lançar luzes à teoria e à prática que se revestem continuamente nos ambientes de ensino-aprendizagem. A apresentação da diversidade teórica torna-se positiva no sentido de apresentar possibilidades de inserção e problematização em contextos reais de ensino. Como isso se dá em situações reais de aprendizagem, fica então a cabo de novas e outras reflexões a serem propostas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequencias didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Universitária. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)*. Parte II: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10-02-2014.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, C. *O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Letramento do professor.

2004. Disponível em:

<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html>. Acesso em: 23-04-2014.

CARDOSO, M. G. R. S. Ensino e aprendizagem de inglês a partir dos gêneros anúncio de emprego e curriculum vitae: Percepções dos alunos e transformações na aprendizagem. In: *Anais do 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté. 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005

PATEL, C.; LAMB FENNER, A. A contribuição dos diferentes gêneros discursivos no ensino de língua inglesa. In: *XIX Seminário do CELLIP*. Unioeste, Cascavel (PR), 2009. Disponível em:

<<http://projetos.unioeste.br/eventos/cellip/moodle/mod/glossary/view.php?id=276>>. Acesso em: 10-02-2014.

VIAN JR., Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

O HIPERTEXTO E O GÊNERO TEXTUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ângela Maria dos Santos (UEMS)

angel11_ste@gmail.com

Osney Fernandes dos Santos(UEMS)

osneyf@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

marialedapinto25@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre o uso de gêneros textuais orais e escritos, através do recurso do hipertexto por meio da aplicação de uma sequência didática, na perspectiva de Dolz e Schneuwly, utilizando-se dos contos de fada, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Esta atividade faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado profissional em letras e teve como objetivo melhorar as atividades de leitura e produção textual, através do uso de hipertextos, propondo situações de leitura e produção textual por meio dos gêneros orais e escritos, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais dos gêneros, por meio de atividades variadas de leitura e produção textual com o uso do hipertexto para que o aluno possa ao refletir, apropriar-se e usar os diversos gêneros textuais nas várias situações do cotidiano, garantindo assim que a comunicação ocorra de forma efetiva.

Palavras-chave:

Gênero textual. Sequência didática. Hipertexto. Leitura. Produção textual.

1. Introdução

Este relato visa a apresentar uma experiência de ensino-aprendizagem de produção do gênero textual conto de fadas, desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental segundo a metodologia da sequência didática proposta por Dolz & Schneuwly (2004)

Segundo Koch (2011), tanto na leitura quanto na escrita, o escritor mobiliza diversos conhecimentos armazenados em sua memória, os quais são designados por ela de conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais. O mesmo é ainda considerado um “evento sociocomunicativo” (KOCH, 2011, p. 13), cuja existência se faz a partir da interação entre produtor e leitor, a partir da qual os sentidos são construídos.

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero e também por algum texto. Assim, a comunicação verbal só acontece utilizando-se algum gênero textual que de acordo com Marcuschi (2010, p. 22) referem-se a textos materializados encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica e são inúmeros. Já os tipos textuais são uma espécie definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e que abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Como os textos sempre se manifestam em um ou em outro gênero textual é importante conhecer as características e a situação real de utilização de cada gênero tanto para a compreensão como para a produção textual, suposto que a linguagem será utilizada de forma mais eficaz.

2. Gênero textual: contos de fadas

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que surgem de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias, sendo que um gênero dá origem a outro. É possível verificar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes se compararmos com as sociedades anteriores à escrita, de acordo com Marcuschi (2010, p. 19), que diz que:

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

Sendo assim, visto que há uma variedade de gêneros foi necessário escolher um deles e para desenvolver a sequência didática relatada neste artigo foi selecionado o gênero conto, pertencente ao domínio do narrar, caracterizado por apresentar gêneros pertencentes à cultura ficcional, conforme agrupamento de gêneros proposto por Dolz & Schneuwly (2004, p. 52).

O gênero conto se caracteriza por ser uma narrativa curta que condensa o conflito, o tempo e o espaço, bem como apresenta um número reduzido de personagens (GANCHO, 1995, p. 8).

Este gênero foi escolhido devido ao fato de que os alunos, mesmo já o conhecendo de anos anteriores, não terem domínio da sua estrutura tipológica. Assim, essa atividade teve como objetivo ampliar seu conhecimento sobre o gênero estudado, bem como também que consigam redigir textos utilizando recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.

A escola sempre trabalhou com os gêneros, seja um ou outro, pois se sabe que o gênero não é apenas ou tão somente instrumento de comunicação, mas ao mesmo tempo é objeto de ensino-aprendizagem. Os alunos vivenciam muitas situações em que a escrita é necessária e onde a produção de textos, utilizando algum gênero textual multiplica-se seja por textos orais ou escritos, inclusive através da utilização dos novos gêneros textuais.

3. Sequência didática

Este trabalho está organizado a partir de uma sequência didática e foi desenvolvida com alunos de 6º ano, buscando desenvolver o conhecimento do gênero textual conto de fadas. Dessa forma, segundo Dolz & Schneuwly (2004, p. 43) a concepção proposta neste trabalho parte do princípio de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado na escola. Assim, para ensinar os alunos a dominar um gênero textual de forma, se faz necessária a sequência didática. Para organizar as atividades, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final.

Uma *sequência didática* é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem cujo objetivo é confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem, conforme dizem Dolz & Schneuwly (2004, p. 43).

Para Dolz & Schneuwly (2004, p. 83), uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Nesse sentido, a se-

quência didática apresenta o seguinte esquema proposto pelo autor: apresentação da situação descrita de forma detalhada sobre o gênero em estudo e a primeira produção que pode ser oral ou escrita. Essa produção permite ao professor verificar que capacidades eles já o tem e quais precisam ser ampliadas para o gênero em estudo. Depois, é realizado estudos em módulos para serem trabalhadas as dificuldades detectadas na produção inicial. Esses módulos – várias atividades sobre o gênero – são formas de melhorar as práticas sobre o gênero em estudo. E por último, chega-se a produção final.

Dessa forma, verifica-se assim outra vantagem desse tipo de atividade que é leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais trabalhados em conjunto, fazendo assim mais sentido para o aluno. É necessário que o professor tenha conhecimento do gênero que vai ensinar e também o nível de aprendizagem que os alunos já têm desse gênero. Isso é necessário para que a sequência didática seja organizada de uma forma que não fique nem muito fácil, nem muito difícil, pois os alunos não se interessarão em realizar uma atividade para a qual não encontrem desafios ou que seja muito difícil para a idade deles.

O papel do professor é importante nesse desenlace do decorrer da sequência abordando e trabalhando os problemas de níveis diferentes, a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e a realização do texto. Para Dolz & Schneuwly (2004, p. 95),

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem.

A importância em estudar os gêneros e deles se apropriarem está ligada a uma necessidade da escola inserir esse conhecimento na produção de texto.

Produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa. Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados as primeiras etapas. E a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino em longo prazo e para assegurar uma construção contínua. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 105)

Com base em Bakhtin (2011, p. 262), o gênero pode ser dividido em três dimensões que o formam a identidade – o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático) – a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-lo (o estilo). Com isso, para se estudar um gênero o aluno deve se ater a essas dimensões e apropriar-se deles.

Com isso, percebemos a importância do aluno de conhecer as três dimensões mencionadas, pois a partir desse conhecimento tornará mais fácil produzir um texto em determinado gênero.

4. Contos de fadas

Uma das formas mais antigas das gerações maduras passarem ensinamentos para as gerações mais novas é pela contação de histórias, muito usual em sociedades sem escrita e sem escola. Os valores, as crenças, a cultura, enfim, são fixadas por meio das histórias de uma geração a outra. Os contos de fadas, tema que será abordado neste artigo, por sua vez, não surgiram para ensinar crianças. Segundo especulações os contos de fadas surgiram antes da Idade Média. A versão que chegou aos dias atuais, com as quais se conviveu durante a infância e passa-se aos filhos, entretanto, foram produzidos nesse histórico e isto é bastante visível nos temas, palavras, situações presentes nos contos de fadas. Neles estão presentes reis, rainhas, florestas e todo conjunto de características próprias de mundo feudal com sua importância social delimitada. Os temas e as situações dos contos de fadas também retratam as condições de vida do mundo feudal. Isto é expresso claramente em *O Pequeno Polegar* e em *Joãozinho e Maria* que contam a aventura de crianças que eram abandonadas na floresta pelos seus pais, devido a sua situação de miséria, o que eram comuns nas famílias dos servos submetidos à exploração do senhor feudal. (PEIXOTO & VIANA, 2002, p. 54)

Esses contos de tradição oral que circulavam entre as pessoas da Idade Média e eram utilizados como forma de entretenimento dos adultos, foram copilados e, posteriormente, adaptados para o público infantil. Os primeiros contos de fadas apareceram provavelmente na Itália em formas manuscritas em meados do século XVI (RANDINO, 2003, p. 65)

Diversas compilações e adaptações foram feitas em diferentes países da Europa, mas a de Charles Perrault, na França século XII, e dos irmãos Grimm, na Alemanha século XIX, são as mais conhecidas. Per-

rault escreveu seus contos para a corte de Versalhes e não para crianças, mas suas histórias apresentam uma nova concepção de infância que estava se consolidando, naquele momento, conforme (RANDINO, 2003, p. 68)

Segundo Cheola (2006 p. 48), seu propósito com a coletânea era entreter o filho do rei Luiz XIV, além disso, os contos passaram de um registro ao outro – do oral ao escrito – até chegarem, no século XIX, aos irmãos Grimm, que pesquisaram a literatura oral com o objetivo de reafirmar a nacionalidade alemã. Nação recém-saída do jugo napoleônico, a Alemanha passou a ser identificada pelos intelectuais por um elenco de costumes e crenças de seu povo. Neste percurso, as histórias folclóricas passaram da tradição oral (meio rural francês) à escrita (seleção de Perrault), daí voltando à forma oral (narração dos descendentes “huguenotes” na Alemanha), para, a seguir, retornar a literatura impressa (coleção de Grimm). As mudanças de ambientes (das cabanas para os salões da corte) e de suporte (da palavra oral ao texto escrito) acarretaram alterações em sua forma e conteúdo. Perrault acrescentou conclusões morais que não existiam originalmente. Além disso, fez cortes, acréscimos e mudanças de tom. (CHEOLA, 2006, p. 48)

Assim, os contos de fadas foram inseridos nas famílias de forma oral e posteriormente de forma escrita. Nas escolas, os contos de fadas não costumam ser trabalhados com frequência, por ser um gênero considerado menor ou sem importância. Observamos que os alunos conhecem os contos por meio de filmes, desenhos animados ou histórias contadas oralmente por irmão, pais e avós. Assim esses contos permaneceram até os dias atuais, porém muitos dos alunos não conhecem as versões mais antigas.

De modo geral, os contos constituem um significado especial ao universo infantil, pois, através de sua narrativa, fornecem elementos favoráveis para que os pequenos se organizem internamente. A sua própria estrutura – começo, meio e fim – sugere ao leitor caminhos para compreender seus sentimentos e resolver seus conflitos.

Bettelheim (1980, p. 14) comenta sobre os contos de fadas, que o fato de as histórias tratarem em seu enredo de problemáticas humanas permite falar ao ego em germinação, encorajando seu desenvolvimento. Dessa forma, essas histórias quando internalizadas pelas crianças propiciam significados para sua vida. Com isso, esse fato contribui para aliviar as tensões pré- inconscientes e inconscientes, favorecendo a superação de

seus conflitos interno.

Os personagens do enredo apresentam um caráter mágico como se tudo fosse perfeito, no entanto essas narrativas demonstram que as dificuldades são inevitáveis em todos os nuances das narrativas, pois ora perdem os pais ou ente querido, ora com persistência e determinação e um pouco de sorte conseguem superar.

Outro aspecto dos contos de fadas é a definição do caráter dos personagens. Eles são sempre bons ou maus não existe meio termo. Isso permite que o leitor encontre claramente os dois lados. Assim o leitor perceberá que é necessário fazer escolhas sobre o seu modo de ser. Permitirá ao leitor a lhe dar possibilidade de, ao longo da vida, fazer suas escolhas e decidir de que lado ficar.

Nesse sentido, sobre os contos de fadas são os finais felizes nos desfechos delas, isso é recorrente, porque eliminam todas as velhas dores e recompensa todo sofrimento e aflição. Esse final feliz deve ser discutido com o aluno e mostrar lhe que mesmo os heróis passam por dificuldades, mas é preciso para que consiga atingir seus objetivos.

Ainda hoje é importante que nossos alunos conheçam as narrativas do conto de fada, criando assim, a consciência de que essa literatura, que atualmente é conhecida como clássica, surgiu na tradição oral – antes mesma da escrita – contadas por pessoas do povo com o objetivo de distração e entretenimento.

Um dos aspectos desse gênero é o fato de as histórias serem atemporais, começando por expressões como “Era uma vez...” ou “Em certo reino...” mostrando que os fatos ali narrados podem ter acontecido há muitos anos ou há pouco tempo. Também o fator que auxilia na produção de textos nesse gênero é a sua estrutura, pois é rica em acontecimentos, existe a luta do bem contra o mal, bem como elementos mágicos e personagens que auxiliam o herói em meio às dificuldades.

Portanto, é preciso que a escola incorpore a prática desse gênero, pois o fato de os alunos gostarem dos contos de fadas poderá facilitar a aprendizagem, sendo que essas práticas educativas significativas contribuem para a formação humana.

5. *Hipertexto*

As escolas públicas brasileiras não podem ficar de fora deste novo

mundo de possibilidades que surgem com a *internet*. Os professores estão constantemente participando de formações para compreender como lidar com estas novas mídias digitais que agora fazem parte da rotina escolar, pois o aluno já está inserido na tecnologia da informação. Mas é preciso repensar como utilizar este novo recurso, que traz novas formas de interação e de diálogo, com novos gêneros textuais e também textos multimodais, com um novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e produção textual.

As novas mídias, principalmente a *internet*, possibilitam novas formas de produção e circulação de discursos, além de diferentes formas de aprender, ensinar e de se comunicar. Muito tem sido discutido a respeito das práticas discursivas mediadas pelo computador, especialmente pela *internet* (Cf. MARCUSCHI & XAVIER, 2004; MARCUSCHI, 2005).

Os alunos, público alvo desta pesquisa, fazem uso das novas mídias o tempo todo, principalmente do hipertexto, pois sempre que se conecta à *internet*, faz-se a leitura de algum tipo de hipertexto ao acessar qualquer portal de notícias, por exemplo, ou as redes sociais. E também se utiliza o hipertexto quando se comenta uma matéria de um jornal online, um texto de um blog ou mesmo curte-se uma postagem no *Facebook*. A questão é o modo de se utilizar este recurso em benefício da aprendizagem, de um progresso na aquisição da leitura e da escrita.

As mudanças sociais e tecnológicas dos últimos anos trazem transformações na forma de aprender e também na forma de expressar-se. Para isso são necessárias novas práticas de produção, de leitura, de ferramentas e também nova postura do leitor/autor do texto.

Lévy (1993, *apud* JIMENEZ, 2013) define:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, que podem, eles mesmos, ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

A escola, na atualidade, passa por um grande desafio que é o de formar leitores/escritores, numa cultura de tradição fortemente escrita, capazes de interagir utilizando-se das várias mídias disponíveis, utilizando-se de textos midiáticos como o hipertexto, que exige um leitor autô-

nomos, agentes de sua aprendizagem.

O uso do hipertexto em ambiente escolar possibilita ao aluno o contato com vários ambientes de leitura e de aprendizagem, no qual o mesmo será instigado para novos tipos de produções escritas, diferentes das historicamente ensinadas pela escola. Há ainda, a interatividade, que propicia novas formas de produção escrita, e a escola pode e deve funcionar como mediadora desses novos processos de interação e uso da língua.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 83) um hipertexto consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares. Assim, cada leitor faz as escolhas de leitura que achar mais pertinentes aos seus objetivos. E é esta a principal diferença entre hipertexto e os textos de livros e revistas tradicionais.

Lenke afirma (2002, *apud* ROJO & MOURA, 2012, p. 37) que o hipertexto é diferente do texto impresso por ter um design que permite várias interconexões, possibilitando diversas trajetórias e múltiplas sequências. Estas exigem novas habilidades que vão ao encontro de um novo letramento – o letramento digital – que refere-se tanto a aquisição de uma tecnologia quanto ao exercício de práticas de escrita que fazem parte do meio digital.

6. Descrição da experiência

6.1. Objetivo

- Compreender as características do gênero textual contos de fada tradicional e moderno;
- Analisar, reconhecer e utilizar os elementos do texto narrativo;
- Reconhecer/compreender o gênero textual conto de fadas;
- Aplicar a tipologia estrutural e composicional do gênero estudado;
- Redigir textos utilizando recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual

6.2. Conteúdo(s)

- Elementos da narrativa: narrador, enredo, personagens, tempo,

espaço e tipos de discurso;

- Gênero textual contos de fadas.

6.3. Justificativa

Embora os alunos já o conheçam os contos de fada, eles não têm pleno domínio de sua elaboração e organização. Nesse sentido, o trabalho proposto pretende ampliar o conhecimento sobre este gênero, levando-os ao domínio pleno de sua estrutura, visando também ao desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, elementos importantes no processo de formação do sujeito.

6.4. Público-alvo: 6º ano do ensino fundamental

6.5. Duração: 3 semanas

6.6. A sequência didática organizou-se da seguinte forma

6.6.1. Apresentação da situação

Iniciou-se a aula explicando aos alunos que seriam lidos alguns contos e que a partir da leitura dos mesmos, a classe estudaria a estrutura deste tipo de texto e que ao final iríamos escrever um texto que seria postado no blog da turma para que o mesmo tivesse a leitura disponibilizada em forma de livros digitais, para facilitar o acesso a toda nossa comunidade escolar ao texto que eles iriam escrever.

Assim, iniciamos a aula com as perguntas-desafio abaixo para instigar os alunos sobre o gênero textual a ser estudado:

6.6.2. Perguntas-desafio

- a) O que é um conto de fada?
- b) Quais são os contos de fadas que eles conhecem ou já leram?
- c) Do que tratam os contos de fadas?
- d) O que identifica um texto como um conto de fadas?

A seguir, utilizando o projetor multimídia os alunos assistiram ao vídeo *Contos de Fadas Furados: Cinderela* para então fazer a análise/relação do conto original com a releitura mostrada no vídeo.

Obs.: Observou-se que os alunos não conheciam o conto, pois não houve interação com a história parodiada no vídeo. Assim, foi necessário contar-lhes o conto original antes de prosseguir com a aula conforme planejada.

Na STE da escola, através do *blog* criado para a turma (<http://ler-escrever6b.blogspot.com.br>), os alunos realizaram algumas atividades como as descritas a seguir:

- a. analisar a imagem e responder através dos *comentários do blog* porque a mesma faz parte de um conto de fadas;
- b. clicar no *link* e ler o conto de fadas *A Princesa e o Sapo* e também assistir ao trailer do conto *A princesa e o sapo* e realizar comentários sobre a história;
- c. escolher dentre os links os contos disponibilizados para realizar leituras.

6.7. A primeira produção

- a. ler o conto *Chapeuzinho Vermelho* original e lembrar os pontos mais importantes;
- b. escrever em grupo uma nova versão da história da Chapeuzinho a partir de cores sugeridas: Chapeuzinho Branca, Amarela, Verde, Azul etc.;

6.8. Os módulos

- a. ler o conto *O príncipe sapo* (atividade que faz parte do livro do 6º ano da disciplina de língua portuguesa) e fazer a análise dos elementos da narrativa;
- b. na STE, os alunos farão a leitura do conto *João e Maria* e depois a análise dos elementos narrativos, sendo que esta atividade será realizada em duplas.
- c. retomar o 1º conto escrito, reorganizando-os nos mesmos grupos

e apresentá-lo para a sala, compartilhando assim com todos.

- d. reescrita dos contos em grupos, alterando-se apenas as cores para verificar a utilização dos elementos da narrativa com maior propriedade e também a utilização dos recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.

6.9. Produção final

Escrita final dos textos e postagem dos mesmos no *blog* da turma em forma de livros digitais.

7. Considerações finais

O leitor de um hipertexto é senhor do seu destino, pois escolhe, decide o caminho que quer percorrer em sua leitura e um caminho escolhido não será igual ao outro. Por isso, ele precisa ser autônomo, ter uma nova postura, fazer uma leitura coerente com o que busca, para não se perder na rede. É preciso usar conhecimentos prévios como conhecimento da própria estrutura de busca dos navegadores, formas de navegação e planejamento, que são itens fundamentais para que o leitor não se perca ou se deixe seduzir por outras leituras desvinculadas do objetivo original.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa, que lida diretamente com o ensino da língua materna através de gêneros textuais, precisa perceber que há uma mudança nas práticas de leitura e escrita, bem como uma mudança dos textos e também dos suportes dos gêneros textuais que estão em circulação na sociedade atual e que estes podem, se inseridos no espaço escolar, ser de grande contribuição para o avanço da formação de leitores e produtores de textos, sendo estes mais críticos, autônomos, conscientes do que leem e com condições de interagir nas diversas situações comunicativas utilizando-se das habilidades necessárias para a produção de textos orais ou escritos, midiáticos ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: —. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 277-326.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad.: Arlete Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHEOLA, Maria Laura Van Boekel. Quem conta um conto. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

JIMENEZ, Márcia Coutinho Ramos. A leitura do hipertexto no contexto de formação de educadores. *Revista na Ponta do Lápis*, ano IX, n. 22, agosto de 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

RANDINO, Glória. *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

PEIXOTO, Maria Angélica; VIANA, Nildo. O significado pedagógico dos contos de fada. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. *Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas na escola*. Goiás: Germinal, 2002.

**O INSTITUTO DA REMIÇÃO DA PENA
E SUAS INTERPRETAÇÕES**

Pâmela Pereira Pedrosa (UCAM)

pamelapedrosa@yahoo.com.br

Anastácia Crespo (UCAM)

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar fundamentos e reflexões a respeito das alterações ocorridas no instituto da remição da pena devido a interpretação da lei de uma forma teleológica e não apenas literal, bem como tal interpretação proporcionou políticas de ressocialização por meio do trabalho, do estudo e da leitura.

Palavras-chave: Interpretação. Remição da pena. Trabalho. Estudo. Leitura.

1. Introdução

Desde a antiguidade existiam várias modalidades punitivas aplicadas aos cidadãos que violassem o ordenamento jurídico, sendo a pena capital a mais comum, consagrada em vários códigos como o de Hamurabi. No decorrer dos séculos o direito penal foi evoluindo e sistematizando-se, e teve um grande marco na Holanda ao ser construído primeiro presídio público, iniciando a pena privativa de liberdade, chamada de encarceramento. Com a influência do Iluminismo e a *Declaração dos Direitos Humanos*, a pena de morte foi extinta no direito penal brasileiro, bem como em outros países, e instalou-se o regime penitenciário de caráter correccional, sendo mais tarde modificado e dando origem à consolidação das leis penais. No século XX, com a nova defesa social, o objetivo do direito penal passa a perseguir e a prevenção do crime e meios de ressocialização do delinquente. Desse modo, em 1942 entra em vigor o atual *Código Penal*, baseado no código italiano e suíço, os mais modernos da época, adequando-se anos depois ao Pacto de São José da Costa Rica, cuja perspectiva é proteger a dignidade, e a *Carta Magna* de 1988. Assim, por ser o *Código Penal* uma norma infraconstitucional visa garantir os direitos declarados na CF/88, nos tratados internacionais além de declarar e garantir outros direitos, sendo um deles o instituto da remição da pena, foco de estudo no presente artigo, utilizando também de leis específicas para uma melhor regulamentação, nesse caso a Lei Execuções Penais, n. 7.210/ 80.

2. O instituto da remição da pena

A remição da pena é uma forma de compensação, como o próprio nome já diz. A ideia de tal instituto é reduzir o tempo de cumprimento da pena dos condenados, bem como resgatar e reinserir o apenado na sociedade. É uma espécie de benefício onde aquele que se dedica ao trabalho e/ou ao estudo terá um abatimento na sua pena em virtude desse tempo dedicado ao trabalho e/ou estudo.

Nesse sentido Júlio Mirabete:

Trata-se de um meio de abreviar ou extinguir parte da pena. Oferece-se ao preso um estímulo para corrigir-se, abreviando o tempo de cumprimento da sanção para que possa passar ao regime de liberdade condicional ou à liberdade definitiva. Segundo Maria das Graças Morais Dias, trata-se de um instituto completo, “pois reeduca o delinquente, prepara-o para sua reincorporação à sociedade, proporciona-lhe meios para a reabilitar-se diante de si mesmo e da sociedade, disciplina sua vontade, favorece a sua família e sobretudo abrevia a condenação, condicionando esta ao próprio esforço do penado. (MIRABETE, 1984, p. 425-426)

Corroborando ainda, citando Moreira:

O objetivo da remição implica participação voluntária do preso no processo de reeducação e reinserção social, de forma livre e pacífica, através de um procedimento sério e comprometido com a responsabilidade e função social. A remição e a aplicação da pena privativa de liberdade se preocupam com dois elementos fundamentais: a preparação e volta do preso à comunidade; e, por outro lado, à proteção da sociedade contra o crime. O período de privação da liberdade do cidadão preso deve coincidir com o processo de sua reeducação e reintegração social, de modo que seja devolvido à sociedade no ato de sua melhora e quando alcançado a reeducação. (MOREIRA, [2010])

O instituto surgiu com o código penal militar no direito espanhol, aplicável apenas aos crimes políticos civis.

A respeito, ensina Prado que

O instituto da remição é consagrado pelo *Código Penal Espanhol* (art. 100). Tem origem no direito penal militar da guerra civil e foi estabelecido por decreto de 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. Em 7 de outubro de 1938 foi criado um patronato central para tratar da *redención de penas por el trabajo*. (PRADO, 1999, p. 145)

Em 1939 o benefício foi estendido aos chamados crimes comuns e incorporado no *Código Penal Brasileiro*, em 1984, inicialmente pela modalidade do trabalho, eis que demonstrou eficácia na recuperação dos condenados.

Salienta Nogueira:

Todos reconhecem que o trabalho é tratamento indispensável na reeducação do preso, trazendo-o ocupado e interessado em determinado serviço, não só o torna útil, como evita que muitas rebeliões se desencadeiem nas prisões. É só com o trabalho que ele conseguirá recursos para assistir a família, constituir pecúlio, ressarcir os danos causados a vítima e até mesmo reembolsar o Estado das despesas com sua manutenção (NOGUEIRA, 1996, p. 64)

O *Código Penal* prescreve *in verbis*:

Art. 34 do CP (...);

§3º – O trabalho externo é admissível, no regime fechado, em serviços ou obras públicas.

E a *Lei de Execuções Penais*:

Art. 36 LEP: O trabalho externo será admissível para os presos em regime fechado somente em serviço ou obras públicas realizadas por órgãos da administração direta ou indireta, ou entidades privadas, desde que tomadas as cautelas contra fuga e em favor da disciplina.

Art. 40 LEP: II – atribuição de trabalho e sua remuneração.

Observa-se que a princípio como já acima mencionado o *Código Penal* só previa o benefício de remir a pena os condenados que se dedicassem ao trabalho, ficando omissos quanto à possibilidade de estudo. Essa omissão gerou inúmeros questionamentos abordados adiante.

3. As interpretações e as mudanças

Diante do silêncio do *Código Penal* e da *Lei de Execuções Penais*, as divergências com relação à qual seria a interpretação mais adequada, literal ou teleológica, trouxe várias discussões acerca do assunto e posteriormente ocasionou algumas alterações na revisão legal.

A primeira análise a ser realizada é a *Constituição Federal*, que em seu artigo 205 prevê o estudo com a seguinte redação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é um direito constitucional conforme exposto, dar ao preso o direito de remir parte de sua pena dedicando-se ao aprimoramento estudantil é reeducar para sua reinserção na sociedade, além de levá-lo a uma auto-realização e promover o bem comum.

A segunda análise cabe a definição dos verbetes **Trabalho** e **Estudo**. Dessa forma, o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* considera:

Trabalho. [Dev. De trabalhar.] S. m. 1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. 11. Atividade que se destina ao aprimoramento ou ao treinamento físico, artístico, intelectual etc.

Estudo. [Do lat. *studiu*, “aplicação zelosa, ardor.”] S. m. ... 4. Trabalhos que precedem a execução de um projeto. 5. Trabalho literário ou científico acerca de um dado assunto...

Nesse contexto, deve-se ainda considerar a crise do Sistema Prisional Brasileiro devido sua falta de estrutura para um efetiva ressocialização, bem como, a contribuição do aprimoramento estudantil tanto para a vida do condenado quanto para a sociedade. Trata-se de um meio eficaz para o retorno social.

Sendo assim, fica claro que a norma jurídica não pode se conter a uma interpretação puramente literal, mas deve buscar uma interpretação lógica e teleológica para maior adequação as necessidades e realidade social, buscando a vontade da lei.

Leciona Júlio Mirabete:

Na primeira, procura-se fixar o sentido das palavras ou expressões empregadas pelo legislador. Examina-se a “letra da lei”, em sua função gramatical, quanto ao seu significado no vernáculo. Se esta for insuficiente, é necessário que se busque a vontade da lei, o seu conteúdo, através de um confronto lógico entre os seus dispositivos. Há que se indagar também, por vezes, o sentido teleológico da lei, com vista na apuração do valor e finalidade do dispositivo. (MIRABETE, 1997)

Com tal interpretação a doutrina e a jurisprudência começaram a admitir o benefício da remição da pena pelo aprimoramento estudantil, sendo editada pelo STF a súmula vinculante n. 341, que diz:

STJ Súmula nº 341 – 27/06/2007 – DJ 13/08/2007

Frequência a Curso de Ensino Formal – Remição do Tempo de Execução de Pena – Regime Fechado ou Semiaberto:

A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto.

E para encerrar as divergências em 2011 a Lei 12.433 alterou a Lei de Execuções Penais, trazendo a previsão expressa da remição da pena pelo aprimoramento estudantil.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I – 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II – 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

4. Programas de ressocialização

Com o avanço da educação prisional, pela Lei 12.433, foi possível o surgimento e ampliação de diversos programas de ressocialização, como o projeto “Remição pela Leitura”, iniciado informalmente em Catanduvas, em 2009, por iniciativa de um juiz federal. O Projeto “Uma Janela para o Mundo” de parceria da UNESCO com os Ministérios da Justiça (MJ), da Cultura (MinC), da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA), de leitura nas prisões, como atividade não-formal. Destaca-se também, o Remição pela Leitura de Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012, do Departamento Penitenciário Nacional, onde os presos leem obras literárias, filosóficas e científicas, e posteriormente sejam avaliados.

Os projetos mencionados além de um reeducação abriu uma nova possibilidade aos apenados que não podem usufruir do ensino regular.

Afirma Guilherme Calmon:

Temos a situação de presos que, por opção pessoal ou mesmo por ausência de oferta de ensino pela unidade prisional, continuam a estudar por conta própria ou com a mínima orientação pedagógica, e – bem por isso – continuam, na tentativa de se ressocializarem, a prestar os exames periódicos realizados pelas autoridades do setor. Pensando nesse tipo de situação, é que os subcrevantes da nota técnica sugerem a edição de recomendação, ao efeito de permitir que também eles possam ter acrescido 1/3 no número de dias a remir caso sejam aprovados nos testes mencionados. (SOUZA, [2013])

5. Conclusão

Buscou-se com esse artigo apresentar reflexões sobre a interpretação do instituto da remição da pena e da norma jurídica, especificamente a Lei de Execuções Penais, e de forma sucinta apresentar como tal interpretação, por meio das doutrinas e jurisprudências, produziu mudanças na lei possibilitando o aprimoramento estudantil dos detentos bem como, a criação de projetos de ressocialização pela Leitura, apresentando-se um meio eficaz de recuperação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECCARIA, Cessare. *Dos delitos e das penas*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. *Lei n. 7.210 de 11 de julho de 1984*. Institui a lei de execução penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 20-03-2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCÃO, Renato. *Curso de execução penal*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MIRABETE, Júlio Fabrini. *Execução penal: comentários à Lei n° 7.210, de 11.07.1984*. 9. ed. atual. São Paulo: Atlas. 2000 [8. ed. 1997].

MORAES, Alexandre: *Direitos humanos fundamentais*: 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOREIRA, Gilberto Santos. *Remição da pena pelo estudo*. [2010]. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/remicao-da-pena-pelo-estudo/51748>>.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. *Comentários a Lei de execução penal*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

PRADO, Amauri Reno do. *Processo de execução penal*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 1999.

ROBALDO, José Carlos de Oliveira. Remição da pena pelo estudo. *Universo Jurídico*, Juiz de Fora, ano XI, n. 10, abr. 2007. Disponível em:

<[http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/3680/REMICAÇÃO DA PENA PELO ESTUDO](http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/3680/REMICAÇÃO_DA_PENA_PELLO_ESTUDO)>. Acesso em: 25-02-2014.

SOUZA, Giselle. Agência de notícias CNJ. [2013]. Disponível em:

<<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/26957:conselho-define-as-atividades-educacionais-para-a-remicao-da-pena>>.

O INTERNETÊS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Aparecido Devanir Fernandes (UEMS)

mestrecido@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza@uems.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo promover uma análise sociolinguística sobre o fenômeno da internet nas produções escritas dos gêneros textuais, especificamente os traços das variantes do internetês. A Internet vem promovendo alterações significativas no cotidiano do homem pós-moderno. Família, escola, comércio e mídia são exemplos de campos que têm absorvido com rapidez sua tecnologia, compondo novos modelos de prestação de serviços e comunicação que atingem um número crescente de pessoas. O universo linguístico, dinâmico e mutável, apresenta, atualmente, usos específicos que ou se originaram no suporte do mundo eletrônico, ou que neste sofreram uma metamorfose ou derivação. Particularmente no âmbito da língua portuguesa brasileira, é expressivo, nos últimos anos, o uso daquilo que se convencionou chamar de “linguagem da Internet”, sendo que, hoje, traços do internetês, direcionado para o uso da linguagem de salas de bate-papo estão inseridos nas produções escolares. Na rotina das salas de aula, professores estão se deparando nas produções escritas de gêneros textuais dos alunos com traços do gênero digital, ocasionando um estranhamento por parte de muitos educadores e alguns questionamentos sobre o uso de braquissmia, da acrossomacia, pontuação, grafia, léxico e signos. Portanto, o gênero textual supracitado preconiza teoricamente uma abordagem sociolinguística do fenômeno do internetês nas produções escritas, observando os traços dessa variante linguística do gênero digital e concomitantemente busca subsidiar o fazer pedagógico com a mediação pedagógica, o conhecimento do gênero digital e da cibercultura. O referido artigo pautou-se na fundamentação teórica de Bakhtin no viés do enunciado, dialogismo e polifonia, associando-se a mediação pedagógica de Hoffman, a cibercultura de Lévy, a conceituação de *Internetês* de Cristal e Souza, as definições e exemplos de Braquissmia e Acrossomacia de Monteiro, saciando-se das fontes de Votre, Cezário, Robert de Beau-grande, Ramal, Xavier e Santos.

Palavras-chave: Internetês. Bakhtin. Gênero. Mediação. Traços.

1. Introdução

O novo conceito de comunicação desenhado pelas mídias digitais tem a interatividade como conceito chave, pois a busca por diferentes formas de interação e participação é cada vez mais facilitada pelas novas tecnologias. Entretanto, algo que parece tão moderno já pode ser encontrado, em outra dimensão, evidentemente, na noção bakhtiniana de lin-

guagem, a qual apresenta o dialogismo como seu princípio constitutivo, ou seja, só a interação entre os sujeitos e o texto em um processo enunciativo estabelece as condições de sentido da mensagem em um ambiente único e irreproduzível. Assim, o conceito de intertextualidade de Pêcheux pode ser entendido com clareza na dinâmica dessa prática comunicativa das novas formas de interação.

A comunicação mediada por computador utiliza uma linguagem que, dado as características do meio (os usuários sentem-se falando por escrito), apresenta muitos aspectos típicos da fala (produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, entre outras), resultando, então, em uma forma linguística específica para esses contextos de *enunciação digital* (XAVIER, 2002): o chamado *Internetês* – linguagem híbrida, utilizada, principalmente, nos *chats*.

Ela é escrita por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possuindo potencialmente a permanência que caracteriza toda comunicação escrita. Ao mesmo tempo, ela aproxima-se do discurso oral por suas possibilidades quanto à interatividade, por nela podermos identificar traços de organização de troca de turnos, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente pelos interagentes, e por ele ter sua forma influenciada pela presença do tempo, tal como acontece na conversação. Ela assemelha-se à conversação, também, por recorrer, ainda que semioticamente, à contextualização paralinguística, por seus usuários parecerem necessitar tão insistentemente transportar para a tela do computador suas risadas, tons de voz e expressões faciais. (SOUZA, 2001, p. 33)

O *internetês* ou *netspeak*, termo empregado, também, pelo linguista britânico David Crystal, para fazer referência a formas inéditas de expressão escrita criadas por usuários da internet. Esse dialeto, *internetês*, está adquirindo grande relevância como linguagem utilizada em espaço virtual para fins comunicativos, pois, desde 1995, quando surgiram os primeiros provedores de acesso à internet, esse espaço tornou-se um novo segmento em nossa sociedade, sendo criados inúmeros dispositivos de comunicações, visando trocas de mensagens, receitas, fofocas, confidências pessoais, entre outras. Por outro lado, esse tipo de escrita, muito próxima da oralidade, por ser espontânea, ou seja, um vernáculo, e também utilizada com maior frequência no nosso cotidiano; está produzindo interferências, traços do *internetês*, na produção do texto escrito impresso, ocasionando desvios, segundo a norma padrão, de análise linguística.

Cotidianamente, professores encontram nas produções impressas dos alunos traços do *internetês*, ocasionando um estranhamento por parte

de muitos educadores e alguns questionamentos sobre o uso de braquissomia, da acrossomacia, pontuação, grafia, léxico e signos.

Este presente artigo, focou-se em promover uma análise sociolinguística dos fenômenos da braquissomia, acrossomacia, pontuação, grafia, léxico e signos no gênero textual impresso. Quanto ao conceito de sociolinguística, assim afirmam Votre e Cezario (2009, p. 141):

A sociolinguística é uma área que estuda a linguagem seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente de contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

2. Enunciado e polifonia

Segundo Bakhtin, o autor nunca está sozinho, o texto nunca é o primeiro, original, pois traz consigo referências a textos anteriores ou servirá de referência a textos posteriores, ou ainda, o simples fato de enunciar alguma coisa pressupõe a existência do outro: “O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 1997, p. 357). Essa relação entre textos e a existência de um “eu” que pressupõe a existência de um “outro” implica necessariamente a presença de várias vozes em um enunciado ou em uma polifonia, para usar a terminologia do autor. Esse conceito bakhtiniano é denominado dialogismo, logo o ato de escrevermos sempre para alguém e que o texto produzido ou a ser produzido deriva de um anterior, leva-nos a pressupor que devido o texto digital, internetês, ser utilizado com uma maior frequência no nosso cotidiano, o mesmo traça traços imbricados no gênero textual impresso.

Sendo assim, para Bakhtin, cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”. Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários discursos. Isto é o que o autor denomina de polifonia. Estas vozes “dialogam” dentro do discurso, não se trata apenas de uma retomada. Este diálogo polifônico é construído histórica e socialmente. A partir deste diálogo se dá a construção da consciência individual do falante. O autor vai mais adiante referindo que só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios, *o dito pelo já-dito*, pensamento es-

te expresso no enunciado. Dessa forma, a consciência individual é resultante de um diálogo interconsciências. Um outro traço constitutivo do enunciado é o fato dele ser produzido para alguém. Assim, todo enunciado tem um destinatário. Bakhtin (2003) salienta que o outro – “receptor” do discurso – não é necessariamente alguém totalmente definido, como acontece “em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional” (BAKHTIN, 2003, p. 301). O autor comenta ainda que o estilo do discurso é definido a partir de concepções que o locutor tem a respeito do destinatário. Assim, alguns aspectos são considerados na elaboração do enunciado, como as convicções, os preconceitos do destinatário, seu grau de letramento, seu conhecimento do assunto a ser tratado, suas convicções, suas simpatias e antipatias. Fatores estes que determinarão a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa em questão.

Ao compreendermos, conforme relatado acima, o enunciado como uma unidade discursiva estritamente social que provoca uma atitude responsiva por parte do sujeito, passaremos a supor, que todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida.

Esses conceitos bakhtinianos: enunciado, dialogismo e polifonia, intrínsecos ao ato de escrevermos sempre para alguém e que o texto produzido ou a ser produzido deriva de um anterior, leva-nos a pressupor que devido o texto digital, internetês, ser utilizado com uma maior frequência no nosso cotidiano, o mesmo trará traços imbricados no gênero textual impresso.

3. *Gênero do discurso e gênero textual*

Cada prática social origina um gênero, com suas características que lhe são peculiares. Ao pensarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. Bakhtin vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novos eventos da atividade humana, com finalidades discursivas específicas. Essa imensa heterogeneidade levou o autor a realizar uma “classificação”, dividindo-os em primários e secundários. Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano, muito próximos da espontaneidade e dinamismo do ato da fala. Os gêne-

ros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra etc. Vale ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam.

A diferença entre os tipos de gêneros – primários e secundários – é extremamente grande para Bakhtin. Segundo o autor, existe a necessidade de que se faça uma análise do enunciado para que se possa definir sua natureza. Bakhtin considera que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários. Assim, um diálogo cotidiano relatado em um romance perde seu caráter imediato e passa a incorporar em sua forma as características do universo narrativo – complexo – que lhe deu origem, ou seja, nesta situação, o diálogo transforma-se em um acontecimento literário e deixa de ser cotidiano.

Para fins de classificação de um gênero discursivo, faz-se necessário que sejam considerados alguns aspectos definidos por Bakhtin, a saber: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical). Estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional.

Face às observações teóricas acima, deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Da mesma forma, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, segundo Robert de Beaugrande (1997).

Sendo assim, todo gênero discursivo ou textual tem uma finalidade comunicativa, sendo o textual, preconizado por Bakhtin como secundário, o que apresenta o maior grau de complexidade na sua formação. Como o primeiro gênero está mais próximo do veículo de comunicação que utilizamos, a fala, e dos textos midiáticos no suporte da internet, con-

sequentemente encontraremos traços do internetês nas produções escritas.

4. Traços de internetês

Segundo Monteiro (1987, p. 174), braquissemia é “[...] o emprego de parte de um vocábulo pelo vocábulo inteiro”, sendo que a “[...] subtração pode ser em elementos terminais (*apócope*), iniciais (*aférese*) ou, mais raramente, mediais (*síncope*)”. Nas produções dos alunos, aos poucos, braquissemias como “vc” e “pq” começam a surgir em redações e exercícios, o docente precisa saber lidar com isso, criando meios para que os alunos desenvolvam a habilidade de empregar adequadamente as diferentes possibilidades da língua nos seus mais diversos contextos. Acrossomacia “[...] processo que consiste na combinação de sílabas ou fonemas extraídos dos elementos de um nome composto ou de uma expressão” (MONTEIRO, 1987, p. 175): “fds” (“fim de semana”). Para fazê-lo, todavia, o professor deve conhecer, ao menos em parte, o que ocorre na Internet no que diz respeito à linguagem, e, por isso, a descrição feita ao longo deste artigo se torna relevante.

Os sinais de pontuação, em determinados ambientes da Internet, de acordo com a finalidade e prática social, são empregados de acordo com a variante de prestígio. É o caso dos sites de empresas e do governo e, ainda, de alguns e-mails e de mensagens deixadas em comunidades (seguem o paradigma da correspondência oficial). Porém, em outros suportes eletrônicos, no entanto, esses sinais são utilizados de uma maneira bem diferente. Inicialmente, o que chama a atenção é a ausência do ponto final e do ponto de interrogação nas frases, que ocorre, principalmente, nas salas de bate-papo e em programas de conversação. Em ambos os ambientes, são realizados diálogos eletrônicos em tempo real (permitidos pelos computadores em rede), o que possibilita a distinção entre pergunta e afirmação pelo contexto. Todavia, enquanto os pontos finais são deixados de lado a todo momento (provavelmente porque isso torna a comunicação mais rápida e próxima da oralidade, devido à economia de movimentos no teclado), a falta do ponto de interrogação é mais comum apenas quando são empregadas palavras que exprimem a ideia de questionamento, como “onde”, “quanto” e “por que”. Sendo utilizado o gênero digital numa maior linha de frequência, o aluno poderá não compreender a dicotomia da finalidade do gênero digital e da escrita da variante padrão, cometendo desvios.

O professor de português deve compreender a influência que a Internet (suas situações de uso da linguagem, possibilidades e limitações) vem exercendo sobre os hábitos linguísticos do brasileiro, principalmente sobre uma parcela da população jovem que tem crescido em meio à tecnologia. Se, antes, a preocupação do docente dirigia-se principalmente à oralidade, visando o distanciamento entre a produção escrita dos alunos e a fala, agora, os traços linguísticos que se desenvolvem no meio eletrônico também merecem atenção, principalmente por estarem imbricados na espontaneidade da fala.

5. A mediação do professor

Com a inserção das novas tecnologias e, principalmente da Internet, novas práticas de ensino e aprendizagem são necessárias aos educadores para que consigam utilizar essas ferramentas de modo que elas se tornem aliadas ao ensino e a aprendizagem. Faz-se necessário, então, que os professores, além do necessário conhecimento destas tecnologias, utilizem essas ferramentas não só como apoio metodológico, mas também, como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica frente ao ato de ler e escrever.

Lévy (1999) defende que o professor da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos, que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias. Essa modificação na postura do professor contribuirá para a reformulação do próprio conceito de educar. Para Ramal (2002), o educar, na cibercultura, envolverá critérios como consistência, motivação, capacidade de articular conhecimentos, de comunicar-se e de estabelecer relações; contribuindo, então, para a preparação do cidadão desta era: um ser consciente e crítico, apto a aprender sempre, que dialogue com as diferentes culturas e os diversos saberes, sabendo, ainda, trabalhar de forma cooperativa, sendo flexível, empreendedor e criativo.

É oportuno explanar, também, acerca da expressão mediadora, oriunda das leituras das obras da autora Jussara Hoffman, haja vista seu reflexo no processo de avaliação:

A expressão mediadora que utilizo desde 1991, tem por objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para medi-

ar, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem. (HOFFMAN, 2010, p. 148).

O trabalho com os gêneros digitais é uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos. Partindo deste mesmo pressuposto, Xavier e Santos (2005), refletindo sobre os *E-Forum (FE)*¹⁷⁴ e suas contribuições para o ensino, mencionam que este, por ser produzido em torno de um debate sobre algum tema, acaba levando os interlocutores a darem respostas imediatas, sem uma argumentação mais sólida e amadurecida. Desta forma, de acordo com os autores, esse gênero digital se presta muito mais ao desenvolvimento acadêmico-intelectual das crianças e adolescentes do que se imagina.

Este é um gênero emergente que poderia ser bastante explorado na e pela escola. Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar este gênero digital para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico-argumentativo poderiam tornar a aula de português mais empolgantes e atraente. A participação constante dos alunos em *FE* tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. (...) Desta forma, os *FE* são megaferramentas para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente. (XAVIER; SANTOS, 2002, p. 37-38)

É importante enfatizar que toda variante, gênero discursivo ou textual tem a sua finalidade. Portanto, o professor através do conhecimento do gênero digital, de técnicas aplicadas à função mediadora culminarão na autonomia e autoria do aluno para utilizar variantes adequadas ao enunciado, promovendo o discernimento, especificamente, do texto escrito impresso e do texto digital com suas especificidades.

6. Considerações finais

Nas sociedades pós-modernas, transformações sociais aceleradas, sobretudo o espantoso avanço das tecnologias da informação e da comunicação – TICs, vêm provocando mudanças significativas no paradigma do processo de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno dinâmico e veloz-

¹⁷⁴ Termo genérico para grupo de discussão. A palavra fórum pode ser aplicada tanto para grupos de discussão da Usenet, como para listas de distribuição. Em serviços on-line americanos, a palavra fórum é utilizada para descrever os grupos de discussão internos. O termo inglês *E-Forum* é traduzido como *fórum eletrônico*, na língua portuguesa.

mente mutável se estende pelo campo social, econômico, político e religioso de nossa sociedade.

Sendo a escola a entidade social responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e de inclusão social, cabe a essa nobre célula da sociedade o desenvolvimento de habilidades e competências que tornem nossos alunos cidadãos plenos. Educadores e outros profissionais foram inseridos de forma precoce a sociedade da informação, no entanto, é observada a blindagem da escola a essa evolução. Logo, é fundamental conhecermos a ferramenta internet, sua finalidade, suportes, variantes e o gênero digital para desenvolvermos metodologias adequadas aos nativos digitais.

Portanto, os traços aqui observados e analisados não devem ser considerados “desvios ou erros”, mas variantes do gênero digital, as quais tem sua finalidade no suporte da internet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

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

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Textlinguistics*. Londres: Longman, 1981.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 2. ed. Fortaleza: Edufc, 1987.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XAVIER, Antonio Carlos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem / Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA:
APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL
DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Karolyna Maciel dos Santos Cordeiro (UENF)

karolynamaciel@hotmail.com

Leandro Garcia Pinho (UENF)

RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) enquanto uma política pública educacional, no que tange ao processo de utilização dos livros de língua portuguesa pelos professores em suas aulas. Esta se constitui como uma pesquisa qualitativa, com observação participante, em uma escola Municipal da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. Foram analisados 2 livros de língua portuguesa no 2º e no 3º ano do ensino fundamental. Em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro didático, para distribuir livros didáticos gratuitamente a todos os alunos de primeira a oitava série de escolas públicas do Brasil. O Programa ainda pretende que o professor possa escolher o livro que vai usar, visando também o aperfeiçoamento das especificações técnicas na produção, a fim de eliminar erros comuns que antes eram encontrados nos materiais.

Palavras-chave: Livro didático. Professores. Alunos. Política educacional.

1. Introdução

Este estudo apresenta os primeiros levantamentos sobre o projeto de mestrado com o título *O Programa Nacional do Livro Didático Enquanto Política Pública: O Processo de escolha dos livros e sua utilização na Rede Pública de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim – ES*, sob a orientação do Professor Dr. Leandro Garcia Pinho, que se inicia neste ano de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro. Os objetivos específicos são: perceber se a linguagem abordada nos livros está contextualizada com o cotidiano do aluno e com a prática do professor; verificar a atuação dos professores em sala de aula no que diz respeito a utilização do recurso livro didático.

Estudos como o de Stamatto (2011) apontam que desde o Período Imperial já se pensava na questão do livro didático, mas nesta época ele era conhecido como compêndio, e possuía geralmente origem estrangeira. Inclusive, a Constituição do Império já determinava que os profes-

res deveriam escolher os compêndios com os quais trabalhariam, “contanto que as doutrinas estivessem de acordo com o sistema jurado pela nação” (STAMATTO, 2011, p. 245). Desde então, vários avanços foram ocorrendo, mas em 1930 os debates a respeito ganharam força e, com o Estado Novo, importantes decisões foram tomadas. Em 1930 cresce o interesse pelos assuntos educacionais, caracterizando a educação como um passo para a modernização, juntamente com um Estado antiliberal e intervencionista. No início do governo Vargas a ênfase era para criação de cidadãos que reproduzissem o modelo elitista, com a escola exercendo uma função social.

Como não se pode compreender o livro didático sem saber sobre sua regulamentação, não se pode deixar de citar a legislação que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático e o instaurou como uma política pública educacional, a Lei 91.542, de 19/08/1985.

Com esta lei, o Estado tem a obrigatoriedade de distribuir gratuitamente os livros didáticos em escolas públicas brasileiras, cumprindo com seu dever de subsidiar a educação no país. Assim, o Programa Nacional do Livro Didático assume o papel de política educacional, que nas palavras de Cavalcante (2012, p. 1925) “faz menção às diversas e múltiplas ideias e ações governamentais no âmbito educacional. Estas últimas são, portanto, políticas públicas dirigidas à resolução de questões educacionais”. Desta forma, o Programa Nacional do Livro Didático surge para atender a uma demanda social e educacional. A partir de 1990, as políticas públicas em educação no Brasil foram pautadas para ampliar seu atendimento e para focar no público a que se destinam. Assim, como ressalta Amaral (2012), se traduzem em ações compensatórias que pretendem minimizar os desequilíbrios sociais que o mercado capitalista instaurou. Estas políticas recebem financiamento de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que interferem nas diretrizes de sua elaboração e diminuem o papel do estado, que passa apenas a coordenar e controlar estas ações.

2. *A importância do livro didático e sua atuação como política pública educacional*

Ao longo dos anos, é possível perceber que o livro didático é um assunto muito trabalhado e discutido entre os pesquisadores nas universidades. Cada um pesquisando os distintos enfoques que ele pode suscitar, seja no âmbito pedagógico, político, econômico, dentre outros. Considere

rando que o livro didático é uma importante ferramenta pedagógica, capaz de direcionar o fazer do professor e o aprendizado do aluno, este se torna o melhor caminho para atender à intenção capitalista de mercado e ser implementado como instrumento obrigatório nas salas de aula de todo o país.

Não muito raro, as questões apontadas pelos estudiosos em relação ao livro didático são referentes aos inúmeros aspectos negativos que ele pode conter e, às vezes, alguns ainda o rotulam como um objeto sem tanta importância. Além disso, muito se fala que os problemas que envolvem os livros utilizados nas escolas dizem respeito somente aos pedagogos, não sendo tema de grande relevância para outros pesquisadores.

Nota-se que o livro didático também sofre grandes críticas provenientes dos setores educacionais. Desde a segunda metade do século XIX, com a chamada concepção moderna de educação, alguns estudiosos passaram a condenar o ensino baseado no livro didático, considerado tradicional e que “revela” a incompetência do professor, que apenas se apoia na “bengala” que é o livro. Mas como aponta Munakata, (2012, p. 283): “o fato de usar livro não significa que o professor seja automaticamente incompetente, do mesmo modo que não usar livro didático não lhe confere, por si só, o prêmio de excelência”.

De qualquer maneira, a verdade é que o livro didático possui sim sua importância pelo fato de ele ser, em muitos casos, o único material de aprendizado com o qual o aluno terá contato.

Mesmo com a possibilidade de vários recursos didáticos que podem ser empregados pelo professor, o livro didático é ainda um material escolar muito utilizado e essencial para os alunos, já que é um mediador na construção do conhecimento.

De acordo com o que aponta Francisco Filho (*apud* MANTOVANI, 2009, p. 19), o livro surge como instrumento de instrução desde o século XVI a. C. e continha informações preciosas que denotava sabedoria para os que os possuísem ou tivessem conhecimento de seus conteúdos. Isto mostra que são usados como método de ensino há muito tempo. Mesmo assim, a produção e a utilização dos livros didáticos num fluxo contínuo, utilizando-se das teorias e filosofias de ensino, se iniciam no século XX. Ainda que o livro didático seja tema gerador de polêmicas e recebedor de inúmeras críticas, é um instrumento fundamental para ser usado nas escolas. Para Mantovani (2009, p. 20), pode-se perceber “o quanto esse instrumento foi importante para comunicar, produzir e

transmitir o conhecimento escolar pelo menos nos dois últimos séculos”. Desta forma, considera-se que o livro didático é um material básico para o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula brasileiras, uma vez que sistematiza os conteúdos, servindo de suporte para professores e alunos. Portanto, este material é considerado uma grande fonte de informação e, se utilizado corretamente, tem muito a contribuir com o fazer pedagógico.

Nessa mesma linha de raciocínio, segundo Lajolo (1996, p. 4), o livro didático adquire tanta relevância dentro da prática de ensino no Brasil, nos últimos anos, que acaba por determinar os conteúdos a serem ensinados e condicionar as estratégias de ensino, “marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina”. Nesse sentido, cabe ao professor exercer seu papel de intercessor dentro do processo de ensino-aprendizagem para que tal realidade seja transformada. Cabe ao docente fazer a seleção de conteúdos que considera mais relevante para sua disciplina, aqueles que merecem ser mais bem analisados e aprofundados e que contribuam para o desenvolvimento crítico do aluno, deixando de ser apenas “refém” do livro didático.

Para além disso, o tema livro didático também adquire outra relevância por estar presente em algumas políticas sociais e educacionais implantadas pelo governo federal e que atingem todas as escolas públicas do país, fazendo despender elevada verba pública e que gera disputas entre empresas privadas. O Programa Nacional do Livro Didático é um proeminente exemplo de política social pública, voltado para o âmbito da educação (ponto em que voltamos a analisar posteriormente).

Seguindo essa linha de raciocínio e reservando algumas linhas para melhor compreensão acerca de políticas sociais, Eloisa Hofling (2001, p. 31) assevera que: políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas assistenciais são aquelas oferecidas pelo Estado aos grupos que não podem se autossustentar, como crianças e deficientes e aos indivíduos que se encontram em alguma situação emergencial, como vítimas de enchente e seca. A assistência do Estado é um direito de cidadania das categoriais mais pobres da sociedade.

As políticas socioeconômicas estão ligadas ao afrontamento da

pobreza material. Observa-se que a renda e o emprego são fundamentais na tentativa de diminuir as desigualdades sociais, cabendo ao Estado propiciar os mecanismos de investimentos para geração de ambos.

A fragilidade da cidadania caracteriza a pobreza política com a qual as políticas participativas procuram enfrentar. O acesso à educação básica, dever do Estado, é uma das formas cruciais para a contribuição no processo de formação da cidadania. Angela de Castro Gomes constata que a luta dos brasileiros pelos direitos de cidadania “se desenvolveu e ainda se desenvolve segundo ritmos diferenciados e assimétricos. [...] O que se verifica é que o processo pode ter avanços, mas também pode sofrer recuos” (GOMES, 2003, p. 166). De qualquer forma, a cidadania deve ser uma prática cotidiana, deve fazer parte da vivência dos indivíduos. Além do mais, a cidadania deve incluir a ampliação de novos direitos e incluir também a perspectiva do direito à diferença.

Entende-se que, na leitura contemporânea de cidadania, os direitos políticos, sociais e civis são fundamentais para o cidadão pleno (talvez inalcançável), dimensões estas já apontadas por Marshall (1967) em seus estudos acerca da luta dos ingleses pelos direitos de cidadania. O importante lembrar é que, como bem asseverou Carvalho (2002), a educação popular, que é um direito social, é muitas vezes um requisito para a ampliação dos demais direitos, pois através dela os indivíduos podem conhecer seus direitos e batalhar por eles.

Entretanto, o que se percebe em inúmeras escolas públicas é que muitos estudantes não possuem a noção dos direitos sociais, civis e políticos que são detentores. Em geral, pode-se afirmar que muitos alunos não possuem o conhecimento necessário para exercer seu papel de cidadão.

Destarte, algumas políticas participativas, como as políticas educacionais, por exemplo, têm a função de diminuir essa deficiência de conhecimento dos indivíduos, essa pobreza política dos alunos e futuros responsáveis pelo país. O Programa Nacional do Livro Didático é um exemplo de política participativa adotada pelo Estado, focando especificamente, como remete o próprio nome, o livro didático.

3. Breve histórico do livro didático, a partir de 1827

Baseando-se em Stamatto (2011), pode-se afirmar que a primeira legislação educacional, com a lei de 11 de agosto de 1827 e o decreto de

15 de novembro do mesmo ano, defendia a elaboração de compêndios para o ensino superior. Os professores podiam escolher os compêndios que iriam aproveitar, desde que estes estivessem em conformidade com o sistema nacional e fossem aprovados por uma Assembleia Geral, cabendo ao governo a impressão e distribuição do material. A falta de livros brasileiros culminava com o uso maciço da literatura estrangeira, de maioria francesa ou portuguesa, que perdurou até 1860 sendo adaptada para o ensino brasileiro. Havia inspetores que cuidavam da adequação das obras e uma comissão supervisora, Comissão Literária, que visitava as escolas e selecionava os livros a serem usados. Todos os materiais utilizados em escolas públicas necessitavam da autorização da comissão e os livros de cunho religioso requeriam a autorização do bispo.

Valdemarin (2010) aponta que no século XIX houve uma grande disseminação da escolarização, atribuindo a ela as funções de formação moral e instrução elementar, criando assim uma demanda para produzir materiais que auxiliassem os professores em seu fazer pedagógico e focando na questão de como ensinar a um vasto número de crianças. Para divulgar um novo método de ensino, foi produzido um enorme volume de livros.

A estratégia para a disseminação desse método consiste na elaboração de manual didático, tornando acessível e compreensível aos professores em exercício ou em formação os procedimentos a serem adotados. Amplia-se assim uma área de atuação que resulta na ampliação do mercado de livros produzidos por professores para uso de professores (VALDEMARIN, 2010, p. 21).

Deste modo, percebe-se que a técnica pedagógica indicada incidia em modelos para serem exercitados por meio dos cursos de formação de professores, haja visto que o livro, ou os manuais, eram parte principal deste processo.

As primeiras décadas do século XX, no período republicano, foram marcadas pela construção de prédios escolares e “tornou importante o sistema educacional público como uma instância formadora do cidadão republicano” (STAMATTO, 2011, p. 247). O livro didático vinha cumprir o papel de contribuir com esta formação. Deste modo, a formação do cidadão era, primeiramente, uma formação de caráter, em que o aluno deve aprender a respeitar a hierarquia em que está inserido. Com base nestes princípios os livros foram moldados para atender aos desígnios do estado, a fim de inculcar na sociedade o seu modo de pensamento. Em 1929, um ano antes do Estado Novo de Vargas, as políticas educacionais se consolidam como importante instrumento do aparelho ideológico do

Estado, pois serviram nesta época para que o então presidente se legitimasse para as classes trabalhadoras. Para os menos favorecidos, existia o ensino profissionalizante precoce, visando a atender os desejos da classe empregadora e, desta forma, perpetuando sua dominação. Na década de 30, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública pelo decreto número 19.402. Em 1931, este Ministério se torna responsável pelos programas da escola secundária, tendo controle sobre os currículos e modificando as matérias e os livros utilizados nelas. Neste período, como aponta Stamatto (2011), livros estrangeiros foram proibidos de serem adotados nas escolas do país e foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, em que o governo adquire livros e os distribui para as escolas, contribuindo para o crescimento do mercado de editoras no país. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) estabelecendo leis correspondentes a produção e circulação do livro no Brasil. Nesta Comissão, o livro didático foi definido como: “Art. 2, § 1º – compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º – livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula” (STAMATTO, 2011, p. 249).

Em 1939 foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que se instituiu como um aparelho estatal de censura que introduzia propagandas políticas em materiais didáticos com a imagem de Vargas. Em 1940 foi proibido qualquer livro que não observasse na capa a autorização do Ministério da Educação, com número de registro da CNLD. Os professores tinham o direito de escolher os livros que constavam na relação oficial para utilizar em suas aulas.

Em 1961, com a promulgação da 1ª LDB, Lei 4.024, os currículos foram revisados e, conseqüentemente, os livros didáticos tiveram que se adequar para atender às escolas. Outro fator histórico importante é a assinatura do acordo MEC/SNEL/USAID, em 1967, que criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), a fim de disponibilizar gratuitamente milhões de livros para os estudantes no Brasil em três anos. Neste momento, o livro passa a ser usado com mais frequência no país devido a quantidade de material que foi distribuída (cerca de 51 milhões). A COLTED passou por modificações, com a criação da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) em 1968, do INL (Instituto Nacional do Livro), e do Programa do Livro Didático, em 1971, da Fundação Nacional do Material Didático, em 1976 e da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) em 1983 como mostra Stamatto (2011).

Em 1985, com a Lei 91.542, de 19/08/85, é criado o Programa Nacional do Livro Didático, com objetivos de distribuir livros didáticos gratuitamente a todos os alunos de primeira a oitava série de escolas públicas do Brasil, bem como auxiliar o trabalho do professor e contribuir para a melhoria da qualidade da educação, além de avaliar os livros do Ensino Fundamental e elaborar um guia dos livros que podem ser adotados pelas escolas. O Programa ainda pretende que o professor possa escolher o livro que vai usar, visando também a reutilização do mesmo e o aperfeiçoamento das especificações técnicas na produção. Em 1992 as verbas do Programa Nacional do Livro Didático foram restritas e limitou a distribuição dos livros, mas em 1993 com a Resolução CD FNDE nº 6 foram vinculados recursos com verbas regulares para aquisição e distribuição dos livros didáticos. Após esta regularidade, outras disciplinas foram sendo contempladas gradativamente no Programa.

Em 1996 o MEC iniciou a etapa de avaliação para que excluísse dos guias os livros que pudessem apresentar algum problema conceitual, de desatualização ou de discriminação. As obras são avaliadas com critérios estabelecidos pelo MEC, classificados em: “Recomendadas com Distinção (3 estrelas); Recomendadas (2 estrelas); Recomendadas com Ressalva (1 estrela); Não Recomendadas. Todas as obras avaliadas constavam no Guia” (BRITTO, *apud* AMARAL, 2012, p. 1098). Posteriormente, em 2001, o Guia deixou de apresentar as obras não recomendadas e em 2004 parou com a classificação por estrelas. Segundo Knauss (2011), a avaliação se baseava em critérios eliminatórios, que pretendiam corrigir os conceitos e as informações básicas dos livros, além de avaliar os preceitos éticos, a coerência e a adequação metodológica. Em 2005, passou-se a adotar as resenhas dos livros como critério para a escolha do professor, permitindo que se fizesse um estudo mais detalhado das obras. Teve início neste mesmo ano o PNLEM, para o Ensino Médio, estendendo as políticas públicas do Brasil para este segmento de ensino também.

Em 1980 o país passava por uma enorme crise na educação. Muitos alunos repetentes, analfabetismo, professores leigos e evasão escolar, reprovações, alunos excedentes e miséria, tudo isto com altos índices. Silva (1983) atribui este fracasso escolar aos alunos que, pobres, possuíam dificuldades de atenção e concentração e ainda necessitavam sobreviver em seu ambiente familiar, deixando para desenvolver as habilidades de leitura e escrita apenas na escola. A oposição pedia mudança, para que este quadro terrível se invertesse. Com o fim do regime militar, em 1985, a nova República de Sarney prometia transformações e uma democracia,

mas foram aspirações que não passaram de desejos populares. O modelo militar ficou de herança e pouca coisa mudou. As reivindicações se faziam presentes, culminando com o movimento crítico de associações científicas (ANPEd, ANDES, CNTE), criadas para exigir do governo o cumprimento de algumas leis que ficaram esquecidas, em prol de uma educação de qualidade. Defendiam, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2004) a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública para formar alunos com consciência crítica.

Foi em meio a este clima de mudanças e reivindicações que, em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático. Antes mesmo dele se instituir, Silva (1983) discutia sobre as mudanças que deveriam ocorrer no sistema de ensino para que recursos não fossem gastos descontroladamente com os livros. Dentre elas, destacava a formação de professores, para que, uma vez capacitados, pudessem fazer bom uso dos didáticos como ferramenta de trabalho, colocando sua crítica quando revela que “muitas vezes, os professores são incapazes de usar novos materiais e livros didáticos porque nem sequer tem a formação necessária para entender as mudanças ali propostas” (SILVA, 1983, p. 101). Do mesmo modo, posiciona-se quanto aos recursos que precisam ser despendidos para formar e reciclar o profissional, bem como a responsabilidade social que o governo deve empreender para que o ensino melhore no país, chamando a população brasileira para abandonar o posicionamento de vítimas desta enganação financiada por organismos internacionais, disfarçada de “boas ações” para a população mais pobre.

4. Análise do livro didático de língua portuguesa e do uso que os professores fazem dele

O *locus* da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental I, do município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, na qual a autora deste artigo atua como pedagoga. Neste ensejo, foram escolhidas as turmas de 2º e 3º ano do turno vespertino, analisando-se os livros de língua portuguesa usados. Toda a escola trabalha com a mesma coleção de livros, em todas as matérias, mas o nome da coleção não será divulgado.

Foi feita uma observação participante do cotidiano da escola e das turmas em particular. Em planejamento, a pedagoga delineou os caminhos a serem percorridos para que pudesse verificar a atuação das professoras num momento posterior. Em outra ocasião, observou uma aula nas respectivas turmas para ver a aplicabilidade do instrumento enquanto

apoio pedagógico. Enquanto observava, a pedagoga fazia indagações a respeito do que estava acontecendo na aula, verificando se estava de acordo com o plano de aula e com o intelecto da turma.

De acordo com as análises realizadas nas turmas de 2º e 3º ano, percebe-se que a coleção é fraca para a faixa etária a que se destina, mas mesmo assim está de acordo com a realidade da escola pesquisada, pois os alunos destas salas ainda não adquiriram habilidades de leitura e escrita de forma plena, estando em processo de alfabetização. De qualquer modo, a qualidade dos livros poderia ser melhor, com textos que estivessem de acordo com ao fator social dos alunos, pois apresenta maior quantidade de textos informativos, não proporcionando o conhecimento de diferentes gêneros textuais. Mesmo mediante esta realidade, nota-se que o livro de língua portuguesa é o mais utilizado pelos professores em sala de aula, sendo tratado como um suporte nas aulas e como “quebra galho”. Afirmo isto porque, enquanto pedagoga das turmas, este instrumento muitas vezes não é listado no planejamento mas, quando acompanhada uma aula nas turmas, o livro está sendo utilizado, mesmo sem planejamento prévio.

No momento da observação, como já mencionado, a pedagoga fez questionamentos para direcionar melhor seu trabalho. Uma das perguntas feitas indiretamente foi “se o professor teve a oportunidade de escolher o livro com o qual estava trabalhando”. As duas professoras responderam que nunca escolheram nenhum livro didático e nem sabiam que tinham este direito. É claro que estes resultados são apurados mediante uma amostra muito pequena e não devem ser generalizados. Também são baseados na realidade de uma única escola, tendo características particularizadas com relação às outras escolas.

Cabe ressaltar que este estudo foi realizado para cumprir com o roteiro deste artigo em especial, sendo efetivado em um período curto de tempo e com uma análise com poucos instrumentos, sendo uma característica de limitação do método.

5. Considerações finais

É visto que o programa atinge o objetivo de distribuir livros a todos os alunos da rede pública de ensino, mas passa por percalços, principalmente no que tange ao processo de escolha dos livros que deveria ser feito pelos professores. Nota-se também que o livro muitas vezes é utili-

zado como “muleta”, já que o professor se apoia somente nele para ministrar suas aulas e não o relaciona com a realidade dos alunos, mostrando falhas no processo de ensino e também no processo de escolha desta ferramenta, haja visto que os livros escolhidos apresentam temas descontextualizados.

A questão do livro didático vem sendo marcada por intensas transformações desde que, no país, começaram as discussões sobre o tema. Em 1827, ainda no Império, se falava em material didático, mas com muita timidez e, as ponderações giravam em torno das proibições e provimentos na forma da lei. Foi apenas em 1929 que o livro didático iniciou oficialmente seu trajeto como uma política pública educacional, com a inauguração do INL até 1985, com a implantação efetiva do Programa Nacional do Livro Didático. Desde então, o cenário educacional sofreu consideráveis mudanças. O livro didático acompanhou a todas elas, algumas vezes para melhorar o sistema educacional e outras sendo esquecido.

Mesmo em meio a todos os percalços e reformulações, o Programa é notado como um exemplo, apesar de todas as dificuldades encontradas que não cabem ser mencionadas neste momento. Ressalta-se que o sucesso deve estar na distribuição gratuita a todos os alunos de escolas públicas do Brasil, e na expansão desta distribuição, posto que o livro didático se estabelece como uma importante ferramenta de auxílio ao fazer pedagógico do professor e de aprendizagem para o aluno.

O processo descrito anteriormente apresenta como os programas que se referem ao livro didático foram adquirindo complexidade e relevância ao longo dos anos, chegando até o Programa Nacional do Livro Didático, uma importante política de Estado e o maior programa mundial de oferta gratuita de livros didáticos aos alunos de instituições públicas de ensino.

Em linhas gerais, uma crítica bastante observada entre os estudiosos em relação ao Programa Nacional do Livro Didático refere-se à concentração da participação de um grupo de editores, que ameaça o aspecto de descentralização do programa. De qualquer forma, é possível perceber que em diferentes períodos, em distintos governos e políticas, as questões que envolvem o livro didático eram e ainda são assunto em pauta, gerando diferentes discussões e polêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor. In: *Semana da Educação*, Londrina, 2012, p. 1091-1103. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/politicaseducacionais/politicaspUBLICAPARAOLIVROdidatico.pdf>>.

Acesso em: 23-08-2013.

GOMES, Angela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Orgs.) *Ensino de história, conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Faperj, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedex*, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

KNAUSS, Paulo. Ensino médio, livros didáticos e ensino de história: desafios atuais da educação no Brasil. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio. (Org.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência*. Uberlândia: Edufu, 2011.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, vol. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. 2009. Dissertação (de Mestrado). – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Departamento de Geografia. Programa de pós Graduação em Geografia Humana, São Paulo.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice et al. (Orgs.). *A escrita da história escolar. Memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 44, p. 98-101, fev. 1983.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. O livro didático e a lei: o permitido e

o proibido. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio. (Orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência*. Uberlândia: Edufu, 2011.

VALDEMARIN, Vera Tereza. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

monikebj@gmail.com

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar de que forma o uso do livro didático pode contribuir para que o ensino de língua materna seja mais produtivo. Para isso, fizemos algumas considerações sobre o manual didático, de que maneira ele é concebido pelo professor de língua portuguesa e como se dá a sua utilização em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário conhecer de que forma esses livros didáticos se apresentam. Para isso, fizemos a análise de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, a fim de entender de que maneira os gêneros textuais são trabalhados, sua sequência didática e abordagem dos conteúdos nesses manuais. Para a realização desta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística, da Análise do Discurso e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-se dos seguintes teóricos: Marcuschi (2000 e 2008), Koch (2004 e 2012), Antunes (2002), Nicolau (2012), dentre outros.

Palavras-chave:

Livro didático. Ensino de língua materna. Docente de língua portuguesa.

1. Considerações iniciais

Nos últimos anos, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula vem sendo bastante discutido entre pesquisadores da área de língua portuguesa. Essas discussões tornaram-se mais conhecidas pela maioria dos educadores a partir da abordagem realizada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* visam adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como um objeto mediador no processo da aprendizagem. Assim, o documento reconhece a importância de o educando e o educador perceberem a função social da língua e que seu uso, mediante cada situação de interação comunicativa, passa a possuir características de um determinado gênero textual.

Desse modo, o livro didático acaba por ser o recurso mais utiliza-

do pelos educadores em suas aulas ao abordarem os gêneros textuais e não consegue abranger todos, nem mesmo relacioná-los à vivência da maioria dos alunos, pois trata-se de um material construído para atender às classes de maneira generalizada.

A utilização dos gêneros está vinculada às questões de uso da língua e, conseqüentemente, às questões socioculturais. Trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com a língua em uso, com as diversas maneiras com que ela se manifesta e em sua real situação de interação comunicativa. Logo, os fatores que distinguem os gêneros textuais são bem mais de cunho social e comunicativo que de cunho formal.

Dessa maneira, ao abordar o tema, o docente acaba por ampliar a competência textual e discursiva em seus alunos, deixando de trabalhar fatos meramente isolados, sem estabelecer relação com o texto (NICOLAU, 2012, p. 11).

Assim, se os educadores comesçassem a refletir sobre o trabalho com gêneros a partir de uma visão funcionalista, que valorizasse a língua em efetiva situação de comunicação, o educando passaria a relacionar a teoria à sua prática cotidiana e o processo da aprendizagem seria mais produtivo, visto que ele passaria a refletir sobre os fenômenos linguísticos de seu idioma.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-se dos seguintes teóricos: Marcuschi (2000 e 2008), Koch (2004 e 2012), Antunes (2002), Nicolau (2012), dentre outros.

2. Gêneros textuais e livro didático de língua portuguesa

Os estudos sobre os gêneros textuais ganharam mais destaque a partir de 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que abordavam o assunto na prática da sala de aula e como elemento de fazer da aprendizagem um processo mais construtivo e concreto para o educando, a fim de ampliar sua competência textual e comunicativa.

Desse modo, o recurso mais utilizado na escola para se abordarem os gêneros textuais é o livro didático, que, na maioria das vezes, é tido como único material a ser utilizado e como fonte de legitimação do conhecimento.

Para Marcuschi (2000, p.10), o problema já não é mais a ausência

da abordagem do tema gêneros textuais nos manuais didáticos ou na escola, e sim a forma como o conteúdo é explorado pelos educadores, não devendo perder a “concepção sociointerativa da língua” e a noção de texto “enquanto fenômeno empiricamente realizado nos discursos cotidianos”.

Vale ressaltar que o texto está sempre em diálogo com outros textos, pois resulta de uma atividade discursiva e, segundo Nicolau (2012, p. 82), “se organiza em função de suas intenções comunicativas dentro de um determinado gênero, tipos relativamente estáveis de enunciados historicamente determinado”.

Assim, explorar os gêneros textuais na sala de aula é trabalhar com a língua em seu uso efetivo e das mais diversas formas, pois eles “são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MARCUSHI, 2008, p. 149).

Para a linguística funcionalista, a língua deve ser valorizada a partir de seu uso efetivo e das diversas situações de comunicação em que o falante está inserido. Consequentemente, nessa mesma visão, o ensino de língua deve estar pautado nas interações comunicativas, em que o educador deve valorizar a bagagem linguística com que o aluno chega à escola, valorizando assim a sua competência linguística.

Segundo Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 157),

A língua é determinada pelas situações de comunicação real, em que falantes reais interagem e, conseqüentemente, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.

Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais seria uma forma de o docente (re)pensar sua proposta de trabalho com língua materna em sala de aula, uma vez que os gêneros textuais se determinam de acordo com o uso efetivo da língua, mediante suas variedades linguísticas e as questões socioculturais.

Para Koch (2004, p. 162), os gêneros podem servir como

[...] modelos sociocognitivamente construídos, a partir da vivência em sociedade, que representam os conhecimentos, propósitos, objetivos, perspectivas, expectativas, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre a interação em curso e sobre o texto que está sendo lido ou escrito, bem como sobre propriedades do contexto, tais como tempo, lugar, circunstância, condições, objetos e outros fatores situacionais que possam ser relevantes para a realização adequada do discurso.

Logo, percebe-se mais uma vez que a caracterização dos gêneros textuais está influenciada pelo contexto social, pela cultura da comunidade linguística. Assim, os gêneros estão repletos de estratégias convencionais para se atingir um determinado objetivo, um objetivo linguístico específico. Para Marcuschi (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”, pois “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”.

Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais é um meio de se trabalhar com a interdisciplinaridade na escola, uma vez que envolve os âmbitos social e cultural, não possuindo uma estrutura rígida para sua caracterização e por envolver as variedades linguísticas.

Ainda em consonância com Marcuschi (2008, p. 151),

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

Dessa maneira, é impossível conseguir quantificar todos os gêneros textuais existentes, pois eles se classificam mediante as diversas situações de uso efetivo da língua, ou seja, de acordo com suas variedades linguísticas e seu uso. Assim, tornam-se heterogêneos devido às inúmeras possibilidades de uso e de interação sociocomunicativa.

Segundo Koch (2012, p. 55),

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

Para Marcuschi (2008, p. 154), seria praticamente impossível comunicarmos sem utilizar os gêneros textuais, pois “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Com esta mesma concepção, Bakhtin (*apud* KOCH, 2012, p. 57) afirma que

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de

construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Assim, os gêneros textuais estão presentes em todos os atos de nossa comunicação, a cada situação de interação sociocomunicacional de nosso cotidiano.

Na visão Funcionalista da linguagem, todo trabalho com textos deve estabelecer conexão com a realidade dos alunos, a fim de não desvincular o processo da aprendizagem da realidade do educando.

De acordo com Cunha (*apud* MARTELOTTA, 2008, p. 158),

Na análise de Cunha funcionalista, os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Ou seja, o funcionalismo procura essencialmente trabalhar dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação.

Sabemos que os gêneros textuais não são estruturas fixas e estáveis, pois se manifestam de acordo com as situações de uso da língua, podendo sofrer mudanças mediante esse contexto de interação comunicativa.

Para Koch (2008, p. 58),

Como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte.

Dessa maneira, o ensino de língua pautado no trabalho com os gêneros textuais estaria relacionado a estudá-la como um fato social, como um fenômeno que se modifica de acordo com o uso, com as diversas situações de comunicação e não como um mecanismo isolado.

Logo, cabe ao educador buscar atividades que mais se aproximam da realidade de seus alunos, explorar os gêneros textuais que mais utilizam em seu cotidiano, a fim de tornar o processo da aprendizagem algo concreto e produtivo. É importante que o professor traga para a sala de aula a diversidade dos gêneros e que os relacione com o ambiente socio-cultural dos educandos, com o intuito de que eles ampliem suas competências textual e comunicativa.

Para Koch (2008, p. 61),

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas

para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Percebe-se, pois, que um ensino voltado para o trabalho com os gêneros textuais, sob a visão da linguística funcionalista e textual, só acrescenta na formação dos educadores como dos alunos, uma vez que se valoriza a língua em real situação de comunicação, em seus mais diversos usos, pois, como elucida Marcuschi (2008), não nos comunicamos sem utilizar um determinado gênero.

Koch (2008, p. 62) enfatiza que

As diversas práticas de linguagem podem ser relacionadas, no ensino, por meio dos gêneros – vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os gêneros ligados a cada uma dessas práticas são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma “megaferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e constitui uma referência para os aprendizes.

Segundo Antunes (2002, p. 71), há várias vantagens de se trabalhar com os gêneros textuais, mas as principais são:

- a) a apreensão dos "fatos linguísticos-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais", difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um "programa" previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do "certo" e do "errado", como indicativos da boa realização linguística.

Assim, o que importa não é somente ensinar as regras gramaticais de um determinado idioma e sim a forma como ele se manifesta em cada situação de uso, mostrar que toda língua possui variedades e o que definirá seu uso é o contexto sociocomunicativo.

O trabalho com os gêneros textuais permite, pois, que o educando

perceba que a língua se modifica, que é variável e não homogênea. A partir dessa abordagem, o aluno passa a (re)pensar sobre os fenômenos linguísticos e a desenvolver sua competência textual e comunicativa.

Desse modo, vale salientar mais uma vez que os livros didáticos exercem papel importante no trabalho realizado na sala de aula, visto que é um material fácil e prático de ser utilizado por ser um recurso que já vem “pronto” para o professor. Cabe, no entanto, ao docente ter a consciência de que nenhum livro didático será completo e que não atenderá às necessidades de sua clientela, que o uso desse recurso deverá passar por reflexões e ser complementado por outros materiais.

Sabemos que, na atualidade, os livros didáticos já passaram por reformulações, mas ainda têm muitas modificações e abordagens a serem (re)pensadas. É notório que os livros didáticos já contemplam uma maior abordagem de gêneros textuais, por exemplo, mas que estes nem sempre são trabalhados pelo professor e muito menos enfatizam todas as modalidades e níveis da língua. Desse modo, o ensino de língua torna-se um ato mecânico, pois não leva os alunos a refletirem sobre os fenômenos linguísticos que emergem no dia a dia.

3. Os livros didáticos e as abordagens textuais

Nesta pesquisa, fizemos a análise da coleção *Português Linguagens*, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e também a coleção *Linguagem em Movimento*, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo. Nosso objetivo é observar de que forma os gêneros textuais são apresentados na coleção.

3.1. Análise da coleção *Português Linguagens*

A coleção *Português Linguagens*, da editora Saraiva, é formada por três volumes, um para cada série do ensino médio. Cada volume apresenta-se dividido em três partes fundamentais: língua, literatura e produção de texto. De acordo com a resenha do guia do livro didático, produzido pelo MEC, a coleção possui boa articulação entre os eixos de ensino. Ainda que tenha essa consideração, observamos que as três partes trabalhadas, língua, literatura e produção de texto, não são separadas em blocos estanques, são apresentadas em sequência, ou seja, um capítulo de língua, um de literatura e outro de produção textual.

Apesar de não ser constituída de blocos estanques, a boa articulação, defendida pelo guia do livro didático, só se verifica na organização dos conteúdos, mas não se aplica ao diálogo dos conteúdos, na exploração dialógica entre os eixos. A sequência é feita com um capítulo de cada eixo trabalhado, mas os conteúdos não são relacionados; então, essa boa articulação nos parece um pouco questionável, pois, para que o manual fosse bem relacionado, seria necessário que os conteúdos se apresentassem de maneira dialógica, integrando os conteúdos e as discussões acerca deles. O que vemos, porém, é uma organização sequencial que mescla um conteúdo depois do outro, variando entre língua, literatura e produção textual.

Na primeira parte do levantamento do livro didático, selecionamos os gêneros textuais que serão trabalhados nas oficinas propostas neste trabalho: contos e romances. No livro do primeiro ano, percebemos apenas 2 contos no eixo de redação. Não encontramos exemplos de contos em nenhuma outra parte do livro. Já os fragmentos de romance foram encontrados 2 na parte de língua, 1 na parte de literatura e 1 na parte de redação; é importante ressaltar que todos são fragmentos bem pequenos dos romances.

No livro do segundo ano, encontramos exemplos de contos nos três eixos: 1 conto em língua, 1 conto em literatura e 12 contos em redação. Os romances só foram encontrados na parte de literatura, 19, ao todo, lembrando que são pequenos fragmentos. No livro do terceiro ano encontramos contos e romances apenas no eixo de literatura; 5 contos e 13 fragmentos de romances.

Diante dessas constatações, podemos refletir que, de maneira geral, esses gêneros literários aparecem em um número reduzido, mas temos consciência de que o livro didático é apenas um suporte para os alunos e não o único caminho a seguir. Apesar de ser um suporte, muitas vezes o livro didático é a única fonte imediata de acesso do aluno à leitura, por isso é importante que o professor reconheça as qualidades e as possíveis falhas do material que utiliza.

É de se estranhar, por exemplo, que no livro do primeiro ano só apareça um fragmento de romance no eixo de literatura. Isso sugere que o professor precisa estar atento para suprir as carências do material didático.

No livro do segundo ano, vemos a maior incidência de contos no eixo de redação, e o romance só aparece no eixo de literatura. Esse fato

se torna importante de ser considerado, pois o conto é um texto de fácil aplicação em sala de aula, por ser curto, e o pequeno número desse gênero na coleção requer reflexões do professor.

O livro do terceiro ano nos parece ainda mais diferenciado, pois só apresenta contos e romances no eixo de literatura. Esse fato nos aponta uma possível falta de integração entre os eixos e a valorização do texto literário apenas nos capítulos relacionados à literatura. Segundo o guia do livro didático, a integração dos eixos de ensino favorece a distribuição do tempo pedagógico, o que nos parece, mais uma vez, um pouco questionável. Segundo o guia do livro didático, há articulação equilibrada entre os eixos de ensino, favorecida pelo diálogo entre conteúdos específicos e temas gerais. Apesar dessa afirmação, verificamos que, na prática, essa articulação não se mostra tão satisfatória.

O guia do livro didático resenha que a coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura. Os gêneros são analisados dentro de suas especificidades; por exemplo, ao introduzir o estudo de gêneros digitais (e-mail e blog), é trabalhado o caráter não linear que caracteriza o hipertexto, bem como as características da linguagem no espaço virtual. A coleção traz atividades que exploram a dimensão da materialidade do texto na construção dos sentidos; o texto publicitário, por exemplo, é explorado em seus recursos gráficos e em seus efeitos de sentido. Entretanto, há casos em que a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são ignorados. Isso ocorre, por exemplo, no tratamento didático aplicado às letras de canções, que não considera os aspectos próprios que envolvem esse gênero. Nem sempre os gêneros são explorados em todos os seus recursos e possibilidades, destinando-se, por vezes, apenas a ilustrar um tópico linguístico específico.

Ainda de acordo com o guia do livro didático, considera-se que “eixo de literatura ocupa um lugar de destaque na coleção, num trabalho bem articulado com a leitura de textos não literários” (BRASIL, 2011). Realmente, a coleção trabalha bastante a diversidade dos gêneros, mas deixa falhas, principalmente no trabalho com alguns textos literários.

Já na segunda etapa da análise do livro didático, levantamos os demais gêneros oferecidos. Observamos que, na coleção, as atividades gramaticais são trabalhadas basicamente com tirinhas e anúncios. Em nossa apreciação, só desconsideramos os fragmentos de textos que ti-

nham um tamanho muito reduzido. Os demais textos foram contados na íntegra, inclusive os que foram utilizados na explicação do conteúdo.

No livro didático do primeiro ano, encontramos 137 ocorrências de texto, sendo que 32 são exemplos de textos não literários e 105 de textos literários. Percebemos que a ocorrência de textos literários é maior no livro, apesar disso, vemos que existe uma discrepância entre o número de textos curtos (histórias em quadrinhos, tirinhas, cartuns e poemas) e textos mais longos (contos, crônicas e fragmentos de romances); tivemos 88 textos curtos e 17 textos longos, conforme observamos na tabela abaixo:

1º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	02	Artigo de opinião	04
Fragmentos de Romances	04	Notícia	01
Poemas	48	Textos Injuntivos	05
Crônicas	03	Textos técnicos	16
Texto Teatral	03	Relato	01
Histórias em quadrinhos	05	Cartas	02
Tirinhas	32	e-mail	01
Fábulas	05	Sermão	01
Charge	02	Resumo	01
Letra de música	01		
TOTAL	105	TOTAL	32

Tabela 01: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

No livro do segundo ano, encontramos 230 ocorrências de textos, sendo que 47 foram não literários e 183 literários. Novamente, vemos uma ocorrência muito maior de textos literários, mas com a mesma incidência do livro do primeiro ano: 142 textos curtos e apenas 41 textos longos, como observamos abaixo:

2º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	14	Artigo de opinião	04
Fragmentos de Romances	19	Notícia	02
Poemas	75	Anúncio publicitário	18
Crônicas	02	Textos técnicos	20
Texto Teatral	04	Entrevista	01
Histórias em quadrinhos	02	Reportagem	02
Tirinhas	60		
Fábulas	02		
Cartum	05		
TOTAL	183	TOTAL	47

Tabela 02: Quantitativo de textos encontrados no Livro Didático

No livro do terceiro ano, a tendência dos demais manuais segue.

Encontramos 227 textos utilizados, destes, 66 foram não literários e 161 literários. Analogamente às outras séries, foram 138 textos curtos e 23 textos longos, como apontamos abaixo:

3º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	05	Artigos de opinião	04
Fragmentos de Romances	13	Notícias	05
Poemas	96	Anúncios Publicitários	26
Crônicas	03	Textos técnicos	18
Texto Teatral	01	Reportagem	01
Histórias em quadrinhos	01	Cartas	05
Tirinhas	32	Artigos de opinião	11
Fábulas	01		
Charge	02		
Cartum	07		
TOTAL	161	TOTAL	66

Tabela 03: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Com os levantamentos, percebemos que a coleção cumpre o papel a que se propõe; oferece variados gêneros textuais em sua estruturação. Apesar disso, com a nossa análise, constatamos que os textos literários trabalhados com mais frequência foram os textos curtos, de rápida leitura e entendimento, como as histórias em quadrinhos, os cartuns, as tirinhas e os poemas. Vemos que os textos mais longos, de leitura mais complexa, aparecem em número consideravelmente menor que os demais. Esse fato nos chama a atenção, pois confirma nossa hipótese de que o texto literário, principalmente os contos e romances, podem ser pouco trabalhados em sala de aula. Diante dessa situação, vemos a necessidade constante de o professor refletir sobre o seu livro didático para observar as falhas ou lacunas, só assim ele poderá pensar formas eficientes de suprir as necessidades de cada turma.

O professor precisa estar ciente de que seu aluno necessita atingir o nível de leitura polissêmica, que vai além da mera decodificação do signo. A leitura parafrástica consolida-se com uma mera decodificação e a polissêmica extrapola essa etapa inicial, necessita de reflexão do texto, de conhecimento das entrelinhas e de mecanismos de construção textual. A teoria que embasa nossa pesquisa aponta que esse nível de leitura só será alcançado mediante a utilização do texto literário e pensamos que não só os textos curtos, de fácil entendimento, mas também os textos cuja leitura exige um comprometimento maior dos alunos, como os contos, as crônicas e os romances.

3.2. Análise da coleção linguagem em movimento

A segunda coleção analisada foi *Linguagem e movimento*, dos autores Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, da editora FTD. A coleção também se apresenta em blocos; em cada um, vemos uma unidade de literatura, interpretação e estudo da língua e produção de textos. Essas unidades estão dispostas em sequência, nessa ordem sempre, em todos os livros, do primeiro ao terceiro ano.

De acordo com o guia do livro didático, “A literatura é o eixo de ensino a partir do qual os demais se organizam. Os temas propostos para cada unidade podem propiciar boas discussões em sala de aula, permitindo que se associe a perspectiva cronológica a uma abordagem mais livre e contemporânea dos textos literários selecionados. É nítida a tendência da coleção tanto para lidar com questões gerais das escolas literárias, como para considerar o estudo do texto como um conteúdo a ser aferido em exercícios e testes” (BRASIL, 2011). Apesar dessa afirmação, ao verificarmos as obras, percebemos que essa integração fica um pouco prejudicada, uma vez que a seção de literatura é a primeira a ser trabalhada e as demais vêm em sequência, mas com pouco diálogo com as anteriores.

Ainda de acordo como guia, vemos que “O que pode prejudicar a proposta é o excesso de conteúdos selecionados e o tratamento transmissivo dado a eles, no estilo dos pontos gramaticais, seguidos de exemplos correspondentes e exercícios de aplicação” (BRASIL, 2011). Essa consideração é relevante e aponta uma importante constatação, a coleção ainda valoriza mais os pontos gramaticais do que a leitura, propriamente dita, uma vez que se realmente fosse integrada, como aponta a resenha do guia, o estudo gramatical facilmente se integraria aos demais pontos do conteúdo.

Chamou-nos a atenção essa consideração e que, na prática, foi observada nos livros, a respeito da parte direcionada à literatura: “A perspectiva predominante não é a da formação do leitor, mas a do estudo dos contextos históricos, associada ao exame das características de cada período, tendência estética ou estilo autoral” (BRASIL, 2011). Essa afirmação nos faz refletir bastante, pois comprova o que defendemos nesta pesquisa, de que o estudo de literatura na escola, na maioria das vezes, não consegue ultrapassar a mera localização temporal, sem muito vínculo com o texto.

O desenvolvimento de capacidades leitoras é parcialmente limitado pelo compromisso da subseção em explicitar informações relaciona-

das à exploração do tema da unidade e em recortar questões de conhecimentos linguísticos a serem abordadas nas subseções seguintes. Textos multimodais, assim como aqueles dirigidos especificamente à faixa etária esperada dos alunos, estão pouco presentes, tampouco se evidencia, na coletânea, a diversidade cultural brasileira.

No livro do primeiro ano encontramos 189 ocorrências de texto, sendo 152 literários e 37 não literários. Como na primeira coleção, um número consideravelmente maior de textos literários, mas, novamente, vemos que os textos mais longos, como contos, crônicas e romances, são 30, enquanto os textos curtos, poemas, tirinhas, entre outros, aparecem 122 vezes, como demonstramos na tabela abaixo:

1º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	12	Artigo de opinião	04
Fragmentos de Romances	11	Anúncios Publicitários	11
Poemas	98	Cartas	04
Crônicas	07	Textos técnicos	18
Texto Teatral	05		
Histórias em quadrinhos	01		
Tirinhas	08		
Sermões	06		
Charge	04		
TOTAL	152	TOTAL	37

Tabela 04: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Observamos que a existência dos textos mais longos ainda se mostra pequena nos livros didáticos vistos até aqui. De acordo com o guia do livro didático “Em sala de aula, será necessário propiciar aos alunos um contato direto com os textos literários, abrindo-se espaço para a fruição e o desenvolvimento da leitura autônoma” (BRASIL, 2011), justificando ainda mais a proposta de nossa pesquisa.

Analisando o livro didático do 2º ano, observamos as seguintes ocorrências de textos:

2º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	07	Artigo de opinião	01
Fragmentos de Romances	39	Anúncios Publicitários	22
Poemas	76	Textos injuntivos	01
Crônicas	05	Textos técnicos	42
Texto Teatral	01		
Tirinhas	15		
Sermões	01		

Charge	07		
TOTAL	151	TOTAL	66

Tabela 05: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Vemos a ocorrência de 151 textos literários e 66 textos não literários. Apesar do número maior de textos literários, percebemos que apenas 51 são textos mais longos e 100 ocorrências de textos curtos, na maioria poemas, com 76 ocorrências. Como percebemos, romances e contos são pouco trabalhados e, quando aparecem no livro, se apresentam em fragmentos muito pequenos, com pouca relevância investigativa.

Analisando o livro didático do terceiro ano, percebemos as seguintes ocorrências textuais:

3º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	08	Artigo de opinião	01
Fragmentos de Romances	42	Anúncios Publicitários	07
Poemas	90	Texto Argumentativo	02
Crônicas	04	Textos técnicos	60
Tirinhas	07		
Charge	04		
TOTAL	155	TOTAL	70

Tabela 06: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Tivemos uma ocorrência de 155 textos literários e apenas 70 não literários. Novamente notamos um número maior de textos literários, mas também observamos que os textos longos aparecem apenas 54 vezes, enquanto os textos curtos aparecem 101 vezes, sendo que a maior incidência de textos é de poemas, num total de 90. Novamente observamos, na análise, que os fragmentos de romances são bastante pequenos e com poucas atividades relevantes de reflexão.

3.3. Comparação das coleções de livros didáticos

Como vimos, as duas coleções se aproximam bastante quanto ao número de textos que apresentam: no total, vemos que a coleção *Português Linguagens* traz 449 textos literários e 145 textos não literários; já a coleção *Linguagem em Movimento* traz 458 textos literários e 173 não literários. Na porcentagem dos textos, vemos 4% de contos, 10% de romances e 39% de poemas; 21% dos demais textos literários e 26% de textos não literários. As obras didáticas apresentam uma grande quantidade de poemas, quase igual ao número de textos não literários.

Como constatamos, o número maior de textos é literário, mas, apesar disso, vemos poucas ocorrências de contos e romances. Quando estes aparecem, se mostram apenas em fragmentos pequenos e pouco trabalhados. Observamos também que a maior incidência de textos literários é de poemas e tirinhas, ou seja, textos curtos e de leitura mais rápida e fácil.

O livro didático é extremamente importante, pois, como afirma Cafiero & Corrêa:

(...) muitos estudantes do nosso país, às vezes, só tem acesso ao texto literário pela via do livro didático. Isso para não sermos mais dramáticos ao afirmar que, em muitos casos, fora do livro didático, fica difícil o acesso a qualquer tipo de texto (...) (CAFIERO & CORRÊA, 2003, p. 278)

Cafiero & Corrêa (2003) realizaram uma pesquisa com quatro coleções de livros didáticos e também puderam perceber que, como em nossa investigação, os manuais apresentam um número bem maior de textos literários, em detrimento dos não literários. De maneira análoga, o número de textos curtos encontrados na pesquisa citada também é considerável e maior que os demais, como fragmentos de romances. Podemos ver isso no texto de Cafiero & Corrêa (2003):

Os poemas apresentam-se em segundo lugar na escala de utilização no conjunto dos livros didáticos analisados (...) mas nem sempre o trabalho com esses textos visa destacar os recursos estilísticos usados em sua construção. Muitos deles servem apenas como propostas para exercícios ortográficos ou exercícios em que se exige o reconhecimento de um tópico gramatical. (CAFIERO & CORRÊA, 2003, p. 294)

O número de textos literários presentes nas duas coleções analisadas, assim como nas quatro estudadas no trabalho de Cafiero & Corrêa (2003), se justifica na medida em que um dos critérios estabelecidos pelo PNLD é a presença significativa de textos literários nos livros. Sendo assim, percebemos que todos os manuais demonstram a preocupação de suprir essa exigência, mesmo que o trabalho com os textos muitas vezes não seja tão eficiente e significativo.

Outra consideração importante é que nem todos os textos apresentados são trabalhados com questões de interpretação e leitura. Muitos deles aparecem apenas como meros exemplos de questões gramaticais. Cafiero & Corrêa (2003, p. 293) constataram: “Uma tendência que parece se confirmar na análise das coleções é a utilização em larga escala de fragmentos de narrativas em vez de uso de textos completos”.

Notamos, também, que parece haver, nas coleções, a construção

de um gênero escolar. Isso seria a seleção de certos textos, com algumas características comuns, como tamanho pequeno e compromisso com uma forma mais fácil de ler, com um grau de dificuldade menor. Ainda segundo Cafiero & Corrêa (2003, p. 296), “geralmente esses textos não possibilitam a emancipação do leitor e a ampliação do seu horizonte de expectativas”.

Isso demonstra, mais uma vez, a importância de propor leituras diferenciadas e de textos completos. As coleções vistas nos mostram uma gama variada de textos importantes, que se mostram relevantes; o problema é que muitos gêneros, como os fragmentos de romances e contos, são pouco trabalhados e requerem uma aplicação de novas propostas selecionadas pelo professor, como afirma Cafiero & Corrêa (2003):

Cabe ao professor encontrar maneiras de realizar um trabalho que seja efetivamente o de formar leitores, dispondo-se da seleção de textos da coleção adotada, encontrando em cada texto as suas especificidades e respeitando as diferentes leituras dos alunos, com suas singularidades. Para tanto, o professor também precisa ser ele mesmo um leitor de textos literários, capaz de fruir diferentes tipos de literatura e assim poder desenvolver no aluno a habilidade de leitura nesse tipo de texto. (CAFIERO & CORRÊA, 2003, p. 297)

Como os autores demonstram acima, o professor precisa assumir sua responsabilidade diante das turmas. Deve investigar o livro didático que usa para conseguir suprir as falhas que, porventura, vierem a acontecer. É importante lembrar, novamente, que o livro didático é apenas um auxílio para o professor, um suporte pedagógico. Ele se apresenta como um apoio, por isso não tem obrigação de ser completo, pois cabe ao professor assumir seu papel e tentar suprir as possíveis limitações de seu livro.

4. Considerações finais

Em um mundo globalizado, marcado pelas imensas transformações tecnológicas, torna-se imprescindível que a escola busque recursos para que o processo de ensino-aprendizagem, principalmente o de língua materna, torne-se mais produtivo e que leve o aluno à reflexão.

Através de todas as abordagens realizadas neste trabalho, perceberemos os gêneros textuais um dos elementos que vêm ganhando maior relevância, nos últimos anos, no trabalho com língua materna. Assim, os atores envolvidos no processo da aprendizagem devem estar cientes de que essa abordagem não é meramente formal, mas também funcional.

Dessa maneira, a caracterização de um determinado gênero estará relacionada às diversas formas como a língua se manifesta, ou seja, de acordo com a interação sociocomunicativa.

Logo, a importância de se trabalhar com os gêneros em sala de aula está vinculada a se estudar a língua em uso, em situação comunicativa, em sua total funcionalidade, deixando de se privilegiar apenas as questões formais e valorizar, também, as funcionais

Diante da grande relevância em se trabalhar com os gêneros textuais, o educador acaba por encontrar nos livros didáticos a principal fonte de se explorar o conteúdo, sendo que estes não conseguem abranger toda essa abordagem. Vale destacar, também, que a grande maioria desses recursos pedagógicos dão mais ênfase ao trabalho formal com os gêneros do que com sua funcionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*. Perspectiva: Florianópolis, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002, p. 65-76. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 20-01-2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2011.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Coleção português linguagens*, vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.

_____; TAVARES, M. A. *Ensino de gramática com base no texto: subsídios funcionalistas*. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, vol. 13, n. 2, p. 156-162, 2007

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam?* Recife, 2000. [Mimeo.]

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

MINCHILLO, Carlos Cortez; TORRALVO, Izeti Fragata. *Coleção linguagem em movimento*, vol. 1, 2 e 3. São Paulo: FTD, 2010.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa. *Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa*. João Pessoa: Ideia, 2012.

**O MARCADOR DISCURSIVO AH NA FALA DE DISCENTES
DA EJA/PROEJA, NA REGIÃO NORTE NOROESTE
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.**

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)
cristianabarcelos@yahoo.com.br

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

Karine Lôbo Castelano (UENF)

Alessandra Maria Custódio da Silva (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

RESUMO

No intuito de pesquisar um pouco mais sobre os aspectos da fala e seus marcadores discursivos, o presente trabalho teve por o objetivo analisar a partícula discursiva *ah* e identificar, do ponto de vista lexical, o tipo de função pragmático-discursiva desse elemento inserido no corpus “A Língua Falada na região Norte Noroeste Fluminense”, organizado pela professora Eliana Crispim França Luquetti da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) sob a perspectiva da discursivização da língua. Para tanto, observou-se o seu uso nas falas orais de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Palavras-chave: Marcador discursivo. Discursivização. EJA. PROEJA.

1. Marcando a história dos marcadores

A sociolinguística, segundo Bagno (2007) enquanto ciência surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, impulsionada por Willian Labov que debruçou-se sobre os estudos da língua com foco na variação linguística (BAGNO, 2007).

A publicação da obra seminal, em 1972, *Sociolinguist Patterns* (*Padrões Sociolinguísticos*), marcou o nascimento oficial dessa área de estudo, quando Labov (2008) esclareceu o objetivo de desvendar os enigmas das mudanças linguísticas, pautando-se na ideia de que a língua muda, por que não há línguas e sim falantes vivendo em sociedades complexas, hierarquizadas, heterogêneas e que a transformam (LABOV, 2008).

Por consequência das pesquisas desse estudioso, a sociolinguística variacionista encontrou campos férteis a partir da década de 1970 no Brasil, visto que a variação foi entendida como fenômeno da língua, cuja

primazia era desvendar os enigmas das mudanças linguísticas a partir dos falantes (BAGNO, 2007).

Desse modo, identificamos que estudos direcionados aos marcadores discursivos aumentaram na segunda metade do século XX, sobretudo, voltados para a percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala e nos seus aspectos discursivos. Assim, observou-se conforme Vez (2000) nos estudos linguísticos contemporâneos, um esforço em ultrapassar o limite das estruturas gramaticais da oração para a abertura de um novo olhar em relação à língua (VEZ, 2000, p. 149).

Pesquisadores da língua como Almeida e Marinho (2003) e Escandell (2006) argumentaram que uma das maneiras de fazer com que um texto tenha sentido seria por meio de elementos que funcionam como conexões entre as palavras, frases, orações e parágrafos.

Segundo Escandell (2006), um dos problemas que mais preocupou gramáticos, filósofos e pragmaticistas foi encontrar uma maneira de descrever o valor desses elementos. Devido à diversidade de questões teórico-metodológicas, foi possível encontrar termos como “marcadores de relação textual, operadores discursivos, enlaces extraoracionais, conectores discursivos, conectores pragmáticos, partículas pragmáticas e partículas discursivas”. Todos esses nomes, apesar da diversidade, referiram-se aos mesmos elementos (ESCANDELL, 2006).

A partir do século XX, estudos identificaram certos elementos linguísticos que não se ajustavam às classes gramaticais já existentes e, pela primeira vez, linguistas analisaram as suas características particulares como usos discursivos, empregos enfatizadores, valores expressivos, entre outros. Gili Gaya pareceu ser uma das primeiras pessoas a nomeá-los de *enlaces extraoracionais*, apontando para certas propriedades, como o fato de pertencerem a registros diferentes, bem como chegarem a constituírem-se como apoios na fala (ESCANDELL, 2006).

Nesse sentido, Almeida e Marinho (2003) apontaram que, a partir da década de 1970, o estudo dos marcadores discursivos recebeu uma atenção especial por meio de orientações teóricas muito diferentes e com aplicação no uso social da língua.

O termo *marcadores do discurso* (ou *marcadores discursivos*) foi comentado pela primeira vez por Willian Labov e David Fanshel e a pesquisadora Deborah Schiffrin talvez tenha sido uma das pioneiras que se

dedicou, em profundidade, aos marcadores discursivos em sua obra intitulada *Discourse Markers* (1987) – momento em que os considerou elementos que marcavam unidades sequencialmente dependentes do discurso e não cabiam facilmente em uma só classe linguística – já que, incluíam recursos paralinguísticos e gestos não verbais. (ALMEIDA & MARINHO, 2003).

O espanhol José Portolés (1998), ao conceituar os marcadores, explicou que tais elementos não possuíam função determinada, desempenhando funções indefinidas no discurso e que por isso, relevantes para o estudo da língua.

Os “marcadores do discurso” são unidades linguísticas invariáveis, não exercem função sintática no marco da predicação oracional e possuem uma incumbência coincidente no discurso: o de guiar, de acordo com suas diferentes propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam na comunicação (PORTOLÉS, 1998, p. 23-24).

O pesquisador acima citado utilizou o termo *marcador*, referindo-se aos *estruturadores da informação*, *conectores* e *reformuladores*. Em certo ponto, todavia, foi inegável afirmar que houve historicamente, uma interseção entre os grupos de pesquisadores que estudaram essas unidades discursivas, considerando que exista a conexão da relação entre as unidades linguísticas e as unidades contextuais (PORTOLÉS, 1998).

Outro vocábulo utilizado para referir-se a esses elementos foi a palavra *conector*, como preferiu denominar a suíça Rossari que, inicialmente, chamou-o de *conector pragmático*, referindo-se a unidades discursivas que tinham por função, significar uma relação que se estabelecia entre unidades linguísticas ou contextuais. Do ponto de vista conceitual, considerou-se que as relações podiam ser definidas em termos lógicos e temporais que subsistiam entre os acontecimentos evocados (ALMEIDA & MARINHO, 2003).

Em resumo, os marcadores textuais, seriam “expressões linguísticas que, ao poder atuar tanto na estrutura oracional como fora dela – ou seja – no âmbito textual, desempenham importante função na articulação do discurso” (MARINHO, 2005, p. 14).

2. Gramaticalização e discursivização

Observando a ocorrência de elementos que tendiam a desempenhar funções diferentes em relação à língua falada e à língua escrita, Al-

meida e Marinho (2003) assinalaram os marcadores discursivos como

aqueles signos que não contribuem diretamente para o significado conceitual dos enunciados, mas que os orientam e ordenam as inferências que se obtêm a partir deles. Ou seja, o significado dos marcadores contribui para o processamento do que se comunica e não para a representação da realidade comunicativa (ALMEIDA & MARINHO, p. 177-178).

Nessa vertente, Martelotta (1996) abordou o processo de discursivização da língua quando definiu o marcador discursivo como processo no qual um elemento não teria mais relação com as normas gramaticais, mas com o discurso. Para o autor, uma vez que esses elementos não possuíam lugar na gramática da língua, acabavam inserindo no processo de Gramaticalização, recebendo a denominação de marcadores discursivos. Mário Eduardo Martelotta (1996) reforçou o conceito demonstrando que

Gramaticalização é um termo que tem sido usado com vários sentidos. Interessa-nos sentido em que designa um processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Um processo em cujo final o elemento linguístico tende a se tornar mais regular e mais previsível, pois sai do nível da criatividade eventual do discurso para penetrar nas restrições da gramática (MARTELOTTA, 1996, p. 24).

Parafraseando Castellano (2012), o processo de discursivização, foco deste trabalho, por sua vez, levaria a unidade linguística a adquirir a função de marcador discursivo, modalizando ou reorganizando a produção oral quando a sua linearidade for, momentaneamente, perdida ou utilizada para preencher os vazios ou interrupções na fala. A autora reforçou que no quadro da linguística funcional, a *discursivização* foi um fenômeno associado ao processo de regularização do uso da língua. Devido ao seu viés (de marcador) na produção da fala, também relacionou a importância do marcador discursivo ao fenômeno sociolinguístico de variação da língua (CASTELLANO, 2012).

Dessa forma, a trajetória do processo de discursivização foi marcada por uma passagem do léxico para o discurso via gramática – ou seja – um elemento, inicialmente lexical, passa a ser usado com função gramatical e, em seguida, assume função de marcador (MARTELOTTA, 1996).

Analisando outros elementos, percebeu-se que nessa pesquisa, os usos do elemento *ah* possuíam uma origem espacial/temporal, e se explicavam por um processo de discursivização *espaço* > (*tempo*) > *texto*. A partir desse processo, o elemento pareceu desempenhar as seguintes fun-

ções pragmático-discursivas na fala: a) dêiticos catafórico (D.C.); b) dêitico anafóricos (D.A.) e c) preenchedor de pausa (P.A.). Notório ressaltar, que analisando os resultados, percebemos, uma maior predominância nas ocorrências do elemento como dêitico catafórico.

Pautando-se, na ideia de que vários elementos da língua são marcadores discursivos e compreendendo, por vezes, que não possuem função gramatical rígida, optou-se por analisar o uso da partícula *ah* como item lexical utilizado com certa frequência no uso social da língua (MARTELOTTA, 1996).

Utilizou-se nesse trabalho, como referência de análise, o *corpus* “A Língua Falada na região Norte Noroeste Fluminense”, constituído por um conjunto de entrevistas orais e escritas organizado pela professora Eliana Crispim França Luquetti da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Foram analisadas entrevistas na modalidade oral com todos os cinco tipos de narrativas: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, relato de opinião, relato de procedimento e descrição de lugar.

Com o objetivo de chegar a uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, analisamos 29 ocorrências do elemento *ah* nas narrativas, com a seguinte distribuição: 24 ocorrências no depoimento dos 21 alunos do PROEJA e 6 ocorrências dos 5 depoimentos dos da EJA. A opção de analisar a fala ocorreu devido ao entendimento de que a oralidade ofereceria recursos férteis para análise da língua enquanto produto social.

Em relação ao *corpus*, Maingueneau (1997, p. 46) reforçou que: “Na realidade, mesmo os *corpora* escritos não constituem uma oralidade enfraquecida, mas algo dotado de uma voz. Embora o texto seja escrito, ele é sustentado por uma voz específica: *a oralidade não é o falado (...)*”.

Assim, a partir da análise do elemento *ah*, procuramos observar a relação entre a função pragmático-discursiva referente à distribuição das ocorrências do elemento na língua falada. Esta, caracterizada pela diversidade e pela heterogeneidade, descrita de forma sistemática nas pesquisas sociolinguísticas.

2.1. O marcador *ah*: um elemento dêitico

No livro *Introdução à Linguística II*, Fiorin (2005) apontou para a pragmática como a ciência linguística do uso, que considerava o usuário

e o contexto das interações verbais. Seu objeto de estudo, portanto, referia ao estudo da língua pelos seus interlocutores. Por essa perspectiva, dirigiu-se para os dêiticos enquanto elementos que indicavam o lugar ou tempo em que a fala foi produzida, podendo somente “ser entendido dentro de uma dada situação de comunicação” (FIORIN, 2005, p. 162).

Desse modo, utilizamos os estudos teóricos de Martelotta (2004), Almeida e Marinho (2003), como referência nesse trabalho, para evidenciar o uso do marcador discursivo *ah*, com o intuito de demonstrar sinais de gramaticalização e as funções desempenhadas pelo elemento *ah* nas circunstâncias de comunicação. O recorte da comunidade de fala que constituiu a amostra estratificada desse trabalho, foi composta por depoimentos de discentes residentes em cidades do interior do estado do Rio de Janeiro, sendo um grupo matriculado em escolas de EJA e outros em instituições que ofereciam (PROEJA) EJA integrada a um curso profissionalizante.

Para análise dos dados, agrupamos em três, os usos do marcador em questão: dêitico anafórico, dêitico catafórico e preenchedor de pausa.

Levando em consideração o uso social e comunicativo da língua, suas complexidades e algumas pesquisas linguísticas na contemporaneidade, esperou-se que este estudo contribuísse, mesmo que de maneira simplória, com a produção de conhecimento nessa área, uma vez que

(...) toda língua apresenta áreas que estão em fluxo, o que faz com que surjam novas variações, decorrentes do aspecto criativo do discurso. Por outro lado, a comunicação pressiona a língua em direção a uma maior regularidade e iconicidade. A competição dessas duas forças faz com que as gramáticas das línguas nunca sejam estáticas (MARTELOTTA, 1996, p. 26).

Acreditando na vivacidade da língua e na necessidade de compreender alguns dos aspectos que explicam os diferentes usos característicos da oralidade foi que se empenhou na realização desse trabalho.

2.2. O marcador *ah* como dêitico catafórico

Quanto ao valor espacial dos marcadores, Martelotta (1996) admite existir duas trajetórias distintas que geraram diferentes usos de uma partícula. Uma capaz de levar o elemento a assumir funções anafóricas e outra catafórica, que, por sua vez, gerou valores temporais e inferíveis. A função catafórica referia-se às vezes que um determinado elemento se reportava a um item que ainda não havia aparecido no discurso, tratando-

se, portanto, de uma inferência ao novo (MARTELOTTA, 1996).

Os segmentos abaixo apresentaram exemplos da expressão *ah* com a função de introduzir uma nova fase de relato no discurso:

Ex.: 1.

E: João Batista... conta pra mim alguma coisa que você escreveu e que te marcou...

I: *ah*:: o que me marcou é:: as passagens da igreja que diz... que nós devemos amar ao próximo como a nós mesmo... entendeu... e isso me marca muito...

(Narrativa de experiências pessoal, João, 46 anos, PROEJA-Ensino Médio, p.201).

Ex.: 2.

E: conte pra mim então alguma coisa que você escreveu e que te marcou... um fato:: acontecido... engraçado... constrangedor... que marcou você muito nessa trajetória da escrita...

I: eu fiz formação de professor durante quatro anos... [*ah é...*] e:: nessa formação de professor...cada estágio que a turma:: [uhn... uhn...] é:: fazia na escola... a professora pedia um relatório no final de cada:: de cada aula... um relatório escrita à mão... de caneta azul... e foi isso... durante esses quatro anos... todo final de aula... a gente relatava aquilo que aplicava na sala de aula junto com os alunos...

(Narrativa de experiências pessoal, Renata, 22 anos, PROEJA-Ensino Médio Incompleto, p. 209).

Na análise das transcrições, pode-se perceber que após a utilização do dêitico *ah*, os alunos Proeja inseriram uma inédita informação no decorrer do discurso. Analisando as falas, percebemos a ocorrência desse elemento em narrativas orais de experiência pessoal, momento no qual, os falantes foram induzidos a explorar o campo de suas experiências e eventos cotidianos, registrados na lembrança. Tratou-se, portanto, da utilização na comunicação oral, de um elemento coesivo catafórico, uma vez que seu uso transformou-se em um recurso que apontava para a emergência de um novo nível discursivo. Este uso correspondeu à gênese de um processo de discursivização da língua, conforme reforçou os trechos abaixo:

Ex.: 3.

E: Nivaldo... conte pra mim alguma coisa que você escreveu e que te marcou...

I: *ah*:: uma alteração de uma receita que eu fiz... até brincando a:: a vaca atolada... eu botei o nome da receita de:: bezerra atolada... que a carne não continha osso... eu fiz com a picanha... (risos)

(Narrativa de experiências pessoal, Nivaldo, 36 anos, PROEJA-Ensino Médio Incompleto, p.209).

Ex.: 4.

E: me ensina a fazer alguma coisa que você saiba fazer super bem...

I: *ah*... o que eu sei fazer bem é pipa...

E: uhn...

I: ou seja... primeiro você pega o bambu... corta o bambu... deixa ele fino... bem fino... seja... três bambu... um grande... no meio e dois... assim... no caso... na::... horizontal... aí você pega a linha... passa a linha primeiro no meio... na vareta... ela tá na vertical... no caso... você amarra as outras duas na horizontal... aí cê pega a linha... passa a linha em volta dela todinha... corta o papel de seda... igual... do mesmo tamanho... assim::... no caso... e bota/cola... entendeu?...

(Relato de Experiência, Edivaldo, 17 anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 219).

Nos trechos anteriores, quando os tipos de narrativas foram as narrativas de experiência pessoal e os relatos de experiências, os sujeitos da EJA e do PROEJA após utilizarem o elemento *ah* fixaram uma nova ideia e/ou explicação ao longo do processo de comunicação.

Ainda quanto à ocorrência do marcador na categoria dêitico catafórico, verificaram-se os seguintes dados quantitativos ao analisarmos o *corpus*:

O MARCADOR <i>AH</i> COMO DÊITICO CATAFÓRICO				
	Nº de informantes	Nº de casos	Nº de ocorrências	Percentual
PROEJA	21	24	17	71%
EJA	6	5	3	60%

Quadro a: marcador como dêitico catafórico.

Alguns quadros foram organizados com o intuito de demonstrar a ocorrência do termo, uma vez que se fundamentando no estudo da sociolinguística quantitativa, acredita-se que variantes podem ser demonstráveis a partir de números e dados estatísticos (LABOV, 2008, p. 10).

A esse respeito, o quadro A demonstrou que um expressivo número de alunos do PROEJA apropriou-se do dêitico catafórico *ah*, sendo também marcante o número de ocorrências na EJA.

Talvez fosse possível considerar que houve uma considerável tendência das modalidades de educação examinada, EJA e PROEJA, na região Norte Noroeste Fluminense, levando em conta o número de ocorrências do elemento discursivo *ah* em termos quantitativos.

2.3. O marcador *ah* como dêitico anafórico

Como dêitico, um elemento poderia assumir um valor anafórico, ao fazer referência a um item previamente explicitado no discurso. Os relatos de alunos da EJA e Proeja do Norte Noroeste Fluminense do estado do Rio de Janeiro trouxeram alguns exemplos desse uso:

Ex.: 1.

E: descreve pra mim então a frente da sua escola... Ruan...

I: bom... depende né... porque... tipo... tá falando o quê... que não tem estacionamento bom... iluminação...

E: como que você acha que é a frente da escola?

I: *ah*:: devia ter mais um pouco de iluminação né... [ahn... ahn...] ser asfaltada... [uhn... uhn...] tem muito buraco aí né...

(Narrativa de experiências pessoal, Ruan, 21anos, PROEJA-Ensino Médio Incompleto, p. 204).

Ex.: 2.

E: não eu não sou daqui...

I: *ah* cê num é daqui?...

(Narrativa de experiências recontada, Creuza, 51anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 245).

Nos fragmentos anteriores, verificou-se nas narrativas de experiência pessoal e nas de experiência recontada que os indivíduos fizeram uso da partícula *ah* para se referir a uma fala anteriormente mencionada no processo comunicativo. Os relatos nos permitiu compreender também, a importância das narrativas nas pesquisas sociolinguísticas, no sentido de capturar as falas, na sua forma mais espontânea. A esse respeito, Tarallo (1986, p. 22) pronunciou que o uso das narrativas “têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está envolvido emocionalmente com o que relata que presta o mínimo de atenção ao como. E é precisamente esta situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador sociolinguística (TARALLO, 1986, p. 22).

Em relação à ocorrência numérica desse marcador como dêitico anafórico, pudemos verificar o seguinte no *corpus*:

O MARCADOR <i>AH</i> COMO DÊITICO ANAFÓRICO				
	Nº de informantes	Nº de casos	Nº de ocorrências	Percentual
PROEJA	21	24	3	12%
EJA	6	5	1	20%

Quadro b: marcador como dêitico anafórico.

Visualizou-se, a partir do quadro B o relativo percentual de usos do elemento. Em relação ao número de ocorrências, quando a partícula *ah* foi utilizada como elemento enfático de uma informação anteriormente mencionada. Nos fragmentos dos discursos orais, percebeu-se, que os informantes da EJA, em relação aos do PROEJA, utilizaram em maior número a partícula dêitica anafórica, com o intuito de impedir a repetição daquilo que já teria dito.

2.4. O marcador *ah*: um elemento como preenchedor de pausa

Martelotta (2004) mostrou que *Gramaticalização* e *Discursivização* constituíam processos especiais de mudança linguística. Retomando esses conceitos, o autor conceituou *Gramaticalização* como um processo que levaria um item lexical ou construção sintática a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou estratégias comunicativas. Enquanto que, a *Discursivização* levaria o item já gramaticalizado a assumir uma função de marcador discursivo, reorganizando o discurso, quando a sua linearidade fosse perdida, ou servindo para preencher o vazio causado por essa perda da linearidade na fala (MARTELOTTA, 2004).

Fundamentando-se nos estudos de Martelotta (2004), percebeu-se que ambos os processos contribuiriam para que o vocábulo *ah* desempenhasse a função de preenchedor de pausa, sobretudo o de *Discursivização*, marcando um momento de interrupção no processo de raciocínio do indivíduo, a fim de evitar uma parada no fluxo da fala dos discentes (MARTELOTTA, 2004).

Desse modo, o elemento por essa ótica, incorporou a função de organizador do discurso, apropriando-se do artifício da pausa, para organizar mentalmente seus pensamentos, como exemplificou o diálogo seguir:

Ex.: 1.

E: explica pra mim uma experiência que você fez no seu curso?

I: bom... uma experiência que eu fiz no meu curso... *ah...* foram tantas... e: pode escolher uma aí... dessas tantas...

(Relato de procedimento, Jean, 36 anos, PROEJA-Ensino Médio Incompleto, p. 199).

No exemplo 1, o elemento *ah* figurou um sentido temporal, indicando uma ideia de marca no tempo, desempenhando um papel de pausa da fala. Talvez demonstrasse um intervalo na comunicação oral e uma espécie de continuidade no fluxo nos processos mentais. Esse uso teve como particularidade preencher o vazio causado pela linearidade do discurso como pudemos observar:

Ex.: 2.

E: durante o tempo que você estudou... algo que tenha te marcado... que aconteceu...

I: *ah...* são os professores daqui... nunca tive professores... tipo/tem muitos professores aqui que te apoiam muito... mas... tem muitos que te botam pra baixo entendeu?...

(Narrativa de experiências pessoal, Ruan, 21 anos, PROEJA-Ensino Médio Incompleto, p.203).

Como afirmou Martelotta (1996), de um modo geral, os marcadores discursivos foram usados, primariamente, para reorganizar linearmente as informações no ato do discurso, quando em seu curso, houve a necessidade de organizar as relações textuais. Talvez pudéssemos afirmar que seu uso foi motivado pelo intuito de evitar que algo impedisse o desenvolvimento da comunicação. Segue outros exemplos:

Ex.: 3.

E: Monique... conte pra mim... alguma coisa que você escreveu... e te marcou muito... pode ser algo positivo... ou negativo... um fato engraçado ou constrangedor... que te marcou muito...

I: *ah...* é tanta coisa que eu escrevo...

(Narrativa de experiências pessoal, Monique, 20 anos, PROEJA-Ensino Médio, p. 217).

Ex.: 4.

E: Creusa:.... cê pode me contar alguma coisa que tenha marcado a sua vida:?:

I: ah... o que marcou a minha vida: foi assim:.... um caso que eu tive:.... entendeu?... muito bom na minha vida...

(Narrativa de experiências pessoal, Creuza, 51 anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 217).

Pudemos observar que o elemento *ah* fora empregado, como um recurso para completar uma pausa o que, por certo, oferecia condições para que o informante vasculhasse em seu repertório mnemônico o termo mais adequado e reformulasse o seu discurso oral, sendo, portanto por essa característica, considerado preenchedor de pausa.

Avaliando os fragmentos, concluímos que o *ah* pouco apresentou valor sintático e semântico, uma vez que, retirado do discurso, não afetaria, contudo, o processo de comunicação e, por conseguinte, do entendimento do contexto em que acontecia o diálogo.

Quanto à ocorrência numérica desse marcador, verificou-se o que apresenta o quadro abaixo:

O MARCADOR <i>AH</i> COMO PREENCHEDOR DE PAUSA				
	Nº de informantes	Nº de casos	Nº de ocorrências	Percentual
PROEJA	21	24	5	16%
EJA	6	5	1	20%

Quadro c: marcador como preenchedor de pausa.

Em termos explicativos, percebeu-se nos quadros acima, um maior percentual de alunos da EJA que se apropriou do *ah* como preenchedor de pausa, mesmo o número de ocorrências sendo mais elevado no PROEJA. Em ambos os casos, porém, a ocorrência não exerceu função gramatical, mas desempenhou uma função de reorganizadora da fala. Apostamos na interpretação de que a preocupação do falante foi de auto sustentar sua fala, solicitando a atenção do entrevistador com o uso do elemento *ah*. Notório ressaltar, que esse tipo de uso nos pareceu recorrentes na oralidade, apontando para pistas que nos permitiram demonstrar as estratégias utilizadas pelos informantes para alcançar um dos objetivos sociais da língua: uma eficiente comunicação.

3. Algumas marcas conclusivas

Nesse trabalho, considerou-se a questão do estudo da realidade e do uso social da língua que os autores utilizados para a construção desse trabalho se referiram, ao elencar a base do conhecimento intersubjetivo como complexo vivo da língua falada. Tentou-se também, explorar e analisar a língua, com foco na fala e sobremaneira em seu uso na vida diária e cotidiana.

A partir dos depoimentos dos informantes dos discentes da EJA/

PROEJA, moradores da região Norte e Noroeste do estado do Rio de Janeiro, em situações reais e espontâneas de interação, percebeu-se que tanto o *ah*, categorizado como dêitico anafórico, quanto na forma de dêitico catafórico, evidenciaram um processo de discursivização.

Confirmou-se também, na análise empírica dos dados, o mesmo que levou a partícula *ah* a assumir função de preenchedor de pausa, tratando-se, em notas conclusivas, de um artifício mais abstrato, em que o elemento assumiu a função de orientador da organização discursiva.

Um último dado conclusivo, percebido nas análises dos resultados, foi que houve, em termos gerais, houve uma maior predominância nas ocorrências do elemento, identificado como dêitico catafórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. M. V.; MARINHO, J. H. C. Dos marcadores discursivos e conectores: conceituação e teorias subjacentes. *Gláuks*, vol. 12, n. 1, 2012, p. 169-203.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTELANO, Karine Lôbo; LUQUETTI, Eliana Crispim França; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. Funcionalismo e ensino: uso do operador argumentativo “assim” na fala da região noroeste fluminense. *Revista Interscienceplace*, edição 20, artigo nº 6, jan./mar.2014. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org.pdf>>. Acesso em: 26-08-2014.

ESCANDELL Vidal, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2006.

FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística II*: princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Freda Indursky; ver. da trad.: Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória Vieira de Moraes. 3. ed. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997.

MARINHO, J. H. C. A atuação do *onde* na articulação discursiva. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. (Orgs.). *Estudos da língua em uso*: relações inter e intra-sentenciais. Belo Horizonte: Núcleo de Estu-

dos da Língua em Uso, Grupo de Estudos Funcionalistas da Linguagem, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004.

_____; VOTRE, Sebastião; CEZARIO, Maria Maura. (Orgs.). Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo; NASCIMENTO, Enrico, COSTA, Sílvia. *Gramaticalização e discursivização de assim*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LABOV, Willian. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel, 2000.

O MODO SUBJUNTIVO EM PORTUGUÊS E EM INGLÊS: CONSIDERAÇÕES SOBRE MODO E MODALIDADE

Mario Marcio Godoy Ribas (UEMS)
marcoribas@uems.br

RESUMO

As definições sobre modo e modalidade são controversas; logo, nesta pesquisa, buscou-se diferenciar esses conceitos e verificar como atuam na língua portuguesa e na língua inglesa. Após o detalhamento das possíveis definições, que incluem autores como Pereira (1974), Bybee (1985) e Downing & Locke (2006), foi feita uma análise gerativa, a partir do programa minimalista, de como o modo e modalidade ocorrem nas duas línguas referentes a este trabalho. Os resultados mostraram que a língua portuguesa sofre grande influência do modo, enquanto a modalidade está mais presente no inglês, influenciados pelos verbos auxiliares, que são, em português, substituídos pelos desinências modo-temporais.

Palavras-chave: Subjuntivo. Modo. Modalidade. Gerativismo.

1. Modo e modalidade

Ainda que seja mais difundida que modalidade, a definição de modo não é consensual. Aqui adotamos a definição de Bybee (1985, p. 166), a qual diz que o modo verbal é uma categoria que possui desinências com as quais o falante escolhe como deseja se expressar. Em apenas algumas línguas, as indicações modais como obrigação, habilidade, permissão, possibilidade ou intenção estão presentes dentro de uma desinência verbal.

Já para modalidade, erroneamente se assume que é a gramaticalização das atitudes e opiniões dos falantes, porém Bybee et al. (1994, p. 181) informa que uma definição sucinta sobre modalidade é praticamente impossível. Apesar de não tentar definir o conceito, o autor sugere que a modalidade está conectada às palavras que trazem carga semântica de obrigação, probabilidade ou possibilidade, por exemplo. Logo, não se limita a desinências ou categorias específicas de palavras, mas sim a um domínio conceitual que engloba vários tipos de expressão.

Já Pereira (1974) considera quais são as marcas da modalidade:

- (i) o grau de realização de ligação entre o sujeito e o predicado (a verdade, a possibilidade, a dúvida, a negação); (ii) o grau de responsabilidade do locutor em relação à afirmação ou negação dessa ligação; (iii) a natureza da ligação (relação de causa e efeito ou de necessidade) ou das condições satisfeitas para

que a ligação se tenha realizado ou se realize; (iv) a natureza do envolvimento subjetivo (emocional ou avaliativo) do locutor em relação a essa ligação. (PEREIRA, 1974, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Pelo fato de a modalidade envolver questões sintáticas como a relação entre sujeito e predicado, conforme acima, ocorrências de traços- ϕ (traços- ϕ) e sequência temporal, por exemplo, como também envolver questões semânticas, entendemos modalidade como Palmer (2001, *apud* HOYE, 2005, p. 1300), que afirma ser ela uma categoria gramatical que cruza as barreiras linguísticas. Dessa maneira, focamos neste trabalho nos aspectos sintáticos, entretanto, como a modalidade trespassa fronteiras, algumas vezes se fará necessário abordar dados relacionados à semântica.

Por mais que a definição de modalidade ainda não seja consenso mesmo dentro das várias correntes linguísticas, é possível perceber que a ideia geral de modalidade não muda, e esse conceito, junto com o de modo, é importante para se compreender melhor as questões que envolvem o subjuntivo.

1.1. O subjuntivo em português

Há uma gama de situações nas quais o subjuntivo ocorre, porém não é objetivo deste trabalho fazer a descrição de todas essas situações e, em nenhum momento, oferecer normas de uso. Portanto, os exemplos são baseados nas estruturas mais recorrentes e a gramaticalidade ou agramaticalidade das frases é definida através do julgamento daquilo que se aproxima de um falante-ouvinte ideal.

Um dos usos mais frequentes é o do subjuntivo em orações subordinadas. Também há casos em orações chamadas “independentes”, sobre as quais discutiremos mais à frente.

Dentre os vários usos do subjuntivo, um dos casos mais usuais é em orações subordinadas substantivas. O uso nestas condições comumente exige um verbo volitivo ou que indica incerteza.

Logo, na frase (1a), a carga semântica que expressa vontade exige que o verbo venha no subjuntivo¹⁷⁵, entretanto determinados falantes não

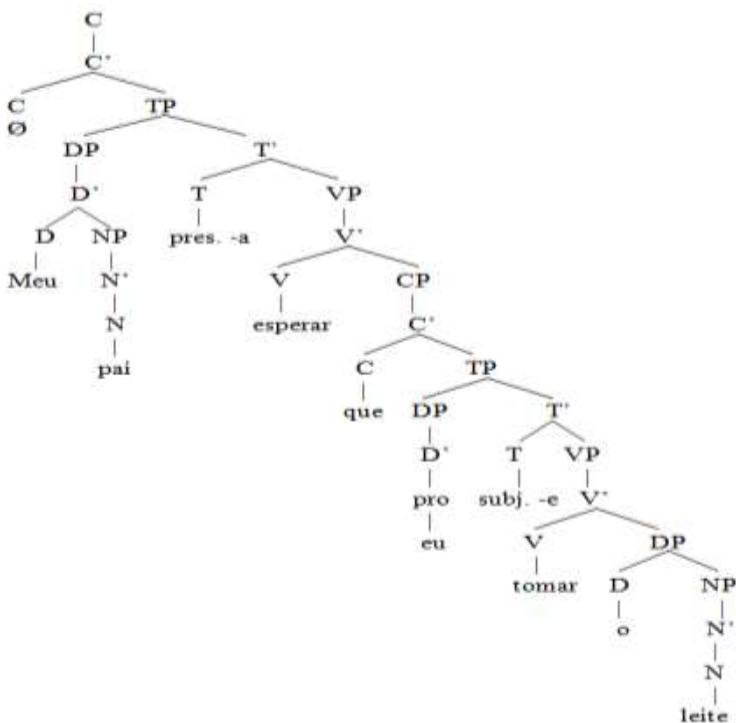
¹⁷⁵ Essa necessidade de o tempo da oração encaixada depender do tempo da oração principal é conhecida como sequência de tempos (*sequence of tenses*, em inglês, ou *consecutio temporum*, em latim).

percebem a frase (1b), em que se usa o indicativo, como agramatical.

(1) a. Meu pai espera que eu tome o leite.

b. ?Meu pai espera que eu tomo o leite.

Na representação arbórea da frase (1a), é possível verificar que o comportamento do subjuntivo não diverge do indicativo, ou seja, não exige movimentos, contudo a presença da desinência, na *head* T (-e) da oração subordinada, diferencia os tempos verbais, criando explicitamente o tempo presente do modo subjuntivo.



É importante notar que os conceitos de modo *realis/irrealis*¹⁷⁶ (relacionados com os modos verbais) nem sempre interferirão no uso do subjuntivo, já que manifestações de desejo, como a da frase (1b), caracte-

¹⁷⁶ Não entraremos em detalhes sobre os conceitos de *realis* e *irrealis*, pois existem trabalhos consistentes sobre esses assuntos. Para mais informações, cf. Bybee (1994) e Nordström (2010).

rizam-se como *irrealis* e trazem o verbo no modo indicativo. Contudo é possível verificar que, em alguns casos, a diferenciação entre esses dois modos será necessária para o uso do subjuntivo ou não, como nos exemplos (2a) e (2b).

(2) a. Se ele esteve aqui, eu não o vi. (realidade)

b. Se ele estivesse aqui, eu não o veria. (conjectura)

O uso do subjuntivo também poderá ocorrer em orações consideradas independentes à primeira análise. Nesses casos, a marca de modalidade estará presente nos verbos, bem como na palavra indicadora de incerteza ou desejo, como *talvez*, *tomara* ou *pudera*.

(3) a. Talvez ele compre mais açúcar mascavo à tarde.

Na frase (3a), a desinência *-e* presente na forma verbal é a marca do modo subjuntivo, considerando-se a 3ª pessoa do singular do presente e também o verbo de 1ª conjugação. Entretanto a modalidade *possibilidade* não é unicamente representada pela marca *-e*. A expressão *talvez* está também fortemente relacionada ao modo subjuntivo. Ao se retirar, esta expressão a frase se torna agramatical.

(3) b. *Ele compre mais açúcar mascavo à tarde.

Portanto, nos exemplos, o uso do subjuntivo, por mais que tenha uma marca específica que indique possibilidade, ainda exige outro elemento para complementar a modalidade. No entanto, ao usar a expressão *talvez*, não há a obrigatoriedade de se usar o modo subjuntivo, pois a própria expressão possui forte carga semântica relacionada à possibilidade, conforme abaixo.

(3) c. Talvez ele vai comprar mais açúcar mascavo à tarde.¹⁷⁷

Porém a alteração por outra palavra modalizadora que tenha carga semântica similar deverá ser analisada individualmente, já que as estruturas são diferenciadas.

(4) a. Tomara que ele compre mais açúcar mascavo à tarde.

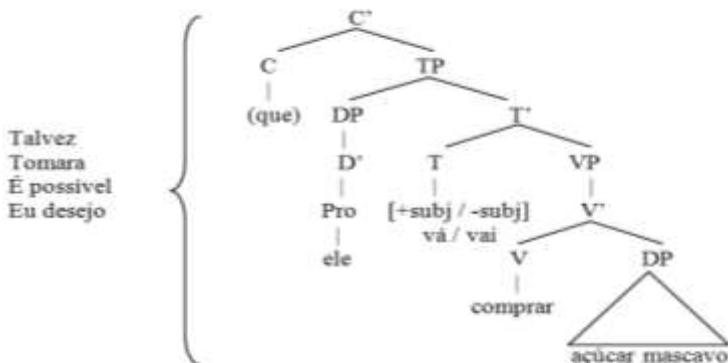
b. Tomara que ele compra mais açúcar mascavo à tarde.

(5) a. Pudera (que) ele compre mais açúcar mascavo à tarde.

b. ?Pudera (que) ele compra mais açúcar mascavo à tarde.

¹⁷⁷ Apesar de os gramáticos normativos não aceitarem esse uso, a utilização do indicativo em vez do subjuntivo é muito difundida no português do Brasil. (Cf. GONÇALVES, 2003 e RIBAS, 2013).

Nos casos (4) e (5), por mais que não haja outro verbo, é possível entender que tais palavras trazem implicitamente expressões que se relacionam diretamente a um sintagma verbal implícito como *É possível (que)* ou *Eu desejo (que)*. Assim a frase (3c) ao ser analisada, terá a mesma estrutura, inclusive na aceitação de [+subj] ou [-subj] para o verbo da subordinada.



Uma possível explicação para esse fato diz respeito à etimologia de tais palavras, conforme Azevedo (1976, p. 45). Bueno (1967, *apud* AZEVEDO, 1976, p. 45) informa que *tomara* vem do verbo *tomar* que, em uma de suas acepções, significava *desejar*; *querer, com instâncias*. Contudo a relação verbo-significado atual da palavra *talvez* é considerada obscura, já que não foi encontrada nenhuma fonte que a relacione a um sintagma verbal de maneira direta.

Assim, ao considerar as frases acima, é possível concluir que, ao menos, *tomara* é uma expressão invariável oriunda de ao menos um elemento verbal, o que corrobora a hipótese de essas expressões serem consideradas como oração principal, pois trazem um verbo implícito em sua estrutura.

1.2. O subjuntivo inglês

Quando Downing & Locke (2006) consideram que o modo na língua inglesa está mais relacionado ao tipo das orações que ao modo, uma das razões é o fato de, nessa língua, praticamente não haver marcação desinencial nos tempos verbais, inclusive no subjuntivo, fazendo

com que as ideias representadas pelas modalidades sejam demonstradas por expressões, como na frase abaixo que é uma tradução da frase (3a).

(6) Maybe he will buy more brown sugar in the afternoon.

A forma verbal utilizada, *will buy*, está no *simple future* no modo indicativo, portanto a marcação de possibilidade vem totalmente da palavra *maybe*.

Enquanto a retirada do equivalente da palavra *maybe* em português torna a frase agramatical; no inglês, haverá uma mudança semântica.

Logo, nota-se que, em português em alguns casos, são necessárias duas marcações para que a indicação de certa modalidade (*possibilidade*, no caso citado) aconteça. Essas indicações podem ser uma expressão como *talvez* mais a desinência verbal indicadora de subjuntivo. Note-se que a expressão pode ser uma palavra ou mesmo o verbo da frase principal. Porém, no inglês, somente em alguns casos ocorrerá uma marcação clara por desinência ou alteração da forma verbal. Muitas vezes, como visto, em português, a expressão que tem a carga semântica modalizadora contém implicitamente um elemento verbal.

O mesmo pode acontecer no inglês, já que a etimologia de algumas palavras está relacionada diretamente a um verbo, como é o caso de *maybe*¹⁷⁸, que foi originado a partir da junção de *may* mais *be*¹⁷⁹.

Outra palavra que indica possibilidade é *perhaps*¹⁸⁰, formada pela junção da preposição latina *per* mais *hap* (*chance*); assim, podendo ser relacionada com expressões como *There is a chance (that)*...

Em ambos os casos, o verbo que vem logo depois da expressão não é [+subj], mas simplesmente o indicativo. Como o indicativo é usado na grande maioria dos casos, a semelhança entre o presente do indicativo (marcado com *-s* apenas na 3ª pessoa do singular) e infinitivo para o presente do subjuntivo em inglês faz com que aqueles que falam a língua inglesa como segunda língua, bem como os falantes nativos não utilizem o subjuntivo em muitas situações nas quais poderia ser utilizado.

¹⁷⁸ *talvez*, em português

¹⁷⁹ *poder* mais *ser*, em português

¹⁸⁰ *talvez*, em português

Tal semelhança também acarreta dificuldades para os falantes do inglês ao aprenderem o português como língua estrangeira. A semelhança dos tempos/modos citada inibe o uso do subjuntivo em português para esses falantes.

A tradução da frase (1a) resulta em (7).

(7) My dad expects me to drink milk.

A forma verbal nesse caso está no infinitivo, não no subjuntivo como em português, ou seja, não apresenta desinências modo-temporal ou número-pessoal.

Também o subjuntivo do português pode resultar em indicativo no inglês, com formas verbais muito semelhantes às do subjuntivo, como demonstrado na próxima estrutura arbórea.

(8) a. I hope they get the job.

Da mesma maneira, não há desinências para a forma verbal acima, entretanto, ao se utilizar a 3ª pessoa do singular, adiciona-se a desinência número-pessoal –s.

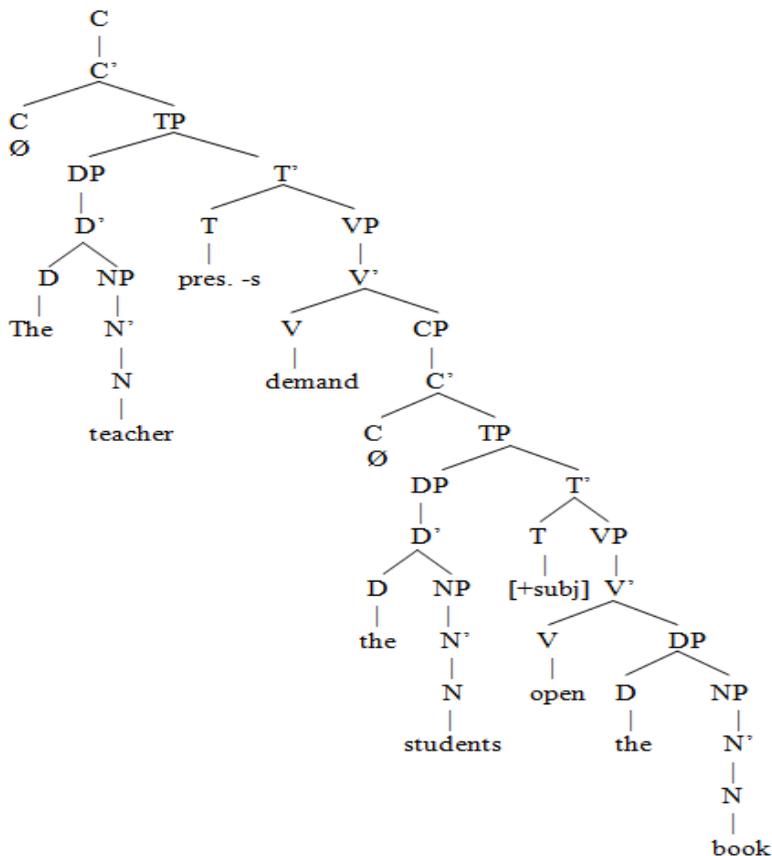
(8) b. I hope she gets the job.

Em alguns casos, o subjuntivo acontece como em português, principalmente no uso de verbos como *suggest*, *demand*, *recommend* e *propose* na oração principal.

(9) a. The teacher demands the students open the book.

b. The teacher demands the student open the book.

Em (9a), a forma verbal é idêntica ao *simple present*, e, em (9b), é idêntica ao infinitivo sem *to*, porém a forma verbal está no subjuntivo e não possui quaisquer desinências em nenhuma das pessoas.



Percebe-se que, nessa representação arbórea, existe a indicação [+subj], que não traz desinências, portanto não haverá alterações no verbo em V. Contudo, devido às semelhanças na forma fonética, os falantes utilizam o indicativo pelo subjuntivo criando frases como (9c).

(9) c. ?The teacher demands the student opens the book.

O símbolo “?” poderia até mesmo ser retirado, já que a utilização do indicativo pelo subjuntivo depois de verbos como “to demand” é muito utilizada e aceita pelos falantes. Esses tipos de ocorrências levaram Downing & Locke (2006, p. 196) a afirmarem que, na língua inglesa, o uso do subjuntivo perdeu espaço, principalmente nos casos que expressam fatos *irrealis*. Seu uso permanece, contudo, em expressões fixas co-

mo as que seguem:

(10) **Long live the Queen.**¹⁸¹

(11) **Far be it from me to doubt your word**¹⁸².

Uma possibilidade para a diminuição de uso é o elemento fonético nulo na *head* T que é idêntico às formas verbais do presente (com exceção da 3ª pessoa do singular). Nesse ponto, é importante notar que mesmo sendo as formas fonéticas idênticas, as formas lógicas são diferentes.¹⁸³

Todavia permanece o uso em situações formais. Nas situações menos formais, o subjuntivo, principalmente no Reino Unido, é substituído pelo indicativo ou ainda por *should* + infinitivo.

Assim, as frases abaixo são apenas variantes da mesma estrutura profunda.

(12)a. **Mark suggests (that) she go to a school where Portuguese is taught.**

b. **Mark suggests (that) she should go to a school where Portuguese is taught.**

c. **?Mark suggests (that) she goes to a school where Portuguese is taught.**¹⁸⁴

¹⁸¹ Long live the Queen!

Longa viva a Rainha!

“Que a Rainha viva muito!”

¹⁸² Far be it from me to doubt your word.

Longe seja isso de mim duvidar sua palavra.

“Longe de mim duvidar da sua palavra”

¹⁸³ Bechara (2001) informa que o modo subjuntivo é usado para se expressar ordem, todavia apenas as formas fonéticas são as mesmas, pois a carga semântica da modalidade do verbo em frases como *Venha logo!* e *Espero que ele venha logo* são completamente diferentes. Note que a primeira indica ordem e a segunda tem na forma verbal carga semântica de modalidade vazia, pois a modalidade de desejo é expressa pelo verbo *esperar*.

¹⁸⁴ (12) a. Mark suggests (that) she go to a school where Portuguese is taught.

Mark sugere (que) ela vá à uma escola onde português é ensinado.

b. Mark suggests (that) she should go to a school where Portuguese is taught.

Mark sugere (que) ela deveria ir a uma escola onde português é ensinado.

Até este ponto, a análise foi feita apenas se considerando o presente do subjuntivo, contudo não há grande variação para o passado do subjuntivo, que se diferencia do passado do indicativo apenas na 1ª e na 3ª pessoa do singular do verbo *to be*. Dessa forma, as formas verbais, tanto regulares como irregulares do passado do indicativo e do subjuntivo, são idênticas nas suas formas fonéticas.

(13) **If I were a superhero, I would be Spiderman.**

(14) **If I had a million dollars, I would buy a Ferrari.**¹⁸⁵

Note que ambas as frases estão no passado, porém a forma verbal se distingue apenas em (13), já que, em (14), a forma é idêntica ao passado simples. Logo, o falante encara novamente mais um problema durante o uso do subjuntivo em inglês devido à semelhança das formas verbais.

2. Conclusões

Conforme Downing & Locke (2006, p. 181), a maior diferença entre as duas línguas recai no fato de o inglês ter suas frases fortemente fundadas no tipo da sentença e elementos modais ou auxiliares, enquanto, no português, podemos afirmar que o modo ainda é relevante na estrutura da frase. Ainda não há dados suficientes para se afirmar que o uso do subjuntivo tem sido reduzido em português com o decorrer do tempo. Há divergências entre pesquisas¹⁸⁶ e não há dados orais antigos para serem analisados. Por ora, é preciso coletar dados e fazer análises.

No entanto, o mesmo não se pode dizer da língua inglesa, na qual o uso do subjuntivo está praticamente extinto e se mantém apenas em usos esporádicos e formais.

À primeira análise, também podemos concluir que as formas fo-

c. ?Mark suggests (that) she goes to a school where Portuguese is taught.

Mark sugere (que) ela vai à uma escola onde português é ensinado.

¹⁸⁵ (13) If I were a superhero, I would be Spiderman.

Se eu fosse um super-herói, eu seria o Homem-Aranha.

(14) If I had a million dollars, I would buy a Ferrari.

Se eu tivesse um milhão de dólares, eu compraria uma Ferrari.

¹⁸⁶ Cf. Vieira (2007) e Ribas (2012)

néticas – desconsiderando por motivos óbvios as diferenças de léxico – de frases que tenham como origem a mesma estrutura profunda em português ou inglês serão muito diferentes uma das outras. As diferenças ocorrerão no momento em que o inglês exclui o subjuntivo para incluir, em certos casos, o modal *should*. Também o inglês difere, pois exige o uso de [+ind] quando é antecedido por uma palavra modalizadora. Outro ponto é a relação entre *irrealis* e subjuntivo. Em português, a modalidade *irrealis* pressupõe, em muitos casos, o uso do subjuntivo, já, em inglês, o uso cria frases agramaticais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. M. *O subjuntivo em português: um estudo transformacional*. Petrópolis: Vozes, 1976.

BYBEE, J. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

_____; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of Grammar: Tense, aspect and Modality in the Languages of the world*. Chicago: Chicago Press, 1994.

DOWNING, A.; LOCKE, P. *English Grammar: a University Course*. 2. ed. Oxon: Routledge, 2006.

GONÇALVES, J. R. *Considerações sobre a flutuação no emprego dos subjuntivo em contextos orais do português do Brasil*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HOYE, L. F. “You may think that; I couldn’t possibly comment!” Modality studies: Contemporary research and future directions. Part I. *Journal of Pragmatics*, 37. Elsevier, 2005, p. 1295-1321.

NORDSTRÖM, J. *Modality and Subordinators*. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

OLIVEIRA, M. C. *O uso do modo verbal em estruturas de complementação no português do Brasil*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras, Universidade de Brasília.

RIBAS, M. M. G. *O subjuntivo em português e inglês: uma abordagem gerativa*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Esta-

dual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em:
<http://www.uems.br/pgletras/arquivos/2_2014-09-01_19-52-24.pdf>.
Acesso em: 10-10-2014.

_____. Uma abordagem sociolinguística do modo subjuntivo na cidade de Campo Grande – MS. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2013, ano 19, n. 55 – Sup. Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/054.pdf>>. Acesso em: 10-07-2014.

**O PAPEL DA ORALIDADE
NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹⁸⁷**

Francisco Romário Paz Carvalho (UESPI)

f.mariopc@yahoo.com.br

Ailma do Nascimento Silva (UESPI)

ailmanascimento@yahoo.com.br

RESUMO

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, as escolas públicas no geral, detêm-se na “exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva” (BEZERRA, 2007, p. 39). Muito embora a língua oral seja anterior à escrita, esta última acaba por constituir-se como o centro do estudo da língua, visto que acredita-se ainda que a escola é o lugar, apenas, para o aprendizado da escrita. O advento dos estudos linguísticos e a consolidação da concepção de língua como interação foram responsáveis por inserir diversas modificações no ensino tradicional de língua materna. Dentro dessas modificações destacam-se as preocupações com a Oralidade, sua relevância para o ensino de língua e para o cotidiano dos alunos afim de que sejam desenvolvidas neles as habilidades adequadas para o uso satisfatório desta modalidade e o desenvolvimento mais efetivo da competência discursiva. Dessa forma, reconhecida a sua importância, propõe-se com tal estudo visualizar como está inserida a temática na oralidade na constituição dos livros didáticos, recurso que de forma mais recorrente, é utilizado pelas escolas públicas na condução do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, visando investigar como se dá a elaboração das atividades de oralidade nos livros. A motivação para esse estudo justifica-se pelo fato de que a oralidade é o eixo de ensino menos prestigiado no currículo escolar da Educação Básica e nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade. O estudo em pauta envolveu a análise de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa, destinadas a crianças dos anos iniciais do ensino fundamenta (volumes 1 a 4), aprovadas no PNLD (2013). Para a análise, levar-se-á em consideração os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (1998) e ainda estudos realizados por Fávero (1998), Cavalcante & Melo (2006), Marcuschi (2001), entre outros que apresentam estudos aprofundados sobre a temática. Por meio dos dados da pesquisa acredita-se que o tema da oralidade ainda se mostra pouco presente nas propostas dos livros. Portanto, propõe-se que o tema seja objeto de atenção dos docentes, bem como daqueles que se dedicam à produção de recursos didáticos para o ensino.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino de língua portuguesa. Livro didático.

¹⁸⁷ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

1. Introdução

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, as escolas no geral, detêm-se na “exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva” (BEZERRA, 2007, p. 39). Muito embora a língua oral seja anterior à escrita, esta última acaba por constituir-se como o centro do estudo da língua, visto que se acredita ainda que a escola é o lugar, apenas, do aprendizado da escrita. O advento dos estudos linguísticos e a consolidação da concepção de língua como interação foram responsáveis por inserir diversas modificações no ensino tradicional de língua materna.

Dentro dessas modificações destacam-se as preocupações com a Oralidade, sua relevância para o ensino de língua e para o cotidiano dos alunos afim de que sejam desenvolvidas neles as habilidades adequadas para o uso satisfatório desta modalidade e o desenvolvimento mais efetivo da competência discursiva. Dessa forma, reconhecida a sua importância, propõe-se com tal estudo visualizar como está inserida a temática da Oralidade na constituição dos livros didáticos, recurso que de forma mais recorrente, se não único, é utilizado pelas escolas públicas na condução do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, visando investigar como se dá a elaboração das atividades de oralidade nos livros.

O estudo em pauta envolveu a análise de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa, destinadas a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (volumes 1 a 4), aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático – PNLN (2013). Para a análise, levar-se-á em consideração os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (1998) e ainda estudos realizados por Fávero (1998); Cavalcante & Melo (2006); Marcuschi (2001), entre outros que apresentam estudos aprofundados sobre a temática.

Para iniciar esta discussão, opta-se por refletir, primeiramente, sobre a natureza deste eixo: a linguagem oral, identificando as diferentes dimensões do ensino da oralidade. Em seguida, reflete-se sobre o que preconizam os PCN, no que diz respeito à oralidade. Posteriormente, põem-se em pauta a análise da coleção de livros didáticos e o tratamento da oralidade. Por fim, faz-se as considerações finais.

2. A linguagem oral e sua relação com o ensino

A oralidade não tem ganhado espaço nas esferas educacionais no

mundo contemporâneo. Tal constatação se confirma pelo privilégio concedido à linguagem escrita em sala de aula. Os livros didáticos, por sua vez, pouquíssimas vezes instigam o professor a trabalhar a modalidade oral e, quando o fazem, a atenção volta-se única e exclusivamente à questões atreladas à interpretação textual.

Em outros termos, o que se almeja afirmar é que não se discute sobre a real importância do tratamento da oralidade em sala de aula. Diferentes autores veem argumentando sobre a relevância do desenvolvimento das competências orais na escola. Marcuschi (2001, p. 22), por exemplo, afirma que: “[...] na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e, de não discriminar seus usuários”.

Embora o referido autor fale em “contexto de uso” e em “não discriminação dos usuários”, não é bem essa a realidade que se presencia nas instituições educacionais de todo o país. Para Antunes (2003), no que tange às atividades em torno da oralidade, ainda se pode constatar:

[...] uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula [...].

[...] uma equivocada visão da fala, *como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é erro na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ele está acima das prescrições gramaticais*; não se distingue, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial [...]. (ANTUNES, 2003, p. 24-25, grifos nossos)

Por meio das posições assumidas por Antunes (2003), é possível afirmar que em sala de aula, a oralidade está sempre atrelada como o lugar do “caos”, é vista em relação à linguagem escrita, como subalterna a esta. Contrária à essa posição de submissão, Corrêa (2001, p. 27) nos diz que “a fala (oralidade) está presente em diferentes esferas sociais e assume, nessas esferas, papel crucial nas interações humanas, com maior frequência, inclusive que a escrita”.

No geral, a posição assumida pelos professores é a de o que é preciso ensinar nas escolas é a modalidade escrita da língua porque, segundo eles, a fala sai naturalmente é espontânea flui naturalmente, enquanto que a escrita é formal e necessita de todo um cuidado com regras gramaticais e com a sua estrutura. É importante salientar que, não estamos aqui desmerecendo a linguagem escrita em relação à linguagem oral, muito pelo

contrário, estamos pontuando que o que nos chama atenção nas escolas é a supremacia da escrita em relação à fala. Em outras palavras, a oralidade assim como a escrita possui papel primordial no ensino e como forma de linguagem que é merecida, sim, destaque.

O professor de língua deve, acima de qualquer coisa, se desprender do preconceito tão arraigado em sua mente de que sua atuação docente deve centrar-se na modalidade escrita, desprezando a modalidade oral. É preciso que o ensino da oralidade tenha espaço em sala de aula, permitindo ao aluno um espaço de contato também com a língua padrão. Sobre essa afirmação, Ramos (1997) nos diz que o trabalho com a oralidade é colocar o texto falado como um caminho para se chegar ao texto escrito, ou seja, uma modalidade pode dialogar com a outra, o que não se pode fazer é cortar caminhos.

Na mesma linha de raciocínio de Ramos (1997); Fávero (1998, p. 83) adverte que “[...] a aplicação de atividades de observação que envolve a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos[...]”. É por meio dessas atividades que o professor poderá diagnosticar se os alunos apresentam dificuldades quanto à organização do texto, em seguida, o professor poderá auxiliar seus alunos quanto à construção de um texto adequado.

Cabe ao professor mostrar aos alunos a grandiosidade do processo que envolve os usos efetivos da língua, ou seja, é missão do professor de português ensinar seus alunos a adequar-se às mais diversas situações sociocomunicativas que lhes são impostas e mostrar acima de qualquer coisa que não há uma distinção entre oralidade e escrita, não há uma supremacia entre ambas, mas sim uma pode auxiliar a outra.

Frente ao que foi exposto sobre a oralidade, passemos agora para o que preceituam os documentos oficiais dizem a respeito da oralidade. Centraremos nossa atenção no que preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

3. O ensino da oralidade: o que dizem as orientações curriculares nacionais

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série, atualmente 6º ao 9º ano), floresceram com o objetivo de promover uma reflexão sobre as implicações teóricas

na prática pedagógica dos professores de língua.

Após a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, têm-se notado um progressivo aumento nas discussões sobre a oralidade. Nessa perspectiva, se faz necessário apresentar a concepção de linguagem presentes no referido documento, no que diz respeito à linguagem oral,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Ensinar a linguagem oral não significa afirmar que o professor deverá ensinar seus alunos a falarem, nem muito menos ensinar seus alunos a como se expressar em público. Trabalhar com a oralidade no campo educacional significa dizer que deve haver uma aproximação com os gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos, deste modo deve-se inserir os alunos nas mais diversas situações comunicativas nas quais seja possível usar a língua. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) nos discorrem sobre a necessidade de se aplicar no contexto escolar atividades que desenvolvam os diferentes modos de falar, no qual seja adaptado o gênero oral que melhor trabalhe a modalidade oral.

Os *Parâmetros Curriculares* (1998), no que diz respeito à forma de se compreender a oralidade no processo de ensino aprendizagem nos esclarece que,

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realizações de apresentações públicas, ou seja, trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações (BRASIL 1998, p. 25).

É notório, então, que no intuito de desenvolver a oralidade do aluno, não se deve primar por elaborar apenas um nível de fala culto e empregá-lo em todas as situações. Em suma, concebe-se que o papel do professor seja planejar e criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva por meio da diversidade de gêneros que possibilita ao aluno, em sua prática, ampliarem sua competência discursiva sendo que o aluno é sujeito da sua ação pedagógica, que por meio da linguagem, expressa ideias, pensamentos, ou seja, o aluno é o objeto do aprender e de suas práticas sociais.

Os avanços dos estudos linguísticos sobre o ensino da língua materna contribuíram para uma reflexão acerca da necessidade de uma revisão nas práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Com bases nestes estudos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são utilizados para nortear o trabalho dos professores fornecendo uma nova roupagem para o ensino da língua materna, que é o gênero oral.

Nessa linha de pensamento, é importante destacar a utilização da oralidade nos livros didáticos, já que este é um instrumento de grande valia para o professor. Pesquisas mostram que o tratamento da oralidade nos livros didáticos ainda padecem de muitos problemas. Na visão de Cavalcante & Melo (2006):

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a fala figura apenas como curiosidade por parte dos autores dos livros didáticos. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: “Converse com seu colega”, ou “Dê a sua opinião”, “Discuta em sala com o professor”. (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 182)

As diretrizes estabelecidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* têm grande relevância na formação de futuros professores de língua portuguesa, verificando sua prática em sala de aula, buscando inovar e criar condições para que o aluno faça uso de sua língua e tem por objetivo maior apoiar os futuros profissionais em suas metodologias a serem aplicadas em sala de aula sendo o mesmo método de inovação que torna a aula mais prazerosa. É um documento oferecido como instrumento para medir e refletir sobre a área de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, descobrindo novas perspectivas de ensino e ter consciência crítica da realidade.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tratam da oralidade a partir destas considerações sobre o ensino de língua portuguesa e seu papel na formação de um cidadão, socialmente pleno, considerando as diferenças culturais econômicas e níveis de conhecimento que serão mais acentuadas a cada ano que o aluno avança para maturidade da convivência em sociedade.

4. A oralidade nos livros didáticos: análise dos dados

O estudo em pauta envolveu a análise de quatro livros didáticos de língua portuguesa, destinados a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (volumes 1 a 4), aprovados no PNLD (2013). Vale destacar

que os livros são utilizados em instituições públicas de ensino e foram recomendadas por especialistas do país inteiro.

Ao analisarmos os livros, buscamos quantificar as atividades encontradas, classificando-as quanto às diferentes dimensões do trabalho com a oralidade, de modo a obter uma visão mais clara do que cada livro oferecia em termos de ensino de oralidade. Em outros termos, buscamos mapear quais dimensões do ensino eram priorizadas, além de nos dedicarmos a analisar quantitativamente as atividades, inferindo quais habilidades estariam sendo contempladas pelos livros. Tal procedimento também tornou possível uma comparação mais refinada entre os livros analisados. A coleção analisada possui um tópico específico para o tratamento da oralidade, intitulado “Produção Oral”, o problema reside no seguinte fato: Cada livro, destinado a uma série específica (do 6º ao 9º Ano), possui 10 capítulos e somente 3 entre os dez abordam este tópico. Este fato muito nos chama atenção, ou seja, embora os autores da referida coleção avancem no tratamento da oralidade, esta ainda é colocada em escanteio em relação à modalidade escrita, que se faz presente em todos os capítulos. Porque, então, não trabalhar a oralidade em consonância com a escrita? A constatação acima nos leva a pensar que a oralidade ainda é pouco trabalhada em sala. O **Quadro 1**, a seguir, nos mostra um panorama mais explícito dos livros analisados.

Coleção Linguagem: criação e interação	Editora	Autores	Capítulos	Abordagem da temática da Oralidade nos capítulos em %
6º Ano	Saraiva	Cássia Gracia de Souza & Márcia Paganini Cavéquia	10 capítulos	70 %
7º Ano	Saraiva	Cássia Gracia de Souza & Márcia Paganini Cavéquia	10 capítulos	60%
8º Ano	Saraiva	Cássia Gracia de Souza & Márcia Paganini Cavéquia	10 capítulos	30%
9º Ano	Saraiva	Cássia Gracia de Souza & Márcia Paganini Cavéquia	10 capítulos	30%

Quadro 1: Livros da Coleção analisada (6º ao 9º Ano).

Adaptado de Leal, Brandão & Lima (2012)

O **Quadro 1** nos mostra um verdadeiro panorama de como os livros da *Coleção Linguagem: Criação e interação*, estão distribuídos. O nosso ensejo maior é o de investigar como se processa o ensino da oralidade nesta coleção. Sendo assim, podemos afirmar com base no quadro

acima que a coleção explora, embora minimamente, a temática. Exponencialmente o que se atesta na análise é que há um decréscimo na abordagem da temática, conforme os anos. Os percentuais ratificam esta afirmação, pois vê-se que vai desde 70% no 6º ano, chegando apenas a 30% no 9º ano do ensino fundamental.

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos agrupar as atividades de oralidade, considerando as suas possíveis semelhanças e diferenças. Para isso, cada livro foi analisado por dois juízes independentes, sendo discutidas as classificações propostas com vistas a explicitar os diferentes tipos de atividades encontrados em cada livro. Com base nesse procedimento, foram identificados quatro tipos de atividades voltados para o ensino do oral, são eles:

- i) Atividades de oralização da escrita;
- ii) Atividades que estimulam a reflexão sobre o vocabulário, a variação linguística e as relações entre fala e escrita;
- iii) Atividades que estimulam a produção dos gêneros conversa/discussão.
- iv) Atividades que estimulam a produção de gêneros orais secundários.

Para ficar mais claro, apresentamos, no **Quadro 2**, o total de atividades, em cada livro, por tipo de dimensão de ensino da oralidade, conforme tratamos anteriormente.

Dimensões contempladas	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Oralização do texto escrito	8	0,81%	5	0,5%	2	0,2%	2	0,2%
Reflexões sobre a variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita	4	0,4%	3	0,3%	4	0,4%	2	0,2%
Produção e compreensão de gêneros informais/ coloquiais	5	0,5%	6	0,6%	3	0,3%	4	0,4%
Produção e compreensão de gêneros secundários	3	0,3%	4	0,4%	2	0,2%	4	0,4%

Quadro 2: Total de atividades por dimensão do ensino da oralidade.

Adaptado de (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012)

O **Quadro 2**, nos mostra por porcentagem a quantidade de atividades voltadas para o ensino da oralidade e ratifica o que vínhamos afirmando: o ensino dessa modalidade ainda é pouco explorado, embora as autoras ainda se voltem para o tratamento do oral, a modalidade escrita

ainda é muito mais trabalhada.

5. Considerações finais

Neste artigo, pudemos refletir sobre a importância do ensino da oralidade e sobre a diversidade de conhecimentos e habilidades que podem estar envolvidos no trabalho pedagógico.

Trouxemos as diretrizes estabelecidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para traçarmos algumas reflexões acerca da “construção de um currículo que de fato, faculte o acesso dos estudantes às diferentes esferas sociais de interação” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p. 34). É necessário, no mínimo, contemplar as diferentes dimensões de ensino do oral, fato que não constatamos de maneira satisfatória na coleção em questão. Outrora, argumentamos que as autoras são felizes em trazer um tratamento da oralidade mais amplo em relação a outras coleções, mais ainda há muito o que se trabalha com relação a modalidade oral nos livros didáticos.

Queremos por meio deste artigo trazer à reflexão que algumas habilidades importantes ainda se mostram pouco presentes nas propostas dos livros, como bem nos comprova os dados da pesquisa. Queremos, ainda propor que esse tema seja objeto de atenção dos docentes, bem como daqueles que se dedicam à produção de recursos didáticos para o ensino e a formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua estrangeira: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAVALCANTE, M; MELO, C. T. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FÁVERO, L. L; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1998.

LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: _____. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, J. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SOUZA, C. G; CAVÉQUIA, M. P. *Linguagem: criação e interação*. 6º ano. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____; _____. *Linguagem: criação e interação*. 7º ano. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____; _____. *Linguagem: criação e interação*. 8º ano. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____; _____. *Linguagem: criação e interação*. 9º ano. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS
COM AFIJO AUMENTATIVO -ÃO:
UMA ANÁLISE COGNITIVISTA.**

Regina Simões Alves (UFRJ)

salvesregina2011@yahoo.com.br

Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo amplo do processo de formação de palavras com o sufixo aumentativo *-ão*, desde sua origem até os dias de hoje. Um estudo importante, pois tal afixo possui uma descrição insuficiente na literatura existente. Tal processo será analisado do ponto de vista da linguística cognitiva que considera aspectos do domínio sociocultural, fato importante, uma vez que esse elemento morfológico tem atualização condicionada por fatores sociais e culturais. Também se faz relevante apresentar a semântica de tal afixo e depreender os processos cognitivos que subjazem nas diferentes acepções. Após o levantamento de dados, os mesmos foram distribuídos, descritos e analisados de acordo com os grupos de afinidades que são observadas a partir da natureza da base, especificação morfossemântica do produto e funções do afixo. Proporemos uma análise dos agentivos, que são considerados, no trabalho, exemplos desse tipo de formação. A análise do formativo se faz em dados com diferentes datações de entrada na língua. Para tanto, utilizamos dicionário etimológico como de Pharies (2002), incluímos na busca dados do dicionário eletrônico Houaiss (2001, 2009). Para chegar a um maior número de formações recentes, utilizamos os rastreadores eletrônicos *Google* e *Yahoo*, assim como consulta a *blogs*, *posts* e revistas *on line*. Uma coleta menos sistemática foi feita a partir de situações de interação linguística como conversas informais.

Palavras-chave: Formação de palavras. Afixo aumentativo. Linguística cognitiva

1. Introdução

A motivação para o estudo do sufixo aumentativo no português do Brasil, de forma especial *-ão*, surgiu pela constatação de que o que há sobre esse afixo se mostra insuficiente tanto nas gramáticas tradicionais quanto em trabalhos que refletem investigação linguística sobre o assunto. Após apresentar o tratamento dado a esse afixo na literatura morfológica, propomos traçar o percurso histórico do formativo a fim de confirmar a hipótese de que a morfologia derivacional portuguesa não possui um único afixo *-ão*, mas dois sufixos resultantes de um processo de homonímia. Ressaltamos, contudo, que há outros formativos *-ão* em nossa morfologia, o que figura em palavras como “afegão” e “alemão”, por exemplo, (gentílico); porém, nosso foco é o aumentativo.

Com base no arcabouço teórico da linguística cognitiva, apresentamos uma análise das várias acepções do afixo aumentativo, incluindo as formações deverbais como os “*nominas agentis*”: “babão”, “resmungão” e “entrão”; os “*nominas actiones*”: “empurrão”, “arranhão”, “escorregão” e os nomes de instrumentos: pilão, esfregão; o que, no nosso entendimento, trará uma importante contribuição para a pesquisa sobre graduação, uma vez que esse grupo de palavras foi colocado à margem nos estudos atuais, que pouco informam sobre o mesmo, apesar de sua grande produtividade ao longo da história do português. Devido a sua especificidade, faz-se importante investigar, nesses estudos, informações que contribuam com o avanço da análise e, se possível, elucidar pontos conflitantes, como, por exemplo, (a) a diferente origem etimológica das formações deverbais X-ão (“arranhão”, “empurrão”, “beberão”); (b) a possibilidade de analisá-las numa rede polissêmica própria, separada das demais acepções do sufixo, ao contrário do que propuseram Gonçalves *et alii* (2010); e (c) a distinção entre o caráter polissêmico e homônimo do afixo.

Trabalhamos com base em dados recolhidos do dicionário Houaiss (2009) (cerca de 180 palavras com afixo aumentativo -ão) e por meio de escuta em situações variadas de comunicação, além da ferramenta de busca eletrônica *google*. Na última seção desta pesquisa, tecemos a conclusão das análises e reflexões feitas ao longo do texto e esperamos que o estudo possa contribuir com as investigações linguísticas sobre o assunto, bem como apontar a relevância do artigo para a descrição do português.

2. O tratamento dado ao afixo nas gramáticas tradicionais

Nas gramáticas tradicionais, o tratamento dos afixos de aumentativo se resume a afirmações esparsas que não levam em consideração sua especificidade semântica e sua produtividade. Em tais obras, o sufixo aumentativo está relacionado prototipicamente à significação de tamanho aumentado e autores como Bechara (2002) e Lima (2006) limitam-se a mencionar que o mesmo tem valor pejorativo. Nenhuma obra dessa natureza o relaciona a uma escala de intensidade ou a outra acepção, fornecendo apenas uma listagem dos sufixos mais comuns, com exemplos apresentados em bloco e extraídos de obras literárias.

Bechara faz referência ao grau afirmando que “os substantivos apresentam-se com a sua significação aumentada ou diminuída, auxiliada

por sufixos derivacionais: homem – homenzarrão – homenzinho” (BECHARA, 2002, p. 140-141). O autor afirma que, pelo fato de a derivação gradativa se realizar por meio de dois processos, a) sintético (acréscimo de afixos) e b) analítico (expressão sintática), estamos diante de um processo de derivação (e não de flexão, como alega a maior parte dos normativistas). Segundo ele, “a flexão se processa de modo sistemático, coerente e obrigatório em toda uma classe homogênea, fato que não ocorre na derivação”. É importante ressaltar que, nesse capítulo, o autor apenas se refere à gradação do substantivo, não fazendo nenhuma referência a qualquer outra categoria. Com respeito à outra aceção dos sufixos gradativos, Bechara (*op. cit.*) afirma que, fora da ideia de tamanho, “as formas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso por certos objetos ou pessoas”, ou seja, o autor não faz referência a nenhuma outra aceção e tampouco ressalta a produtividade do afixo. No capítulo em que trata dos processos de formação de palavras, indica duas operações mais importantes, a) composição e b) derivação. Esta última, segundo ele, “consiste em formar palavras de outra primitiva por meio de afixos”. Interessa-nos observar o que o autor afirma sobre o sufixo aumentativo: “A noção de aumento corre muitas vezes paralela à de coisa grotesca e se aplica às ideias pejorativas: poetastro, mulherança” (BECHARA, 2000, p. 357). Sendo assim, podemos afirmar que o estudo não está atualizado, uma vez que o sufixo –aço, citado por ele em “mulherança”, já não exprime pejoratividade, fato observado por Rosa (1982) em sua Dissertação de Mestrado. Hoje, ao contrário, “mulherança”, segundo o dicionário Houaiss (2009), é “mulher de formas muito atraentes, grande mulher, psicologicamente sólida, confiável...” e nada há de pejorativo nessa aceção.

Lima (2006), no capítulo em que trata do grau, apresenta dois tipos de gradação: a dimensiva, própria dos substantivos (“narigão”, “amigalhão”) e a intensiva, própria dos adjetivos (“elegantíssima”, “amicíssimo”). No capítulo que trata do grau dos substantivos, Lima apresenta uma listagem que exemplifica o uso do sufixo aumentativo adjungido a bases substantivas, porém constam nesta mesma listagem exemplos do afixo acrescido a bases adjetivas como “atrevidão”, “espertalhão”, “estupidarrão”; o que torna confusa a abordagem do autor. Embora Lima fale do uso de sufixos gradativos em formas adjetivas indicando intensidade, no capítulo em que trata do grau dos adjetivos, não relaciona esse uso ao grau aumentativo, citando somente o superlativo. É importante observar que Lima (*op. cit.*), na parte em que trata da derivação sufixal, afirma que: “os sufixos vazios de significado têm por finalidade formar série de

palavras da mesma classe gramatical” (LIMA, 1972, p. 208). De fato, o autor se contradiz, pois, no capítulo sobre gradação, já comentado nesta seção, menciona dois tipos de significação do sufixo gradativo (aumentativo e intensivo). Se esses afixos apresentam, pelo menos, dois tipos de significação, logicamente não são vazios de significado, como afirmou anteriormente. Curiosamente, Lima faz uma listagem com os principais sufixos da língua portuguesa e não inclui nessa listagem o sufixo diminutivo -inho, por exemplo. Será que o autor não o inclui por achar que o mesmo não é vazio de significado? Somente este fugiria à regra? No que se refere ao grau aumentativo, obviamente não é essa a visão que encontramos em outras abordagens sobre o tema e nem é essa a ideia defendida na pesquisa.

Diante do exposto, podemos afirmar que o autor (*op. cit.*) não esclarece sua visão acerca do uso dos sufixos gradativos. Ele, assim como outros autores, afirma que o sufixo aumentativo indica desprezo “muitas vezes” e tem conotação pejorativa.

2.1. A visão de outros estudiosos a respeito do grau aumentativo

O trabalho de Rosa (1982) tem como foco o tratamento dado ao grau nas gramáticas tradicionais, também incluindo em seus estudos a visão de Mattoso Camara Jr. Ela concebe o grau como:

Uma categoria que expressa relação existente entre um significado considerado normal e outro(s) considerado(s) acima, abaixo, ou no mesmo nível numa escala de intensidade (muito...pouco) ou de dimensão (pequeno... grande), incluindo os valores pejorativos e afetivos. (ROSA, 1982, p. 14)

Rosa aborda a questão do grau sintético ou analítico (“livrão”, “livro grande”), considerados, segundo ela, sinônimos. Na opinião da autora “o grau manifesto por meio de um processo morfológico revela necessariamente emotividade, enquanto a expressão analítica é, por natureza, neutra” (ROSA, *op. cit.* p. 19). Também trabalha com o binômio subjetivo – objetivo. Para ela, a forma analítica seria objetiva, ao passo que a forma sintética seria subjetiva. Rosa faz essa distinção, afirmando que na forma analítica não há dois valores comparados. Dessa forma, podemos questionar se o uso de “grande” ou “pequeno”, adjetivando o substantivo, não demonstraria dois valores comparados. Ao dizermos “grande”, será que não temos em mente algo que não é de grandes proporções, como “livrinho”? Para Rosa (1982), assim como para os gramáticos até então

citados, o sufixo aumentativo está fortemente ligado à ideia de pejoratividade. Nas palavras da autora:

A afetividade do aumentativo é tida como indicadora, em geral, de desprezo e é referida como valor depreciativo ou pejorativo, que pode acompanhar a formação aumentativa devido às relações que se estabelecem entre um item, tomado como expressão de normalidade, e outro(s), considerado(s) além dessa média. (ROSA, 1982, p. 18)

Devemos ressaltar que essa visão não encontra respaldo, pelo menos não hoje, pois, quando dizemos “Ela tem um *cabelão!*” ou “Ela tem um *bundão!*”, os itens tomados além da média de normalidade nestes exemplos, em nossa cultura, são tomados como positivos. Vale dizer que é o uso que indica se uma forma é avaliada positiva ou negativamente. Em linhas gerais, no entanto, formas aumentativas têm forte conotação positiva – fato que os dados revelaram, como comentaremos mais adiante. Rosa (1982) também apresenta o problema da derivação *versus* flexão no processo de formação de palavras ora analisado, considerando-o, como muitos gramáticos, como um processo derivacional, já que “seu uso depende da vontade do falante que pode empregá-lo ou não” (ROSA, 1982, p. 15-16), bem como a possibilidade de representá-lo com duas formas (analítica e sintética – “carro grande” e “carrão”, nesta ordem) e por apresentarem formas especializadas (“esfregão”, “trambolhão”, “apalpão”) e evolução semântica (“cartaz”), aspectos não encontradas no processo flexional, segundo a autora. Interessa-nos comentar os chamados “agentivos aumentativos” no trabalho da autora, pois, para ela, não se trata de um caso de aumentativo:

Os derivados de verbo por meio do sufixo *-ão* não nos parecem, em vista de seu comportamento, um caso de aumentativo. Constituem num tipo de formação que se restringe a indicar o agente habitual da atividade indicada pelo radical verbal e que é usado coloquialmente com valor pejorativo (ROSA, 1982, p.26).

Rosa (*op. cit.*) cita autores como Said Ali (1971), Mattoso Camara Jr. (1970) e Celso Cunha (1985) que classificam esse formativo como um caso de aumentativo, porém ela não compartilha dessa opinião defende a ideia de que, em formações como “babão”, “resmungão” e “brigão”, entre outras, não existem diminutivos correspondentes, como em “carrão” – “carrinho”. De fato, não há correspondente diminutivo para, por exemplo, babão – *babinho. A autora ressalta, ainda, que, por incompatibilidade semântica, a junção de sufixo aumentativo a uma base impede a utilização de um sufixo diminutivo como em *calorãozinho. Acreditamos que se o primeiro sufixo tem valor expressivo de intensidade e *-z(inho)*

valor afetivo, essa formação é totalmente possível, como em “babãozinho”. Gonçalves (2011) apresenta uma relação considerável de palavras em que o sufixo -(z)inho se anexa a bases aumentativas, incluindo as não-lexicalizadas: “amigonazinha”, “retratãozinho”, “caixinhona”, “gatinhozão”. Rosa (1982) admite “babãozinho”, mas não “calorãozinho”. A primeira vista, os valores expressivos são parecidos em ambos os casos. Obviamente, em “babão”, temos um caso de agentividade intensiva (iterativa), e em “calorãozinho”, apenas o valor expressivo de intensidade no sufixo *-ão*. Porém, nos dois casos, os sufixos *-ão* e *-inho* não exprimem os mesmos valores não sendo, portanto, excludentes. Rosa (*op. cit.*) acredita que o uso de sufixos gradativos não tem como resultado um produto de uma classe diferente da palavra-base. Nesse caso, não aceita os agentivos como exemplos de formações com esse sufixo. Observamos que somente o diminutivo não mudaria a classe de uma palavra, ao passo que o aumentativo, nessa acepção, sempre forma nomes a partir de verbos. Rosa fixa a acepção prototípica de tal afixo como dimensional e, embora inclua o conceito de intensidade, não se atém a ele. Para a autora, *-ão* está fortemente ligado à ideia de pejoratividade, demonstrando, assim, um forte rechaço ao seu uso. O trabalho de Rosa (*op. cit.*) contribui com o estudo do sufixo aumentativo proposto aqui, pois servirá de base para as investigações sobre o mesmo em relação ao uso e à produtividade. Resaltamos, no entanto, que a presente pesquisa não abarca outros tipos de sufixos aumentativos (*-azil* e *-aço*, por exemplo), apenas *-ão*, o qual foi descrito no trabalho da autora como o mais usual, o que se comprova atualmente, e por ser o formativo utilizado em formas lexicalizadas, como “calção”, “sapatão”, “cartão” e “portão”, entre tantas outras.

Frota (1985)¹⁸⁸ afirma que afixos aumentativos ou diminutivos “apenas acentuam ou minimizam a carga semântica da base, tenha ela valor pejorativo ou não” (FROTA, 1985, p. 13). Partindo de sua afirmação, podemos inferir que existe uma escala de valores em que situamos as palavras com o objetivo de que a mesma traduza o que queremos comunicar. Posicionamos essas palavras de acordo com o maior ou menor grau de intensidade ou dimensionamento positivo ou negativo da base. Nesse caso, a pejoratividade não estaria no sufixo, como afirmam os autores citados. Nesta pesquisa, questionamos se há realmente pejoratividade no sufixo ou se a mesma já se encontra na base.

¹⁸⁸ Dissertação de Mestrado “A expressão do pejorativo em construções morfológicas”

Em Basílio (2006), encontramos um avanço na descrição do aumentativo, pois a autora ressalta os aspectos semânticos, quer do afixo, quer da base. Porém, não encontramos em seu trabalho referências ao uso variado de *-ão*. A ênfase recai sobre o uso prototípico, relacionado à ideia de tamanho, embora a autora o coloque numa escala de intensidade e excelência. Segundo ela, o aumentativo tem função expressiva (dimensão, excelência ou intensidade) e denotativa (designa um novo objeto, distinto do que é denotado na base e caracterizado como de grande dimensão¹⁸⁹, a exemplo de “calçadão” e “empadão”). Estes últimos os gramáticos denominam aumentativo com formas especializadas ou com mudança semântica, ou ainda, formas lexicalizadas. Basílio (2006) e Rosa (1982) compartilham da mesma ideia quando incluem o sufixo aumentativo no processo de derivação sem mudança de classe, excluindo da categoria aumentativo as formações deverbais.

Mattoso Camara Jr. (1970) é categórico em sua afirmação de que o grau (diminutivo, aumentativo e superlativo) não constitui processo de flexão na língua portuguesa. Nas palavras do autor “A expressão de grau não é flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si” (CAMARA JR, 1970, p. 83). Segundo o autor, essa confusão decorreu de uma transposição de um aspecto da gramática latina para a nossa gramática:

Em latim, o morfema gramatical *issimus* pertencia a um complexo flexional ao lado de *-ior*, próprios dos adjetivos num tipo de frase em que se estabelece a comparação entre dois termos, para se afirmar que aquele referente ao adjetivo marcado por tal sufixo é superior ao outro. (...) Em português a situação é outra. Para um adjetivo latino *felix / fe'liks* / “feliz”, havia obrigatória e coerentemente as formas *felicier* e *felicissimus*, que se empregavam em condições bem determinadas, e sistematicamente com exclusividade, em lugar de *felix*: *homo felix* “homem feliz”; *homo felicier lupus* “o homem é mais feliz do que o lobo”; *homo felicissimus animalium* “o homem é o mais feliz dos animais”. Ora, em português, só temos feliz. Modifica-o em cada caso um mecanismo sintático, fora da morfologia vocabular: ...mais...do que...; ... o mais... dos... (CAMARA JR, 1970, p. 83)

Pela comparação com a gramática latina, Otoniel Motta, ao incluir o grau superlativo no processo flexional em português (erroneamente), terminou por incluir também o aumentativo e o diminutivo. Nas palavras de Camara Jr “O gramático Varrão (116 a. C.-26 a. C.) distinguia entre o

¹⁸⁹ Nem sempre as formações vão denotar algo de grande dimensão, como, por exemplo, “portão” e “garrafão”.

processo de *derivatio voluntaria* (derivação), que cria novas palavras, e a *derivatio naturalis* (flexão), para indicar modalidades específicas de uma dada palavra” (CAMARA JR, 1970, p. 83).

Sandmann (1988) afirma que muitas palavras no aumentativo estão relacionadas à atitude emocional do emissor. Aumentativos como “bolsão” e “calçadão” são exemplificados como “aumentativos idiomatizados” ou lexicalizados. O autor discute o assunto mais detalhadamente em seu livro *Morfologia geral* (1997). Para ele, o sufixo de grau se presta, especialmente, ao desempenho das funções expressiva e apelativa, centradas no emissor e no receptor, e bem menos na função referencial, centrada no objeto ou referente. Importante se faz observar que Sandmann (*op. cit.*) admite que o morfema de grau é “raio ou adjunto”, característica que compartilha com a flexão. Nessa mesma linha, Gonçalves (2005) observa que, em português, os sufixos de grau são os únicos que deixam de se comportar como cabeças de construções morfológicas, o que os aproxima das flexões. Dessa maneira, o sufixo de grau é determinante da palavra complexa e não determinado; característica pertinente aos sufixos flexionais, porém sua presença ou ausência não está condicionada por fatores sintáticos. Desse modo, o sufixo de grau é incluído no processo derivacional.

De modo geral, os autores incluem o grau no processo derivacional pelo mesmo motivo: a não obrigatoriedade de uso, e esse nos parece o fator principal para a afirmação sobre o teor derivacional de afixos como -inho e -ão. Em outras palavras, o sufixo, para ser flexional, deve ser exigido pela sintaxe.

No capítulo em que aborda os processos de formação de palavras, a gramática portuguesa organizada por Mira Mateus (2003) trata os sufixos de grau de uma forma diferente das até então apresentadas. Nas palavras da Villalva que assina o capítulo:

Tendo em conta que a descrição da interpretação da semântica das palavras que esses sufixos integram é complexa, não se esgotando na expressão de dimensão (...) e admitindo que, qualquer que seja o efeito da adjunção de um destes afixos, todos eles exprimem um juízo de valor do locutor relativamente ao conteúdo semântico da forma de base, adopta-se, para os identificar, a designação de avaliativos (MIRA MATEUS, 2003, p. 958).

Villalva (*op. cit.*) inclui, no rol dos sufixos modificadores, os avaliativos – que é o caso de aumentativos, diminutivos e superlativos. Porém, exclui desse grupo os exemplos de aumentativos que outros autores chamam de lexicalizados, idiomatizados ou com significação especiali-

zada: “caixão”, “portão”, “garrafão”. Para ela, essas formações apresentam o sufixo *-ão* derivacional. Desse modo, temos como resultado três estatutos diferentes para a sufixação em português: flexional, derivacional e avaliativa. O sufixo *-ão* pertence aos dois últimos, a depender do resultado do produto. Vale ressaltar que o “z”, analisado por muitos autores como um exemplo de consoante de ligação, para ela é um sufixo, também avaliativo. Em “pezão”, temos a palavra “pé” e a ela são adicionados o sufixo avaliativo concorrente “z” e depois o sufixo avaliativo *-ão*. Villalva observa que o sufixo avaliativo se associa a radicais (“tíminho”, “franguinho”), ao passo que o sufixo *-z* avaliativo se associa a palavras (“jovenzinho”, solzinho”). Isso porque a forma de base a que se associam exibe diferentes propriedades. Afirma a autora que somente o sufixo avaliativo pode dispor de sufixo concorrente *-z* avaliativo: “mulherona” – “mulherzona”. Para ela, o grau não é nem flexional nem derivacional; tem uma classificação à parte. Analisemos exemplos como “caixa” – “caixona”, em que *-ona* é sufixo avaliativo, e “caixa” – “caixão”, em que *-ão* é sufixo derivacional. Essa mesma relação aparece em outros exemplos, como em “porta” – “portona” – “portão”, “garrafa” – “garrafona” – “garrafão”. Conforme a autora, as formas *caixãozão, *portãozão não são possíveis, porém não é o que encontramos em uso no português do Brasil. Ao contrário, por termos um produto que não possui necessariamente uma semântica de aumento, essa associação é totalmente previsível e possível, como se vê nos dados a seguir, extraídos de Gonçalves (2005):

(01)	latãozão	caminhãozão	cartãozão
	macacãozão	portãozão	roupãozão

Ainda, segundo Villalva (*op. cit.*), sufixos que definem o valor do gênero (base feminina + sufixo *-ão* = produto masculino), como em “perna” > “pernã”, são sufixos derivacionais responsáveis pela relação de hiperonímia-hiponímia. Para ela, os sufixos modificadores (avaliativos) não são responsáveis por mudança de classe, ou seja, base e produto devem pertencer à mesma categoria lexical, não admitindo sequer a mudança de gênero; caso isso ocorra, estaremos diante de um sufixo derivacional. Observando as afirmações da autora, chegamos à conclusão de que, para ela, o sufixo aumentativo *-ão*, quando avaliativo, exprime apenas dimensão. Quando se trata de valoração e lexicalização, a autora inclui o afixo na classe dos derivacionais. Em outras palavras, a autora afirma que estamos diante de dois sufixos diferentes, certamente homônimos (embora ela não chegue a afirmar isso categoricamente), excluindo

a possibilidade de tais formações exibirem o mesmo elemento morfológico, com diferentes acepções, sendo, por isso mesmo, polissêmico por natureza.

Esse passeio sobre descrições a respeito do afixo aumentativo nos mostra o quanto é importante um estudo minucioso e atualizado sobre esse formativo e é o que propomos fazer neste trabalho. Antes, porém, vejamos o percurso histórico das formas X-ão.

3. Percurso histórico-evolutivo do sufixo -ão: do latim ao português

Nesta seção, faremos uma reflexão sobre o percurso histórico do sufixo aumentativo -ão até os dias atuais. Para isso, recorreremos aos estudos feitos por estudiosos das línguas neolatinas (VÄÄNÄNEN, 1967; COUTINHO, 1971; WILLIAMS, 1961; MACHADO, 1941; TEYSSIER, 1997) que apontam a origem do afixo. Discutimos, ainda nesta seção, se o sufixo, com o formato que tem hoje, é resultado de um processo de homonímia ou de polissemia (ou dos dois processos). Também abordamos a questão das transformações sofridas pelo afixo em sua passagem do latim ao português.

O sufixo aumentativo -ão do português moderno teve sua origem no latim, porém não se apresentava nesta língua com a mesma forma que se apresenta naquela. Vejamos um fato que influenciou na formação dita “encorpada” (MACHADO, 1941) da terminação (-onis) que mais tarde resultou no sufixo estudado nesta pesquisa. O desgaste fonológico sofrido pelos vocábulos, devido ao acento de intensidade do latim, reduziu, por vezes, esses nomes a uma única sílaba. Os monossílabos resultantes foram reforçados com o uso de sufixo e prefixo de várias espécies, assim surgindo, por exemplo, o aumentativo, usado de acordo com esse autor, tão somente para dar corpo ao vocábulo original. Afirma Machado que os sufixos primitivos -n- *ên*, -*ôn*,-*ōn* entram na estrutura de palavras antigas para ampliá-las: *sangu-is*, *sangu-in-is*, *car-o* *car-n-is*, *ingu-en-is* > *inguinis* (MACHADO, 1941, p. 352-353). E esses afixos são, para ele, sufixos latinos que não possuem significado próprio. Segundo o autor (op.cit.), o sufixo *ō* (vogal média posterior longa) influiu, mais do que qualquer outro, na formação de substantivos de qualidade, que originaram, depois, sobrenomes e apodos que designam a qualidade individualizada: *Cícero Ciceronis*, de *cicer*. *Ciceronis* significa “o mais brilhante orador de Roma” ou “oradores comparáveis a *Cícero*” ou, ainda, “eloquentes como *Cícero*”. Machado destaca ainda que, com formação idêntica, o sufixo -

ōn- forma substantivos que indicam uma espécie de aumentativo: *edo* > *ed-on-is* > *edonis*: “comilão”, *lanio* > *lani-on-is* > *lanionis*: “trinchador” (*lanius*: 1. Carniceiro, açougueiro 2. Sacrificador – sentido figurado 3: Carrasco), *praedo* > *praedonis*: 1. “ladrão, salteador” – 2. sentido figurado: Usurpador.

Väänänen (1967) postula que os sufixos *-o*, *-onis* originalmente serviam para formar nomes que faziam pares com adjetivo *-us*, *-a*, *-um*: *manducus* > *manduco* (“tragador”) ou “comilão”. Esse sufixo, segundo ele expressivo, designa *primeiramente*, nos sobrenomes derivados de nomes de objetos, a qualidade individualizada: “*frons* – *fronto* : o que tem a frente grande; *nasus* – *nāsō* (Naso)”, em que Nasão é um sobrenome romano. Väänänen salienta que o mesmo ocorreu com verbos: “*bibere* > *bibo*: beberrão; *gluttire* > *glutto*: glutão”. O autor postula que o afixo (*-onis*) figura em palavras como “*lanionis*” (açougueiro, trinchador), “*caupo*” > *cauponis*” (taberneiro), “*fullo*” > “*fullonis*” (pisoeiro: aquele que prepara os panos depois de tecidos), em *segundo lugar*, para indicar, nesse caso, uma atividade. E, assim, como outros autores já citados, Väänänen fala do valor pejorativo nessas formas. É importante ressaltar que a tradução de “*lanionis*” e “*cauponis*”, citados nos exemplos acima, não tem como resultado palavras com o sufixo *-ão*, o que nos levar a refletir sobre os sufixos concorrentes *-dor* e *-eiro* que figuram no português moderno como agentivos (“operador”, “carregador”, açougueiro, verdureiro), mas não com o sentido de ação intensiva ou iterativa, como ocorre com “babão”, “resmungão” e “chorão”, entre tantos outros.

Com base no exposto, é lícito dizer que a desinência *-onis* não se constituía, no latim clássico, em sufixo puro, mas uma simples terminação do genitivo singular da terceira declinação para nomes terminados em *-o*, como, por exemplo, Cícero – *Ciceronis*, Otto – *Ottonis*, Bruno – *Brunonis*. No latim medieval, essa terminação continua a ser usada com a mesma função, mas assume o estatuto de sufixo com característica de aumentativo, transmitindo a ideia de afeto, simpatia e benquerença, quando aplicado a nomes próprios, como destacado acima. O latim vulgar *conservou* e *ampliou* as aplicações primitivas do sufixo “*-o*” com a terminação “*-one*”, desenvolvendo uma aplicação aumentativa, como atestam as línguas românicas: Italiano: *boccone*, espanhol: *bocón*, português: *bocão*, *bocona*, segundo a norma gramatical: *bocarra*. Portanto, as terminações *-one*, *-on* e *-ão* são, respectivamente, os principais sufixos aumentativos dessas línguas.

Coutinho (1971) afirma que sufixo aumentativo era raro no latim e que os escritores romanos tinham preferência pelo processo analítico: “dorsum immane, altum dolorem”. Destaca, ainda, que alguns sufixos aumentativos usados no português “não passam de terminações latinas que significavam coisas ou objetos grandes” (COUTINHO, 1971, p. 240). Ressalta que “à significação de grandeza se juntou a de deformidade, justificando assim o sentido depreciativo ou pejorativo que alguns possuem” (COUTINHO, 1971, p. 240). Aponta tal pejoratividade nos sufixos -aço e -az (do latim *aceu*: “barcaça”, “mestraço”, “linguaraz”), -alha (do latim *-alio*: “canalha”, “gentalha”), -arro, -orro (de origem ibérica: “bocarra”, “cabeçorra”). Quanto ao -ão, do latim -one, afirma que o mesmo se junta a temas verbais (designando agente, como em “brigão”, “chorão”) e nominais (designando tanto aumento de proporções como intensidade, a exemplo de “casarão”, “sabichão”, “pobretão”). Destaca, por fim, que entre o tema e o sufixo pode vir uma consoante de ligação (-r-, -ch-, -t-), como vemos nos exemplos acima.

Há controvérsias em relação à produtividade do sufixo -ão aumentativo entre os autores citados. Alguns o analisam como produtivo, mas Camara Jr. (1970:226) o analisa como pouco produtivo, bem como Coutinho (*op. cit.*). Na verdade, a presente pesquisa consegue defini-lo como muito produtivo, pois nossos dados apontam para essa definição. Esse afixo tem, hoje, juntamente com o diminutivo, uso extremamente enriquecedor nos campos lexical e semântico e possui uma capacidade linguística de enorme expressividade.

A língua portuguesa utiliza, generosamente, os sufixos diminutivos e aumentativos, com este último se pospondo a bases substantivas (“nariz” > “narigão”, “peixe” > “peixão”, “cabeça” > “cabeção”...), adjetivas (“educado” > “educadão”, “alto” > “altão”, “gostoso” > “gostosoão”...), verbais (“brigar” > “brigão”, “babar” > “babão”, “beber” > “beberão”...), participiais (“tapado” > “tapadão”, “sabido” > “sabidão”...), adverbiais (“cedo” > “cedão”, “rápido” > “rapidão”...). O processo foi utilizado produtivamente no latim e o é em português atualmente. Essa produtividade é tão grande que o sufixo ganhou novos sentidos, o que tem levado à criação de novas palavras, as quais ganham emprego generalizado e se incorporam ao léxico da língua. Muitas formas, originalmente aumentativas, com o tempo ganharam significados especiais que se distanciaram do sentido primeiro. Essas palavras se apresentam, hoje,

com uma acepção considerada de grau dito “normal”, como “cartão”, “portão” e “calção”, entre tantas outras.

Há palavras consideradas “sem alteração semântica”, como exemplifica Santos (2009): “fuscão” e “peladão”. Essas formações são relevantes para a pesquisa, pois as analisamos sob um ponto de vista diferente, pois ao nosso ver, essas palavras *possuem* alteração semântica. Vejamos, por exemplo, a palavra “fuscão”, que, a nosso ver, não faz referência ao mesmo significado da palavra base. Observemos que “fusca”, segundo o dicionário Houaiss (2009), é “um antigo carro da Volkswagen de 1200 ou 1300 cilindradas...”, mas “fuscão” “é um carro antigo da Volkswagen de motor de 1500 ou 1600 cilindradas”, ou seja, o carro é diferente em virtude de ter um motor de potência maior, o que justifica a forma aumentativa. O mesmo ocorre com “peladão”, pois “pelado, segundo o dicionário (*op. cit.*), é “...sem roupa, desnudo” e “peladão” é “*totalmente* despido, pelado”. Ou seja, o afixo veicula alteração semântica, uma vez que base e produto não possuem os mesmos significados.

Encontramos também o afixo adjungido a bases numerais indicando relação (Rio-Torto, 1998) como em “quarentão” que significa “aquele que tem quarenta anos ou está na casa dos quarenta anos; quadragenário” (HOUAISS, 2009). A esse significado podem ser somados outros de valor melhorativo ou não. “Quarentão” faz referência, primeiramente, a uma pessoa que tem quarenta anos ou está na casa dos quarenta, porém pode também, a depender da cultura, fazer menção à experiência ou maturidade que essa pessoa pode ou deve ter. Vejamos o exemplo em (02):

(02) “Ele é um sessentão¹⁹⁰ requisitado no mercado de trabalho”

4. A homonímia e a polissemia do sufixo aumentativo -ão

No que se refere aos fenômenos homonímia e polissemia, podemos afirmar que a forma do afixo é resultado de um processo de homonímia em relação à semelhança que possui com o *-ão* desinência de futuro, gentílico e constituinte fonológico de palavras como “mão”, “coração” e “leão”; porém, no que diz respeito ao sufixo aumentativo, com base no conceito utilizado aqui nesta pesquisa e com o embasamento teóri-

¹⁹⁰ Palavra usada por um jornalista da TV Globo numa matéria que trata da falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho da Construção civil exibido em 06/08/11

co da linguística cognitiva, admitimos que não são casos de homonímia, mas de polissemia, as várias acepções que tal afixo encerra. Contudo, fazemos ressalva no que se refere à formação deverbal.

Vários autores, como Camara Jr., Said Ali, Coutinho, incluem a formação agentiva (“babão”, “comilão”) como exemplos de aumentativo e ligam essas formações ao sufixo latino *-one*, com exceção de Said Ali que liga a *-onis*. Porém, no que diz respeito a essas formações, podemos, sim, admitir um caso de homonímia se concordarmos com Pharies (2002). Erroneamente, Santos (2009) afirma que Pharies (2002) defende que os *nomina agentis* e os *nomina actiones* têm suas origens no sufixo *-iō -ōnis*. Na verdade, o autor postula que o sufixo tem duas origens e funções: como sufixo nominal aumentativo, remonta a *-ō -ōnis*, sufixo latino utilizado para derivar majoritariamente designações de pessoas a partir de bases verbais e nominais. O outro (*-iō -ōnis*) tem a função de derivar nomes de ações bruscas a partir de verbos, a exemplo de “empurrão”, “encontrão”, entre outros. Os dois tipos acabam se influenciando mutuamente.

Em consonância com Machado (1941) e Väänänen (1967), que exemplificam formações como *edo, ed-on-is* (aquele que come muito ou aquele que é dado a essa ação, “comilão”) e *glutto -onis* (aquele que é dado a essa ação, “comilão”) como provindas dos sufixos *-o, -onis*, a presente pesquisa defende (a) que várias formações agentivas com nuances aumentativas provenientes de *-onis* são anteriores às muitas formações aumentativas com *-one* e (b) que os sufixos não são os mesmos: *-onis* pertence ao genitivo latino clássico e *-one(m)*, ao acusativo latino vulgar. Este, com base em afirmações anteriores, ampliou as aplicações primitivas do sufixo “*-o*” com a terminação “*-one*”, desenvolvendo uma acepção aumentativa, como atestam as línguas românicas (espanhol, italiano, português), em dados como os analisados na seção precedente – “*boccone*” (italiano), “*bocón*” (espanhol), “*bocão*” (português). Nesse caso, estamos diante de uma situação de homonímia. Acreditamos que as demais acepções aumentativas são casos de polissemia, conforme já foi afirmado.

Encontramos, também, exemplos como *frons, fronto* (“o que tem a frente grande”), derivados de nomes de objetos designando a qualidade característica; porém, sustentamos a ideia de que o sufixo aumentativo *-ão* do português não tem como característica fazer referência a uma parte do corpo, de tamanho grande, indicando posse. O sufixo usado com esse valor é *-udo*. Em outras palavras, a tradução para o português dos subs-

tantivos a que se adjunge esse afixo no latim é, por exemplo, “testudo” para “aquele que tem a frente grande” e “narigudo” para “aquele que possui nariz grande”. Atualmente, por extensão metafórica ou metonímica, encontramos esse matiz de posse no afixo *-ão*. É interessante observar que as palavras com o sufixo *-udo* têm datação mais antiga do que as palavras com o sufixo *-ão* em português. A palavra “dentudo”, por exemplo, é do século XV (1441) e “dentão” é do século XVIII (1713), assim como, “pernudo” é de 1862 e “pernã” é de 1881; “orelhudo” é do século XV e “orelhão” sequer possui datação.

4.1. A homonímia do sufixo na visão de Rio-Torto

Rio-Torto (1998) defende a homonímia presente no sufixo *-ão*. Segundo ela, esse formativo é analisado, no português contemporâneo, como quantificador aumentativo, sendo suscetível de se agregar a bases substantivas, adjetivas e verbais. Sublinha, categoricamente, que não se trata de apenas um sufixo e sim “de tantos outros homônimos quantas as diferentes relações categoriais e/ou semânticas envolvidas na sufixação de *-ão*”. (RIO-TORTO, 1998, p. 150). A autora separa os produtos de acordo com a categoria a que pertencem com relação às bases (e não de acordo com as acepções que o afixo adquire, como faremos mais adiante). Nesse sentido, Rio-Torto (1998) divide as formas derivadas *X-ão* em dois grandes grupos: 1) isocategoriais – sem mudança de classe, que dividimos em três subgrupos, a fim de melhor esclarecer as ideias da autora: a) *denominais*, que podem ser parafraseados como X grande, X intenso ou X de grandes dimensões, (“calorão”, “portão”, “dinheirão”); b) *de-adjetivais*, parafraseados como X intenso/muito/bastante (“atrasadão”, “atrevidão”, “bonzão”) e c) os poucos nomes derivados com *-ão* de significação diminutiva, parafraseados como X pequeno ou de pequenas dimensões (“cordão”, “cobrão”, “caravelão”), a maioria dos quais não são mais usados e os remanescentes não preservam a acepção diminutiva; e 2) heterocategoriais – com mudança de classe, que podem ser divididos em três subgrupos: a) *adjetivos denominais* (“aldeão”, “cinquentão”), com origem em *-anu* e considerados homônimos dos que aparecem no grupo anterior; b) *nomina actionis* – nomes deverbais, os quais indicam “ação/ processo e/ou resultado de ação/ do processo” (“empurrão”, “encontrão”, “rasgão”); b’) “ação y de V, resultado da ação y de V, em que y representa uma variável que designa intensidade (grande, violenta, forte)”. Como exemplo, a autora cita “arranhão” (“arranhadura grande”) e “esticão” (“grande puxão para esticar”). A autora (*op. cit.*) discute se há

ou não homonímia entre os subgrupos b e b'”, pois não reconhece em “empurrão”, por exemplo, um quantificador intensivo, como em “arranhão”. Acreditamos que, ao menos no português do Brasil, esse quantificador intensivo é facilmente reconhecível nos dois subgrupos, que poderiam ser, nesse caso, unidos. Um outro grupo, incluído por Rio-Torto entre os heterocategoriais, é o (c) denominado “*nomina agentis*”, deverbais, cuja paráfrase é “aquele que” (“resmungão”, “intrujão”) ou c” “aquele que V em grau y” (“beberrão”, “chorão”, “comilão”, “fujão”, “mijão”, “respondão”).

Temos um posicionamento diferente no que se refere ao que se observa no português do Brasil. No nosso entendimento, “resmungão” pode ter como paráfrase “aquele que resmunga muito ou vive resmungando” e, nesse caso, não pertenceria ao grupo (c), “aquele que”, grupo que a autora afirma não haver intensidade. O mesmo acontece com “queimão”, outro exemplo incluído por ela no grupo c, mas que o dicionário Houaiss traz com o seguinte significado: “que queima, que arde muito”. Ou seja, também os grupos c e c'” poderiam formar um único grupo.

Observamos que, em palavras como “chorão”, “comilão”, “fujão”, casos por ela chamados de incômodos e “derradeiros”, o sufixo acumula a função de agente com a de intensidade, o que para Rio-Torto é impossível:

De resto, uma solução deste tipo colide com o recorte semântico das operações derivacionais actantes na língua portuguesa, porquanto nesta não há lugar para uma operação afixal que contemple simultaneamente uma relação heterocategorial e uma relação, também sistêmica, mas isocategorial, ainda que de intensificação (RIO-TORTO, 1998, p. 171).

A solução encontrada pela autora é a de defender que há um afixo *-ão* formador de adjetivos deverbais (“que V”), os quais, uma vez nominalizados, podem designar “aquele que V”. No caso dos deverbais, ainda há os nomes instrumentais como “esfregão”, “pilão”, “podão”, cuja paráfrase é “instrumento com o qual um agente humano executa a ação denotada pelo verbo” ou “aquilo (com) que (se) V”. Segundo Rio-Torto (*op. cit.*) há argumentos contra e a favor da inclusão desse grupo no grupo dos “*nomina agentis*”, esse grupo, segundo a autora, é marcado pelo traço [+humano]. Em todos os exemplos, citados acima, temos uma ação que exige força humana para sua execução. Rio-Torto (1998) defende que “o sistema derivacional do português contemporâneo não possui um só afixo *-ão*, mas vários sufixos homónimos com a mesma estrutura formal”

(RIO-TORTO, 1998, p.172-173). Temos homônimos no grupo dos isocategoriais: os que têm valores aumentativo-intensivo e diminutivo, com origem em *-one*. No grupo dos heterocategoriais, estão o sufixo *-ão* com valor relacional cuja origem está em *-anu* e o sufixo *ão* deverbal que engloba os nomes de ação e os agentivos, todos com origem em *-one*.

Se tomarmos apenas o sufixo *-ão* aumentativo, segundo a divisão da autora, teríamos apenas os denominais cuja operação semântica é de dimensão ou intensidade, já que para ela os deverbais formariam um grupo distinto. Em nossa pesquisa, no entanto, defendemos dois diferentes sufixos *-ão*: o aumentativo com valor dimensivo e intensivo (com origem em *-one*) e o aumentativo deverbal com valor agentivo ou como resultado de ação, evento ou processo (com origem em *-onis*). Destacando que Pharies (2002) aponta *-io*, *-onis* para as formações que possuem a semântica de resultado de ação.

4.2. A polissemia do sufixo *-ão* aumentativo

O francês Michel Bréal criou, em 1897, o termo “polissemia”, mas o conceito remonta à antiguidade grega. Essa noção surge no contexto de debates do “Crátilo” de Platão, mas é em Aristóteles que se encontra uma profunda reflexão sobre o assunto. Até a criação do termo por Bréal, a polissemia era chamada de homonímia e Aristóteles distinguiu a homonímia “casual” da homonímia “intencional” ou “racional”, hoje, *homonímia* e *polissemia*, respectivamente.

Com o marco da linguística cognitiva, a polissemia teve uma nova descrição; passou a ter um vínculo-chave entre as experiências de categorização. As palavras polissêmicas são, em essência, categorias complexas, no entendimento de autores como Lakoff (1987) e Langacker (1988). Dito de outra maneira, utilizando as palavras de Cuenca & Hiltferty “os vocábulos polissêmicos são nomes de categoria com uma estrutura interna que inclui constelação de sentidos com diferentes graus de representatividade” (CUENCA & HILFERTY, 2002, p. 127). De modo geral, a polissemia é um efeito cognitivo real, uma consequência lógica de nosso modo de categorizar. A polissemia passou a ser vista como um fenômeno natural e inerente à língua e trouxe a possibilidade de mostrar muito sobre o significado, a linguagem e a cognição, como afirma Silva (2006). E é na relação com a cognição e com a cultura que deve ser estudada. É a flexibilidade inerente do significado que explica a instabilidade característica da polissemia. Um item lexical pode dar origem a uma sé-

rie de associações e ser entrada para a ativação de um amplo domínio cognitivo. Com base nessa reflexão é que apontamos a característica polissêmica do sufixo aumentativo *-ão*. Começemos definindo os diferentes usos do sufixo aumentativo *-ão* com origem em *-one(m)*, dispostos em grupos de afinidade com alguns exemplos (os exemplos estão com datação para que possamos comparar, principalmente no que se refere aos deverbais, o tempo de uso). Dentro dos parênteses, colocamos a paráfrase correspondente a cada grupo:

(A) Grupo que transmite a ideia de tamanho superior ao normal, com base na perspectiva do falante. Essa é considerada a formação prototípica (*X-ão*: X grande ou X de grande dimensão). Nesse grupo, o afixo é adjungido a uma base substantiva (concreta) e o produto é um substantivo também concreto, como se vê nos dados em (03), a seguir:

- | | | | |
|------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| (03) | cachorrão (1922) | dentão (1713) | mocetão (1659) |
| | narigão (1716) | patão (1919) | peixão (1899) |
| | rapagão (c 1543) | salão (1672-1693) | sapatão (1858) |

Também pode se agregar a substantivos abstratos como observamos em (4):

- | | | | |
|------|----------------|--------------------------|-------------------------|
| (04) | amorzão | calorão (s/ data) | trabalhão (1881) |
|------|----------------|--------------------------|-------------------------|

Há, nesse grupo, um conjunto de formas *X-ão* em que o produto é um locativo de grande dimensão:

- | | | | |
|------|-----------------------|----------------------|---------------------|
| (05) | caixão (s XVI) | feirão (1913) | lixão (1980) |
|------|-----------------------|----------------------|---------------------|

Observe-se que alguns aumentativos não têm datação, mesmo sendo muito utilizados, como, entre outros, “bração”, “orelhão”, “dedão”. E outros nem mesmo são dicionarizados: “barrigão”, “olhão”, “pezão”. Quase todas as bases acima referidas podem ser acrescidas do sufixo *-udo*. Vejamos a datação: “barrigudo” (1548), “olhudo” (1720), “pescoçudo” (1616), “pezudo” (s/ data). Pode ser que o fato de haver bases combinadas com o sufixo *-udo* tenha inibido o uso com o sufixo *-ão* pela ação do bloqueio¹⁹¹, nos termos de Aronoff (1976). Há também outros sufixos concorrentes que exprimem aumento, porém o sufixo *-ão* é o mais utilizado. Atualmente existem substantivos como “cabeça”, “prato”, “cão”, “mão”, cujas formas aumentativas são, pela tradição gramatical,

¹⁹¹ O conceito de bloqueio, segundo o autor é o seguinte: uma palavra nova pode não ser formada pelo simples fato de já haver outra no léxico com igual significado ou função.

“cabeçorra”, “pratarrão”, canzarrão”, “manzorra”, respectivamente, porém as formas “cabeção”, “pratão”, “cãozão”, “mãozão”, “mãozona”¹⁹² são bastante utilizadas e certamente suplantam o emprego das rivais apontadas como padrão.

(B) Grupo em que temos a ideia de intensificação apreciativa (X-ão: X muito bom ou muito bonito). Em alguns exemplos, podemos ter X grande e bonito, ao mesmo tempo:

(06) achadão (s/data) bundão (1913) carrão (1595)
casarão, (s/data) festão (s/ data) pernão (1899)

(C) Conjunto de formas em que X-ão atualiza a ideia de muito X, X intenso, a exemplo das formas em (07). Nesse caso, o sufixo vem a se conectar a uma base adjetiva ou adverbial e o produto pertence à mesma classe da base. Utilizamos um asterisco para indicar as formas que não aparecem nos dicionários tomados por base: Aurélio e Houaiss.

(07) altão bobalhão (1899) cedão
doção espertalhão (s/data) felizão (1899)
gostosão (s/data) lentão pobretão (1819)
rapidão valentão (1707) vermelhão (1642)

(D) Grupo em que o aumentativo manifesta o significado X em grande quantidade ou grande quantidade de X:

(08) copão dinheirão(s/data) pozão

(E) O sufixo aumentativo também pode exprimir afeto, apreço, simpatia, força, grandeza:

(09) filhão irmãzona mãezona paizão

Também encontramos esse tipo em “Maurício” – “Mauriçõ”, “Marcos” – “Marcão”, “Alexandre” – “Xandão”, “José” – “Zezão”. Nos dois últimos exemplos, percebemos que a conexão com o sufixo é feita depois de um processo de hipocorização. Também se incluem nesse grupo nomes de time de futebol em que o produto é o aumentativo de uma parte do nome ou do próprio nome do clube, indicando carinho, apreço ou mesmo admiração: “Botafogo” – “Fogo” – “Fogão”, “Fluminense” – “Flu” – “Flusão”, “Flamengo” – “Mengo” – “Mengão”, “Vasco” – “Vas-

¹⁹² Essas formações são encontradas na VOLP – Sistema de busca de vocabulário – disponível em www.academia.org.br

ção”. O mesmo raciocínio é válido para o nome da cor predominante do uniforme do time e o resultado da construção X-ão é um nome exprimindo afeto: “Azulão” (São Caetano), “Verdão” (Palmeiras).

(F) Em algumas formas, X-ão reforça a grandeza que já se encontra no referente do produto. As bases são nomes próprios ou sobrenomes. Nesse caso, temos como produto nomes de estádio de futebol, estabelecimentos que têm como característica, o tamanho avantajado:

(10) Arruda – Arrudão (Estádio do time Santa Cruz do Recife); Castelo – Castelão (Estádio do Ceará); Machado – Machadão (Estádio do América de Natal); Ipatinga – Ipatingão (Estádio de um município de Minas Gerais); Engenho (de Dentro) – Engenhão (Estádio com o nome de um bairro da cidade do Rio de Janeiro); Brizola – Brizolão (nome de estabelecimento escolar de grande dimensão); Carvalho – Carvalhão (nome de estabelecimento comercial)

Nesse grupo, podemos alocar nomes como “Burguesão” e “Mercadão”. Vale observar que enquanto foi permitido, era comum ver nomes de estádio de futebol derivando de sobrenome de pessoas influentes. Depois, foi aprovada uma lei proibindo essa prática.

(G) Por fim, há um grupo numeroso de construções X-ão que têm como produto o resultado de um processo de lexicalização. Há usos de formas lexicalizadas que ainda guardam a noção de aumento em relação à palavra de base, vejamos os exemplos em (9):

(11) **almofadão (s/data)** **caixão (s XVI)** **empadão (1890)**
fação (1813) **salsichão (1881)** **varandão (s/ data)**

Outras, porém, não possuem uma relação de aumento com o referente.

(12) **balão (1802)** **cartão (1595)**

Obviamente, todas essas acepções do afixo não são casos de homonímia, mas de polissemia. Em todos os grupos, podemos observar um matiz de aumento de tamanho, intensidade, quantidade, valorização, apreciação.

Agora vejamos os grupos deverbais provindos de *-onis*:

(H) As formas X-ão podem remeter a um agentivo – aquele que pratica a ação que a base exprime de forma iterativa. A base é verbal e o produto pode ser um substantivo ou um adjetivo:

(13) **babão (1712)** **beberrão (séc. XV)** **brincalhão (1871)**

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

brigão (séc. XVI)	cagão (1836)	chorão (1562)
comilão (1603)	fujão (1562)	glutão (séc. XIV)
mandão (1836)	respondão (1720)	vendilhão (1803)

(I) Em algumas formas X-*ão* deverbais, o produto exprime resultado de ação, ação forte ou violenta:

(14) arranhão (1881)	empurrão (séc. XVI)	encontrão (1679)
puxão (1844)	rasgão (1917-1819)	safanão (1874)

(J) X-*ão* pode remeter a um produto que nomeia um objeto ou recipiente. Também nesse caso, a base é um verbo e o produto é um substantivo:

(15) esfregão (1562)	pilão (1553)	podão (1720)
-----------------------------	----------------------	----------------------

Podemos afirmar, observando os dados, que a datação nos fornece duas importantes indicações acerca das formas deverbais: (a) boa parte tem entrada anterior à das formas nominais e (b) a formação mais antiga com adjunção do afixo aumentativo é deverbal (“glutão”).

É relevante observar que o real significado de *-ão* somente pode ser determinado sociointeracionalmente e que seu uso pode ser fundamentado com o instrumental analítico fornecido pela linguística cognitiva. Devido a esses fatos, necessário se faz observar alguns pontos importantes dessa corrente teórica que embasa a presente pesquisa e cujos pressupostos serão, a seguir, aplicados ao nosso objeto de investigação. Tal corrente possui como foco de interesse a função, o significado e o uso, defendendo uma linguística não objetivista, já que as experiências de cada um podem interferir na construção do significado, sensível culturalmente e dependente das experiências perceptuais e motoras de nossa espécie. Os aspectos socioculturais são prioritariamente considerados, uma vez que elementos morfológicos têm atualização condicionada por fatores sociais e culturais. A apresentação de uma diferente rede polissêmica para *-ão* obriga-nos a observar alguns pontos dessa corrente teórica, já que as noções de radialidade e de extensão são essenciais para a definição do MCI de tamanho, no que diz respeito ao aumentativo. Na próxima seção, discutimos esses conceitos para, logo após, apresentar a proposta de rede e nosso modo de interpretar os significados das formas aumentativas.

5. A categorização

Categorizar é um processo complexo que precisa ser analisado na atividade sociointerativa. Com base nos estudos da linguística cognitiva, podemos afirmar que a categorização é uma consequência da razão corporificada; é o produto da interação dos seres com o meio, com base em corpos e mentes. A categorização é uma atividade sociocognitiva situada em contextos culturais específicos, na tentativa de construir o conhecimento. Nesses termos, deve ser analisada na atividade sociointerativa, como defende Marcuschi (2005). Ainda segundo Marcuschi (*op. cit.*), a maneira *como* dizemos as coisas aos outros é decorrência de nossa interação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos. O olhar deve estar voltado para a atividade e para o processo. A categorização, segundo a linguística cognitiva, é baseada em protótipos, ou seja, as categorias são pensadas de acordo com o grau de representatividade entre os membros. Há membros mais centrais (ou prototípicos) e outros menos centrais (ou periféricos). Os membros de uma categoria não possuem as mesmas propriedades comuns, devido ao grau de saliência existente entre os exemplares. Para Lakoff (1987) a categorização reflete a cognição humana. No que diz respeito ao afixo aumentativo *-ão*, o valor dimensivo é considerado o prototípico por ser o mais representativo da categoria, pois partimos do pressuposto de que os significados mais básicos são os mais concretos; depois temos os menos centrais, como o intensivo e o quantitativo. Encontram-se, mais afastados do centro, as lexicalizações, que podem ser consideradas extensões que o afixo adquire através dos efeitos metonímicos e metafóricos e os significados pragmáticos.

5.1. O MCI de tamanho

Para entender o conceito de MCI (modelo cognitivo idealizado), é necessário compreender o conceito de domínio que, segundo a linguística cognitiva, é um conjunto de conhecimentos estruturados que podem ser estáveis ou locais. Segundo Fauconnier (1994), os espaços mentais (EMS) são domínios (locais) ligados a outros por conectores e, enquanto o falante pensa e fala, vai utilizando essas informações ou esses conhecimentos estruturados por *frame* e MCI. Sua estrutura se dá sob a pressão da gramática, do contexto e da cultura. Esses espaços são responsáveis pela inter-relação entre linguagem e cognição. O MCI, de acordo com Lakoff (1987), é um dos domínios estáveis e é entendido como o conhe-

cimento que adquirimos ao longo das experiências sociais disponíveis culturalmente. Eles influenciam na organização do pensamento e nas expectativas de uma pessoa. Cada MCI é uma estrutura complexa, uma *gestalt*, cuja interpretação se dá de forma integral de acordo com outros conhecimentos relacionados. Ainda segundo Lakoff (*op. cit.*), um modelo pode se estender, mediante a aplicação de princípios estruturadores, de outro modelo. Por exemplo, a palavra “cabeção” pode fazer referência a uma parte do corpo com tamanho avantajado, primeiramente, porém, mediante uma extensão metonímica, pode se referir a uma pessoa destituída de inteligência como também, atualmente, faz referência a uma pessoa que possui um grande domínio sobre determinado assunto ou é inteligente. Ruiz de Mendoza (2000), ao propor o MCI de tamanho em espanhol, afirma que é importante o estudo da integração conceptual em diversos âmbitos da semântica, como ocorre com a metáfora e a metonímia. O autor enfatiza que o MCI de tamanho explica uma infinidade de fenômenos semânticos, sugerindo a existência de dois desses modelos: o de controle e o de custo-benefício.

O MCI de controle é crucial para o estudo de construção semântica de algumas expressões como a que Lakoff (1996) denominou de a “METÁFORA DA PESSOA DIVIDIDA”. Na descrição desta metáfora, uma pessoa consta de um sujeito (a consciência experimentadora) e de um eu (que representa os aspectos corporais e funcionais da pessoa) cuja relação é de inclusão espacial (RUIZ DE MENDOZA, 1988, p. 357).

O autor cita algumas metáforas do sistema e afirma que as metáforas que ajudam na compreensão do MCI de controle são a “metáfora do eu perdido: Me deixei levar...”, a “metáfora do eu dividido: Está lutando consigo mesmo” e a “metáfora do eu ausente: Está fora de si...”. Essas metáforas são chamadas de orientacionais, pois, ao contrário das estruturais, não estruturam um conceito em termos de outro, mas organizam todo um sistema de conceitos em termos de outro. Por esse motivo, Ruiz de Mendoza usou o termo sistema para fazer referências a elas. Em *Metáforas da vida cotidiana*, Lakoff & Johnson descrevem a metáfora do controle da seguinte forma: “TER CONTROLE ou FORÇA É PARA CIMA; ESTAR SUJEITO A CONTROLE ou FORÇA É PARA BAIXO” e dão exemplos como “Tenho controle sobre ela”, “Seu poder aumentou” e “Ele está no alto escalão”. A base física dessa metáfora é definida pelos autores da seguinte maneira: “Tamanho está ligado normalmente à força física e o vencedor numa luta está normalmente por cima” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p.61-62). Dessa metáfora, podemos inferir outras, como: “maior é melhor”, maior é mais importante” etc. Outra metáfora importante para o MCI de tamanho (aumentativo) é “**MAIS É PARA CI-**

MA; MENOS É PARA BAIXO”, cuja base física, ainda de acordo com Lakoff & Johnson, é explicada da seguinte maneira: “Se acrescentarmos uma quantidade de uma substância ou de objetos físicos em um recipiente ou pilha, o nível sobe”: “Sua renda caiu no ano passado”, “O número de livro publicado a cada ano continua subindo” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 62). Os autores (*op. cit.*) postulam que as metáforas de espacialização estão enraizadas na experiência física e cultural; elas não são construídas ao acaso e, desse modo, uma metáfora pode servir como veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial. É importante destacar a afirmação dos autores (*op. cit.*) a respeito da escolha da metáfora e de sua importância, pois podem variar de cultura para cultura. Alguns valores de nossa cultura são coerentes com as metáforas de espacialização **PARA CIMA – PARA BAIXO**. “**Maior é melhor**” é coerente com **MAIS É PARA CIMA** e **BOM É PARA CIMA**, por exemplo.

Falemos, agora, das metáforas ontológicas, que nos ajudarão a entender os conceitos organizados por Ruiz de Mendoza na postulação do MCI de tamanho.

Da mesma forma que as experiências básicas das orientações espaciais humanas dão origem a metáforas orientacionais, as nossas experiências com objetos físicos (especialmente em nossos corpos) fornecem a base para uma variedade extremamente ampla de metáforas ontológicas, isto é, formas de se conceber eventos, atividades, emoções, ideias etc. como entidade e substâncias (LAKOFF, 2002, p. 76).

Vejamos, a seguir, a descrição do MCI de controle em Ruiz de Mendoza (2000), refletindo, no entanto, somente sobre os aspectos diretamente relevantes para a análise do formativo *-ão*:

1. O controle que uma pessoa tem sobre uma entidade ou um conjunto de entidades aumenta ou diminui de acordo com a presença ou ausência, respectivamente, de barreiras físicas entre a pessoa e essa entidade ou conjunto de entidades. Nesse sentido, a distância pode ser entendida como um impedimento ou barreira física.
2. O controle máximo de uma entidade ou conjunto de entidades ou coisas é normalmente desejável / o controle mínimo não é normalmente desejável.

Façamos uma reflexão sobre o segundo modelo sugerido por Ruiz de Mendoza (2000): o MCI de custo-benefício:

- a) O estado de coisas resultante de uma atividade pode ser (considerado como) benéfico, prejudicial, ou neutro, para outras entidades.
- b) Um estado de coisas benéfico para uma entidade querida é desejável.
- c) Um estado de coisas não benéfico para uma entidade querida não é desejável.
- d) Um estado de coisas prejudicial a uma entidade querida não é desejável.
- e) Um estado de coisas não prejudicial para uma entidade querida é desejável.

Normas culturais relacionadas ao princípio de cortesia, cuja formulação foi influenciada pela escala pragmática, baseiam-se em desenvolvimentos de diferentes aspectos do modelo. Dessa maneira, ainda segundo Ruiz de Mendoza (2000), um estado de coisas negativo para uma pessoa querida deve ser corrigido como indicativo de que essa pessoa é querida. Pode-se considerar que apreciações como essas são extensões do modelo básico, determinadas por convenções culturais.

Analisemos o MCI de tamanho:

- 1. Os objetos variam de tamanho e essa mudança varia desde dimensões muito pequenas a muito grandes.
- 2. Um objeto pequeno costuma ser mais controlável que um grande.
- 3. Um objeto de tamanho pequeno costuma ser menos prejudicial que um grande.

Como extensões do modelo, podemos ter, de forma resumida:

- a) Objetos pequenos são controlados e por isso podem ser percebidos como agradáveis.
- b) Objetos pequenos são pouco importantes e depreciáveis e por esse motivo podem ser percebidos como desagradáveis.
- c) Objetos grandes são pouco controláveis e podem causar sensação de desproporção e serem, por isso, percebidos como não agradáveis.
- d) Os objetos grandes são importantes, majestosos e podem ser percebidos como agradáveis.

Os MCIs estão em constante interação e cognitivistas como Tuner e Fauconnier dedicaram vários trabalhos sobre essa interação. Dentre os

vários constructos teóricos, refletimos sobre os espaços mentais, já conceituados nesta seção. Essas reflexões nos fazem entender que o aumentativo é uma categoria morfológica polissêmica e seus diversos significados estão ligados metonimicamente, na maioria das vezes, e também metaforicamente ao sentido central de grandeza física ou tamanho grande. Observando os dados, concluímos que o aumentativo tem vários sentidos, como o de tamanho (“narigão”), que é o central, e outros menos centrais, como quantidade (“potão”) e intensidade (“cedão”). Temos, ainda, mais afastados desse centro prototípico, os sentidos de valoração (positiva ou negativa), a exemplo de “mengão” e “pobretão”, nessa ordem, as projeções metonímicas e as lexicalizações (“orelhão”, “cartão”).

Ruiz de Mendoza (*op. cit.*), ao analisar o MCI de tamanho, dá ênfase ao diminutivo e nossa descrição não incluirá esse grau. Nossa análise não se identifica totalmente com a desse autor, uma vez que ele utiliza outros afixos aumentativos, além de *-ão*, e porque sua abordagem, além de muito resumida, trabalha com dados de uma língua diferente – o espanhol. O autor considera como centrais os valores afetivos e pejorativos ligados à ideia de tamanho e nossa pesquisa se serve de uma gama maior de valores. Tomemos os seguintes exemplos para análise:

- (16) **Você viu o sofazão que ela comprou? Que Lindo! Isso porque ela tem uma salona maravilhosa!**
- (17) **Ela tem um pernã! Se bem que não é só a perna, ela é toda bonitona!**
- (18) **Seu namorado é altão, fortão, é todo ão!**
- (19) **Ela gastou um dinheirão com seu casamento. Mas foi realmente um casamentão!**
- (20) **Ele chegou cedão e acabou por me esperar um tempão!**
- (21) **Ela come muito... Você viu o pratão que ela traçou? Ainda tomou um copão de refri!**

Observando os exemplos, constatamos que o afixo aumentativo *-ão* serve a vários propósitos e os diferentes usos refletem os diferentes fins pretendidos pelo falante. No primeiro exemplo, em (16), podemos observar que o sufixo está ligado a uma base nominal concreta e abre espaço mental que se identifica com a base empírica MAIOR TAMANHO, MAIOR VALOR, relacionando-se com a descrição (g) do MCI de tamanho, aludido mais acima: “os objetos grandes são importantes, majestosos e podem ser percebidos como agradáveis”. Nesse enunciado, um objeto grande foi percebido de forma positiva, despertando, dessa forma,

sentimento de admiração. Essa descrição encontra respaldo também na metáfora de espacialização “maior é melhor”.

No exemplo em (17), o sufixo *-ão* aparece ligado a uma base nominal e a uma base adjetival. No primeiro caso, temos “pernã” abrindo espaço mental de apreciação da qualidade do referente, pois “pernã” faz referência a uma perna bem torneada, assim como “bonitona” intensifica a qualidade de ser “bonita”. Nos dois casos, o uso do afixo potencia os efeitos subjetivos que uma propriedade produz no falante. Como é difícil de conceptualizar identidades por meio de intensidade, a metáfora ontológica TAMANHO É UMA ENTIDADE ajudaria, pois, desse modo, podemos quantificar ou intensificar o tamanho. Assim, é possível fazer a interação conceptual do modelo descrito em (b) do MCI de custo-benefício (um estado de coisas benéfico para uma entidade querida é desejável) e o descrito em (g) do MCI de tamanho (a beleza da perna e a boniteza da pessoa são percebidos como grandes e esse fato é visto como agradável pelo falante), pois “maior é melhor” é coerente com “mais é para cima” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 71).

Em (18), que inclui as realizações “fortão” e “altão”, o afixo está intensificando a propriedade do referente. O tamanho da força é grande e é visto como algo agradável pelo falante, de acordo com a metáfora de controle e força descrita por Lakoff & Johnson (1980).

No exemplo (19), o uso do afixo adjungido à palavra “dinheiro” nos remete à segunda expressão do MCI de controle (O controle máximo de uma entidade ou conjunto de entidades ou coisas é normalmente desejável / o controle mínimo não é normalmente desejável), a (c) do MCI de custo benefício “Um estado de coisas não benéfico para uma entidade querida não é desejável” e a (f) do MCI de tamanho “Objetos grandes são pouco controláveis e podem causar sensação de desproporção e serem, por isso, percebidos como não agradáveis”. Nesse caso, o “dinheirão” gasto pode ser visto como algo grande, de proporção não controlável e que foi custoso para pessoa. A análise seria outra se o enunciado fosse: “Ganhei um dinheirão”. O afixo é o mesmo, porém, em outro contexto. Nesse caso, o espaço mental aberto seria outro, que ativaria outras expressões do modelo.

No exemplo (20), “cedão” e “tempão” poderiam nos apontar uma arbitrariedade no que diz respeito à metáfora MAIS É PRA CIMA, que nos leva a inferir que MAIS É MELHOR, porém não há arbitrariedade se observarmos a interação dos MCIs. O controle máximo do tempo

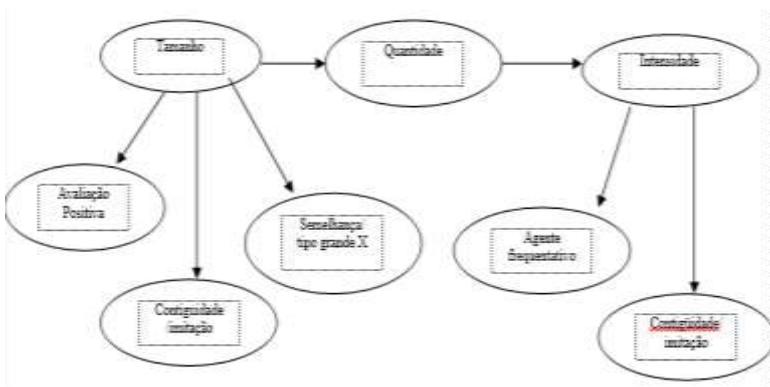
é algo desejado. No entanto, o tempo maior utilizado foi custoso para a pessoa, como se pode comprovar com o restante da frase que mostra que ela teve de esperar um longo tempo, apesar de ter chegado bastante cedo. Portanto, o falante exprime um sentimento de algo não desejável, pois houve um excesso do tempo perdido.

Por fim, o exemplo (21) abre espaço mental combinado. Temos, nesse caso, um exemplo de metonímia que ocorre quando há um tipo de referência indireta. Lakoff & Johnson (1980) afirmam que a metonímia tem principalmente função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. Segundo Fauconnier (1997), a função da metonímia é pragmática. Esse tipo de projeção tem papel fundamental na estruturação do conhecimento e permite meios de identificar um domínio através de sua contraparte por meio do Princípio de Identificação (I) ou Princípio de Acesso. Esse princípio permite a descrição da entidade (gatilho) em termos de sua contraparte (alvo) ou zona ativa e ponto de referência (cf. CUENCA & HILFERTY, 1999). Nesse caso, somente haverá acessibilidade de um domínio à sua contraparte se existir conexão pragmática entre gatilho e alvo. O exemplo (18), “Ela come muito... você viu o prato que ela traçou”, faz referência à metonímia “continente pelo conteúdo”; na verdade, o prato é o continente e a comida, o conteúdo. A conexão se faz porque o prato é, de modo geral, o lugar onde se coloca a comida quando se vai comer. Em “prato”, o afixo, por meio da metonímia, faz referência à quantidade de comida que está no prato. O prato não precisa ser, necessariamente, grande, porém a comida precisa estar numa quantidade elevada, o que nos leva a refletir sobre a metáfora MAIS É PRA CIMA, MENOS É PRA BAIXO, cuja base física já foi descrita nesta seção. Podemos acessar as expressões (b) ou (c) do MCI de custo benefício e, apesar de (b) ser o contrário de (c), não há arbitrariedade na análise, pois ela dependerá do ponto de vista do falante – se ele acha prejudicial ou não o ato de comer muito. Porém se refletirmos a respeito do MCI de controle: “O controle máximo de uma entidade ou conjunto de entidades ou coisas é normalmente desejável / o controle mínimo não é normalmente desejável”, chegaremos à conclusão de que o controle da quantidade que se come está ligado à saúde e concluiremos que esse controle é necessário.

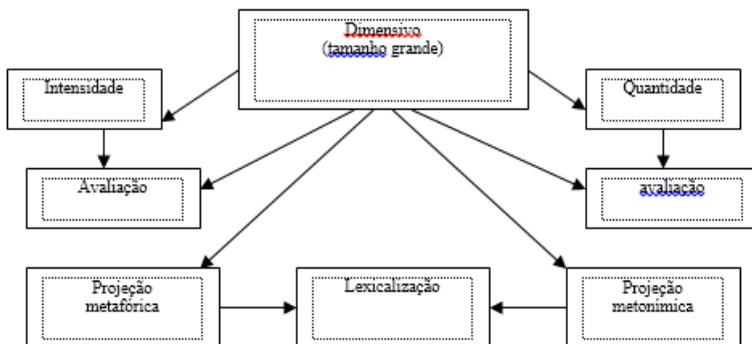
Vale ressaltar que a gradação acumula valores pragmáticos, como afeto (recurso utilizado para expressar emoção), julgamento (recurso utilizado para julgar o caráter) e apreciação (recurso utilizado para atribuir valor às coisas), todos relacionados à função atitudinal dos elementos

morfológicos (GONÇALVES, 2005). Através desses recursos, o emissor exprime sua impressão (negativa ou positiva) a respeito de algo ou alguém. Se ele acha que comer muito é algo positivo, será ativado o espaço mental de (b), “Um estado de coisas benéfico para uma entidade querida é desejável”; caso contrário, será aberto o espaço mental de acordo com o que está descrito em (c), “Um estado de coisas não benéfico para uma entidade querida não é desejável”. A avaliação não está baseada somente na palavra “prato”, mas em toda a sentença.

Após a análise dos exemplos, torna-se oportuno comparar as redes polissêmicas do afixo *-ão*. A seguir, é formalizada a rede tal como concebida por Gonçalves *et alli* (2010).



Nossa proposta de rede em primeiro lugar descarta as formações de base verbal, aqui consideradas um caso de homonímia. A rede de significados de *-ão* defendida na presente investigação é a seguinte:



A nosso ver, intensidade não vem de quantidade, pois, ao tomarmos tamanho como uma entidade, ele pode ser quantificado e intensificado, como já mostramos anteriormente. Esse fato e a separação dos deverbais justificam a reestruturação da rede. A seguir, abordamos as formas X-ão em que X é categorizado como verbo.

Como defendemos a homonímia no sufixo aumentativo *-ão*, a proposta é que façamos, separadamente, a rede polissêmica do afixo *-ão* verbal. Ruiz de Mendoza (2000) analisa também as formações deverbais de acordo com os MCIs de tamanho, custo benefício e controle, porém essas formações não são exploradas. Recorremos a Fillmore (1977a), que apresenta uma análise parecida com a dos nomes para os verbos. Segundo o autor, verbos também envolvem conhecimento de mundo e de cultura. Para Fillmore (*op. cit.*), assim como os nomes, os verbos também remetem a cenas e exemplifica sua assertiva com o verbo “to marry”, “casar”, que nos remete à cena de uma cerimônia ritualizada na qual um casal, devido a uma escolha de *status* legal, assume a intenção de se relacionar conjugalmente “até que a morte os separe”. O verbo faz referência a uma estrutura conceptual decorrente de um *frame*, conjunto de procedimentos estabelecidos por uma cultura, caracterizado por vários acontecimentos integrados; a semântica envolvida pode, desse modo, ser representada como uma categoria de relação de significados. Para entender a estrutura semântica de um verbo, é preciso compreender as propriedades de cada cena esquematizada. Cada cena é entendida a partir das experiências e instituições humanas de modo que, para uma pessoa entender o conceito de “casar”, é necessário que ela tenha experienciado cada passo que compõe a cena. As formas estudadas correspondem à nominalização de um conceito verbal que tem como característica comprimir o conteúdo conceptual, de modo que todo o ocorrido seja reduzido a uma só imagem. Esse entendimento é importante para falarmos dos deverbais. Analisemos alguns exemplos que servirão para a compreensão da rede polissêmica:

(22) Rogerinho é muito brigão! Faz questão de tudo!

(23) Pedro deu um maior empurrão no Renato que quase caiu!

(24) Pegue o esfregão e limpe tudo pra mim.

Em (22), “brigão” provém do verbo “brigar”, que ativa uma cena em que duas pessoas se agredem, geralmente, fisicamente. A nominalização nos remete a uma pessoa que gosta de brigar ou que é dada a essa ação que o verbo exprime, porém com certa frequência. Por esse motivo,

“brigão” é considerado um agentivo pertencente à classe dos “frequentativos” (ROSA, 1982). A intensidade é atualizada pelo aspecto iterativo que o afixo imprime no verbo e essa iteratividade corresponde à pluralidade das situações eventivas. O *frame* que o verbo “brigar” ativa é composto de agente e do resultado da ação, a briga. Portanto “brigão” foi criado metonimicamente a partir do mesmo *frame* que o verbo. Resta-nos explicar a intensidade ou iteratividade presente no afixo que amalgama essas duas funções, agentividade e intensidade, já que o *frame* ativado pelo verbo sem o afixo não prevê essa frequência. É a repetição da imagem que denota a frequência da ação. Dessa forma, o agentivo “brigão” ativa o mesmo *frame* com repetidas imagens. Analisemos o MCI de controle descrito na sentença “O controle máximo de uma entidade ou conjunto de entidades ou coisas é normalmente desejável / o controle mínimo não é normalmente desejável”. Esse MCI abre o espaço mental para que entendamos que a cena evocada pela palavra é vista como não desejável. Também o modelo (d) do MCI de custo-benefício ajuda explicar a formação, pois “Um estado de coisas prejudicial a uma entidade querida não é desejável”. Esses fatos justificam a pejoratividade existente no produto, além do fato de que o ato de brigar não é bem visto em nossa cultura.

No exemplo (23), a palavra “empurrão” corresponde ao resultado do processo verbal e ativa o MCI de custo-benefício relacionado à expressão (d), “Um estado de coisas prejudicial a uma entidade querida não é desejável”, uma vez que consideramos a violência do ato. O *frame* ativado é a cena que o evento verbal ativa. Dessa vez, o agente não é o foco da cena. “A *perspectiva da atenção*¹⁹³ estabelece que o que expressamos reflete as partes do evento que atraem nossa atenção” e a “*perspectiva de preeminência* da conta de que todos os elementos associados tenham um valor igual e que essa diferença de valor pode se traduzir em diferenças formais e sintáticas” (CUENCA & HILFERTY, 1999, p. 194). Nesse caso, o que figura como foco, ou seja, o que tem preeminência é o resultado do processo verbal “empurrão”.

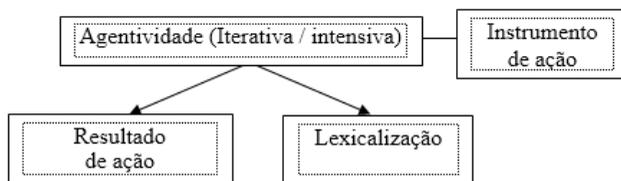
O exemplo (24) faz referência a uma entidade instrumental de ação que ativa um *frame* em que encontramos um agente desenvolvendo uma ação correspondente ao verbo “esfregar”. Essa ação é feita com o

¹⁹³ Um dos três princípios sintetizados por Ungerer e Schmid a respeito da ação do emissor em relação às mensagens que emite. Minha tradução para “La perspectiva de atención establece que lo que expresamos refleja las partes del evento que atraen nuestra atención”.

auxílio de um instrumento que é um objeto, o “esfregão”. No que diz respeito à relação figura-fundo, o que tem preeminência, nesse contexto, é o utensílio com o qual se realiza a ação de esfregar. Os *frames* justificam todas essas formações, que não têm nada de arbitrárias; ao contrário, são justificadas por princípios bem fundamentados pela semântica cognitiva.

As formações lexicalizadas, como “mijãozinho” e “cagão” são justificadas pela interação de conceitos que correspondem ao processo metonímico. “Mijãozinho” é uma roupa usada por recém-nascidos que, por sua própria natureza, urinam muito. O sufixo diminutivo exprime afeto, pois tal ação frequente é considerada normal quando se trata de bebês e por se tratar de um ser bem pequenino. Já a forma “cagão” vem do verbo “cagar” cuja origem latina é *cacare* (refere-se ao ato de defecar); logo, “cagão” nomeia quem caga muito. A palavra sofreu lexicalização e também faz referência a uma pessoa medrosa. Essa referência se justifica pelo fato de que o medo desencadeia abalo no sistema nervoso, o que pode provocar sintomas como dor de barriga. Existem expressões como “Estou cagando de medo” e “Ele se borra todo”, que justificam o uso. A esse uso soma-se outro: “cagão” pode ser a pessoa que não tem capacidade para realizar bem uma determinada ação. Num domínio fonte, há uma pessoa que não administra bem a ação de “cagar” e por isso se borra toda, provocando um efeito desastroso. No domínio alvo, aparece uma pessoa que não realiza bem uma ação, não tem capacidade para exercê-la, provocando, assim, um afeto desastroso. Por meio de projeção metafórica, levamos esses conhecimentos do domínio fonte a outros modos de agir. Há expressões que explicam esse uso, como, por exemplo: “Ah, ele é um pedreiro cagão, não faz nada certo”, “Você não pintou a parede, você cagou a parede!”. Temos ainda “cagão” fazendo referência a uma pessoa que realiza uma ação e, por mero acaso, por sorte ou “cagada”, num termo mais vulgar, tudo termina bem. A explicação para este último uso perpassa pelas razões do penúltimo. Uma pessoa não administra bem a ação, porém, por mero acaso, tudo se sai bem. Justificam o uso expressões do tipo “Você cagou na sorte, jogou a carta errada e acabou ganhando o jogo”, “Rogério é muito cagão, casou-se com uma mulher pobre que, de repente, ficou rica!”.

Em conformidade com o exposto, justifica-se a seguinte rede de acepções para o afixo *-ão* deverbal.



É necessário explicitar que há uma restrição de aplicabilidade do afixo a determinadas bases verbais, como em verbos de movimento, a exemplo de “correr”, “lutar”, “caminhar”. Assim como verbos pontuais cuja ação é instantânea, a exemplo de “desmaiar”, “cair”, “explodir” etc; o mesmo acontece com verbos de estado, “ser”, “estar”, ou com verbos durativos, como “dormir”, “nadar”, “ler”, “correr”, “pintar”, “tocar”. Esses verbos selecionam outro tipo de sufixo concorrente como –dor, por exemplo. O afixo é usado com verbos (a) que indicam ação não instantânea (indicam um fazer do sujeito), como “brigar”, “comer”; (b) de processo e ação-processo, ou seja, (aqueles que expressam um evento ou sucessão de eventos que afetam o sujeito paciente, experimentador ou beneficiário), a exemplo de “arranhar”, “empurrar”; e (c) volitivos (os que expressam vontade do sujeito), como “mandar”, “pedir”.

6. Considerações finais

Como podemos observar há controvérsias em relação à origem do sufixo aumentativo -ão, assim como há na descrição do afixo em relação ao seu caráter homonímico ou polissêmico. O percurso histórico aponta a importância de se entender o teor semântico do afixo sincronicamente através da diacronia. Defendemos neste trabalho que o afixo tem sua origem na forma -o, -onis do genitivo (Latim clássico) e na forma acusativa -one (latim vulgar). Há, ainda, conforme Pharies (2002) as formações (-iō -ōnis) que têm a função de derivar nomes de ações bruscas a partir de verbos, como, “empurrão”, “beliscão” etc., mas admite a confluências entre os sufixos.

Fazer uma análise da descrição do afixo nas mais diversas literaturas de cunho morfológico nos mostrou que não há consenso entre os autores na descrição do formativo, mas, com base no arcabouço teórico da linguística cognitiva e de acordo com autores como Lakoff (1997), Fauconnier (1994), Fillmore (1982), Cuenca & Hilferty (1999), Ruiz de Mendoza (2000) e outros, tentamos apresentar uma descrição mais completa do sufixo. Nessa parte do trabalho, fizemos um estudo de sua natu-

reza polissêmica, comprovada através de dados, mostrando todas as suas diferentes acepções e analisamos o MCI de tamanho, adaptando-o ao grau aumentativo na Língua Portuguesa. A partir dessa análise, observamos que não há arbitrariedade nas formações com o afixo e constatamos que seu uso não é caprichoso, mas regular. Somado ao significado semântico, consideramos que em muitas formações o sufixo tem funções puramente pragmáticas – o falante se utiliza dessa regra morfológica de acordo com seus objetivos e intenções e não, simplesmente vontade, para expressar, entre outras coisas, poder, solidariedade, intimidade, jocosidade, desprezo e importância. Defendemos que temos regras de formação de palavras a serviço de atitudes emotiva e avaliativa do falante, mas que preserva, majoritariamente, a noção de grandeza.

Diante do exposto, esperamos ter mostrado que o afixo tem, hoje, um uso extremamente enriquecedor e possui capacidade linguística de enorme expressividade e que a pesquisa contribua com os estudos em Língua Portuguesa e, principalmente, com o avanço dos estudos morfológicos nessa perspectiva teórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASÍLIO, M. *Formação e classe de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.
- CUENCA, M.; HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.
- FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino português*. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1964).
- FAUCONIER, G. *Mental Spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- _____; TUNER, M. *Conceptual Integration Networks*. Cognitive Science, vol. 22, n. 2, p. 133-187, 1998.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: _____. *Linguistics in the morning Calm*, ed. by the Linguistic Society of Korea Social: Hanshin, 1982, p. 111-137.

FROTA, Ana Paula. *A expressão do pejorativo em construções morfológicas*. 1985. Dissertação (de Mestrado). – PUC-Rio, Rio de Janeiro.

GONÇALVES, C. A. V. *Flexão e derivação em português*. 1. ed. Rio de Janeiro: Setor de Publicações da Faculdade de Letras da UFRJ, 2005.

_____ et al. Para uma estrutura radial das construções X-ão do português do Brasil. In: _____. *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publit, 2010, p. 141-156.

_____. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação*. São Paulo: Contexto, 2011.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, M. *Metáfora de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995.

LANGACKER, R. W. *A view of linguistic semantics*. B. Rudzca-Ostyn (ed.), 1998.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MACHADO, Raúl. *Questões de gramática latina: morfologia geral e elementos de morfologia histórica*. Lisboa: Livraria Clássica A. M. Teixeira & C.^a (Filhos), 1941.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. ver. aum. Coimbra: Almedina, 2003.

MENDOZA IBÁÑES, F. J. Ruiz de. *El modelo cognitivo idealizado de tamaño y la formación de aumentativo y diminutivo em español*. Universidade de La Rioja. Volumen monográfico, 2000, p. 355-373.

_____. (2001). *Linguística cognitiva: semântica, pragmática y construcciones*. Universidade de La Rioja. Clac 8.

PHARIES, David. *Diccionario etimológico de los sufijos españoles*. Madrid: Gredos, 2002.

RIO-TORTO, Graça M. *Morfologia derivacional: Teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto editora, 1998.

ROSA, Maria Carlota Amaral Paixão. *Formação de nomes aumentativos: um estudo da produtividade de alguns sufixos portugueses*. 1982. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAID ALI, Manoel de. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia Geral*. São Paulo: Contexto, 1991.

SANTOS, A. P. *Para além do significado de aumentativo do sufixo aumentativo*. IN Anais do XIII CNLF, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p.2494-2510.

SILVA, Augusto. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VÄÄNÄNEN, Veiko. *Introducción al latín vulgar*. Madrid: Gredos. Biblioteca Universitária, 1968.

WILLIAMS, E. B. *Do latim ao Português: Fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

**O SINCRETISMO ORTOGRÁFICO
PRESENTE EM MANUSCRITOS
DA COMUNIDADE DE ZABELÊ NA CHAPADA DIAMANTINA,
SITUADOS ENTRE OS ANOS DE 1902 E 1947**

Edson Mário Conceição Ribeiro (UNEB)

edsonmarior@gmail.com

Pascásia Coelho da Costa Reis (UNEB)

pascasia@ig.com.br

RESUMO

O trabalho que se pretende aqui apresentar é o fruto de uma produção monográfica de trabalho de conclusão de curso para colação do grau de licenciado em letras vernáculas. O objetivo desta comunicação é mostrar o sincretismo ortográfico, ou seja, os dois sistemas ortográficos, o etimológico e o simplificado, presentes em documentos manuscritos antigos, situados entre os anos de 1902 e 1947, encontrados na comunidade rural de Zabelê, município de Iraquara, na Chapada diamantina, Bahia. O estudo é feito a partir de uma análise interpretativista dos latinismos gráficos encontrados nos manuscritos particulares inéditos, os quais fazem parte do projeto de pesquisa Garimpendo o Português Epistolar da Chapada Diamantina: em busca de testemunhos manuscritos.

Palavras chave: Língua portuguesa. Ortografia. Latinismos gráficos

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar o sincretismo ortográfico, ou seja, a presença de dois sistemas ortográficos, o etimológico e o simplificado em um *corpus* composto por 9 manuscritos de um acervo particular do tipo familiar, totalizando 15 laudas. Trata-se de uma reflexão construída a partir dos latinismos gráficos encontrados nesses manuscritos particulares, situados entre os anos de 1902 e 1947, documentos localizados na comunidade de Zabelê, zona rural, da atual cidade de Iraquara, pertencente na época ao município de Campestre, atual cidade de Seabra, na Chapada Diamantina, Bahia.

Pretende-se realizar um estudo acerca dos latinismos gráficos numa perspectiva descritiva interpretativista em textos manuscritos do início do século XX com vistas para a forma e a frequência com que eles aparecem nos vocábulos dos diversos manuscritos lavrados nesse período de tempo. Estudar como a língua apresentava-se num período de tempo, numa determinada área geográfica pode ser de relevância para o conhe-

cimento das peculiaridades regionais da variante americana da língua portuguesa.

A bibliografia que alicerça a fundamentação teórica deste texto centra-se em gramáticas históricas e artigos que tratam sobre uma abordagem histórica da ortografia da língua portuguesa.

2. Os três principais períodos da ortografia da língua portuguesa

Para a escrita deste texto, partiu-se da leitura de dois autores, Edwin Willians (1973) e Ismael de Lima Coutinho (1976). Os dois autores dividem a história da ortografia da língua portuguesa em três momentos ou fases:

O período fonético coincide com o período arcaico do português, ou seja, de seu surgimento em textos escritos até o século XVI. Nessa fase os escribas tentavam representar foneticamente os sons das palavras que estavam escrevendo, isso para facilitar a leitura. Nesse momento, era comum um som ter representações gráficas diferentes, a depender de quem o escrevia, do local onde o texto era escrito, ou ainda, da origem do escriba.

O segundo período, chamado de etimológico ou pseudo-etimológico, se estende do Renascimento até 1916. Nesse momento, o objetivo era respeitar as letras originárias da palavra, mesmo que elas não possuíssem nenhum valor fonético. Nessa fase, surgem os primeiros tratados de ortografia do português, todos etimologizantes, que davam aspecto gráfico alatinado aos novos vocábulos que entravam para o léxico do português e travestiam etimologicamente as palavras do português que já possuíam escrita vulgar ou simplificada.

No período pseudo-etimológico ou etimológico, ocorreu a maior incidência de latinismos nos textos escritos, pois havia, na época, uma valorização da cultura clássica e, com ela, a língua portuguesa assume características do latim. Sobre a aplicação dos latinismos na língua, Coutinho afirma que:

O maior conhecimento do latim, sobretudo com o Renascimento, que proclamava a necessidade de se conhecerem os escritores clássicos, romanos e gregos, foi causa de que começassem a aparecer entre nós as complicações gráficas. As palavras escritas sofrem, a partir de então, a influência etimológica, apresentando uma indumentária mais rica de letras, em flagrante contraste com a primitiva simplicidade. (COUTINHO, 1976, p. 71)

A escrita dos textos aparece carregada de latinismos, com grande número de vocábulos contendo, entre outros: consoantes duplicadas e consoantes insonas. Coutinho 1976, p.74 exemplifica que – é comum o L aparecer geminado no meio e no fim da palavra: ella ou ela, castello ou castelo, mall, tal. A duplicação no fim visava provavelmente a distinguir o l velar do alveolar.

No século XVIII, a grafia é essencialmente etimológica e a formação de palavras na língua portuguesa, nesse período, possuía como base as grafias de origem grega ou latina, em que os vocábulos seguiam um padrão de escrita, incluindo todos os termos herdados do grego e do latim. Visava-se preservar a grafia etimológica das palavras mesmo que o som não correspondesse ao vocábulo formado.

Era comum, nesse período, encontrar ch, ph, rh, th e y em palavras de origem grega ou supostamente grega, consoantes duplas em palavras de origem latina, bem como consoantes insonas, falsas regressões como a troca do -s em posição final absoluta por -z. (WILLIAMS, 1973, p. 40)

Em contrapartida, o período simplificado, moderno ou reformado pode ser considerado um divisor de águas na escrita da língua escrita, pois foi nesse momento que se pensou em uma escrita uniforme, já que não havia um padrão de escrita e os escritores da época utilizavam-se de grafia própria. No Brasil, no ano de 1907 a nossa Academia já começa a simplificar a escrita nas suas publicações. Depois, Portugal constituiu um sistema simplificado, em 1 de setembro de 1911, criando uma comissão de estudiosos da língua para dar uma universalidade gráfica à língua, ao tempo em que se criou portaria que regulamentava a ortografia da língua, porém sem incluir a proposta ortográfica brasileira. Por causa disso, a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa firmaram um acordo gráfico paralelo às duas nações, assim, o Governo Brasileiro declarou servir de base para todo o território os acordos firmados entre os dois países.

No que diz respeito ao período simplificador da língua portuguesa no Brasil Coutinho afirma que:

Antes que o governo português tornasse obrigatória a reforma da ortografia para Portugal e suas colônias, em 1911, cogitou entre nós a Academia Brasileira de Letras de adotar, nas suas publicações oficiais, um sistema de grafia de objetivo manifestamente simplificador. (COUTINHO, 1976, p. 79).

Assim, pode-se perceber que o governo e os pioneiros da língua

escrita no Brasil não ficaram de braços cruzados em relação às mudanças da escrita de Portugal. Em 1912 foi criado um sistema que deixou a língua mais harmônica e racional, com a regulamentação definitiva da reforma anterior, com todas as ampliações e esclarecimentos, que não iam de encontro com o plano primitivo. Com isso, em 1915, a Academia Brasileira de Letras apoia a ideia do acadêmico Silva Ramos que também defendia a harmonização da reforma de 1907 com a de Portugal.

No entanto, sem motivo aparente, foi revogado em 1919, todo o plano reformista adotado até que o problema da simplificação fosse maduramente estudado. Em 1924, As academias portuguesa e brasileira começam a procurar uma grafia comum e no ano de 1929 a academia altera as regras da escrita. Mas, foi em 1931 que o governo brasileiro tentou resolver de uma vez por todas o problema da ortografia brasileira com o acordo entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa. Dois acordos ortográficos foram firmados posteriormente, o de 1943, adotado pelo Brasil e o de 1945 pelo governo português.

2.1. Ortografias portuguesa no século XVIII

Monalisa dos Reis Aguiar escreve acerca da ortografia portuguesa no século XVIII, baseando-se em ideias desenvolvidas por autores que escreveram a respeito de concepções históricas e linguísticas da época. Madureira Feijó é o principal teórico em que Monalisa se inspira para discorrer sobre a situação da ortografia portuguesa no século XVIII, dando ênfase a proposta pseudoetimológica desenvolvida por ele. Além de Feijó, ela recorre constantemente a outros autores para situar o leitor no contexto de transformação, presente no século XVIII.

A partir dos estudos históricos-linguísticos, a autora escreve sobre a constituição da ortografia da língua portuguesa no século XVIII, tendo como objetivo analisar se o contexto de elaboração das propostas ortográficas desse período interferiu na aplicação de alguma grafia. É a partir de análise linguística de regras propostas que a autora Monalisa Aguiar observa se predomina o sistema ortográfico fonético ou etimológico, respeitando as terminologias usadas na época em que o objeto foi produzido.

Para a autora, toda manifestação de ideias em torno de um saber sofre influência, não só de acontecimentos políticos, culturais e sociais, como também de tipos de mentalidades herdadas do passado.

Ela defende que o percurso histórico do saber linguístico, enquanto manifestação de ideias sofre influências de acontecimentos políticos, culturais, sociais e de tipos de mentalidades herdadas do passado. Dessa maneira, ela justifica a utilização do embasamento teórico na história das ideias linguísticas, descritas através de dados históricos dos quais resultaram. A língua apresenta-se como um produto da história de uma sociedade ou de um povo:

consideramos o estudo da língua numa perspectiva em que na “língua real coincidimos o que é sistemático, o que é cultural e o que é histórico”. Por ser uma atividade humana, a mudança linguística é decorrente das transformações históricas e das influências que recebe do exterior (AGUIAR, 2007 *apud* CO-SERIU, 1979, p. 55).

A autora afirma que sua escolha da abordagem histórica da ortografia justifica-se, então, por sua característica convencional, antes mesmo de ser fixada ou legislada, no século XX, já era marcada por influências sociais, políticas e econômicas.

Para caracterizar o contexto da época vivido por Portugal no século XVIII, Aguiar 2007 (*apud* Fávero 1996), apontando as correntes do mercantilismo e a política derivadas do iluminismo como caracterizadoras da sociedade portuguesa deste período:

A primeira, que visava ao incremento da indústria e do comércio, estendia aos burgueses alguns privilégios dos nobres. Tratava-se de uma sociedade, em especial na primeira metade do século, em que as condições das pessoas distinguiam-se pelas formas de tratamento. Havia, portanto, o clero, a nobreza e o terceiro estado. A segunda corrente era vista como uma fase evolutiva do absolutismo, associada à imagem de D. José I e ao seu ministro, futuro Marquês de Pombal. Tal fase prolonga-se até o reinado de D. Maria I e a regência de D. João. (AGUIAR, 2007, p. 5)

E continua seu texto citando Ribeiro (2001) para afirmar que o ensino jesuítico continuava formando elementos da corte dentro dos moldes do *Ratio Studiorum*, do seu módulo ou currículo escolar. E que, em função disso,

parte dos intelectuais portugueses toma consciência da necessidade de recuperação e produção de uma literatura que expresse isto. Esta manifestação tem início no reinado de D. João V, com o aparecimento da Academia Real de História, em 1720, e se prolongando até o de D. Maria I, com a criação da Academia Real de Ciências, em 1779. (AGUIAR, 2007, p. 5)

Madureira Feijó publica, neste contexto, em 1734, sua “*Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa*”. Nele concentra-se Monalisa Aguiar para explicar a influência do

contexto externo à língua na questão ortográfica do século XVIII, por ser o trabalho de maior representação no período, uma vez que foi editada doze vezes no mesmo século.

Citando Gonçalves (2003), a autora apresenta os tipos de repercussão do sistema de Madureira Feijó nas obras posteriores como se lê a seguir: “influência de conteúdo, isto é, das soluções gráficas defendidas pelo autor, ou influência da organização interna da obra, ou seja, da disposição das matérias ou partes da obra”. Prossegue a autora, citando como exemplo:

O Compendio de Ortografia” (1767), de Frei Luís Monte Carmelo, que, até pela tentativa de avantajá-lo, imita Madureira em particular na inclusão de listas de erros ou “vícios da plebe”, contendo informações de outra ordem que não a “plebe”, contendo informações de outra ordem que não a ortográfica, apesar de o sistema gráfico não divergir substancialmente do madureirense. (AGUIAR, 2007, p. 6).

A proposta ortográfica de Madureira Feijó propõe um movimento de defesa radical da ortografia etimológica, verificando-se a predominância do etimológico sobre o fonético, posição que será mantida entre os séculos XVIII e XIX. E escreve:

Conforme Coutinho, 1981, entende-se por ortografia fonética aquela em que não há preocupação com a origem, mas exclusivamente com a maneira como se pronunciam as palavras. No sistema etimológico, por outro lado, procura-se respeitar as letras originárias das palavras, mesmo que não representem valor fonético. (AGUIAR, 2007, *apud* COUTINHO, 1981, p. 7).

A autora conclui seu texto, escrevendo que o período etimológico da ortografia portuguesa não passa de uma manifestação de desejo de uma escrita baseada na tradição histórica, com vistas à estética da língua, e resistência às suas inovações naturais.

2.2. A ortografia portuguesa no século XIX e XX

Os estudos de Monalisa Aguiar sobre a ortografia portuguesa no século XIX e XX tem como objetivo analisar como se constituíram e se consolidaram as reformas ortográficas da língua portuguesa no início do século XX levando em consideração os pontos de vistas histórico, linguístico e ideológico. Ela utiliza a história das ideias linguísticas como aparato teórico para investigar em que situação o contexto em que foram produzidas as propostas ortográficas interferiu em sua fixação.

As normas ortográficas no Brasil e em Portugal só foram efetiva-

das no século XX com o crescimento da escolarização obrigatória e da progressão dos meios de comunicação de massa. Monalisa Aguiar cita contextos políticos e sociais, como abolição, independência e república vividos pelo Brasil, para justificar o despertar do sentimento nacionalista de valorização da cultura em busca de uma identidade linguística nacional. Assim, segundo ela, a questão ortográfica adquire um forte cunho nacionalista justificado pelas diferenças entre a pronúncia brasileira e a portuguesa, intensificando-se a busca da identidade nacional através da criação de um sistema ortográfico brasileiro.

O momento vivido pela ortografia no Brasil no século XIX, segundo a autora, tem como defensores José Jorge Paranhos da Silva e Miguel Lemos, mas representantes de posicionamento oposto como José Feliciano de Castilho e José Ventura Bôscoli que optaram em manter o tradicionalismo linguístico de Portugal. Assim, a defesa por uma identidade linguística individual entre os dois países não prosperou com muita intensidade pela falta de pesquisa científica sobre o assunto, como afirma Monalisa Aguiar sobre as propostas para uma ortografia brasileira de Paranhos da Silva e Lemos:

A ausência de base científica evidencia-se na maioria dos autores citados que não são filólogos. Muitas das regras que propõem são marcadas por equívocos em relação a dialeto, língua, uso e ao estilo. Outras estão despojadas de qualquer preocupação histórica, pois abusam de grafias baseadas nas grafias grega e latina e letras geminadas, sem nenhum fundamento, como é o caso de José Feliciano de Castilho e José Ventura Bôscoli. (AGUIAR, 2007, p. 14).

Em Portugal, José Barbosa Leão desde 1875 inicia uma verdadeira cruzada rumo a uma ortografia simplificada, primeiro acreditando que a mudança deveria acontecer “de cima para baixo”, depois mudando de direção propondo “a revolução de baixo para cima”. Conseguiu alavancar um movimento pela reforma por meio de uma reunião pública na qual se elegeu uma comissão para estudar a proposta. Em finais de 1877 a comissão apresentou parecer favorável a proposta de uma ortografia simplificada.

Outros autores tentaram conciliar os dois sistemas ortográficos, o etimológico e o fonético ou simplificado. Segundo Monalisa:

Esse posicionamento pode ser justificado pela influência que receberam da linguística histórico-comparativa. Desse modo, em confluência com essa escola, que postula, dentre outras coisas, que a língua é um fato social, os autores acreditam que também a ortografia seja um fato social; desse modo, nenhuma pessoa poderia, individualmente, introduzir mudanças de nenhuma ordem na língua. (AGUIAR, 2007, p. 16)

No entanto, observa-se que muito se discutia sobre o assunto de maneira informal, com inferências próprias e por isso as hipóteses levantadas não se confirmavam de maneira concisa e satisfatória. Mas alguns estudos foram de grande importância para a ortografia brasileira, a exemplo de Aniceto Reis Gonçalves Viana com a obra *Ortografia Nacional: Simplificação e Uniformização Sistemática das Ortografias Portuguesas*, publicada em 1904, proposta alicerçada em minucioso estudo fonético etimológico. Ele defende que a regularização da ortografia portuguesa deve ser baseada na história da língua no tempo e no espaço. Sobre o assunto, Monalisa Aguiar refere-se a ele da seguinte maneira:

Gonçalves Viana acredita que seja necessário um estudo científico dos documentos escritos desde os primeiros tempos, associado aos conhecimentos metódicos dos vários dialetos atuais. Afinal, para ele, os dialetos portugueses falados em sua época não são originados do latim literário, mas sim de outros dialetos que se falaram no território. Por causa disso, desconhecer ou menosprezar as formas portuguesas anteriores às atuais para misturá-las com o latim literário é um erro de método, pois se elimina um fator importante da evolução que é a transformação lenta e sucessiva. (AGUIAR, 2007, p. 16)

À construção de uma ortografia portuguesa no fim do século XIX, a Academia Real de Ciências propôs junto com a Academia Brasileira de Letras que elaborassem um projeto de simplificação e uniformização da língua portuguesa. É nesse contexto de discussões que surgiu a primeira reforma ortográfica de repercussão geral em 25 de abril de 1907, criada na Academia Brasileira de Letras, por José Medeiros e Albuquerque. Outro teórico que merece destaque na visão de Monalisa é autor Aniceto Reis Gonçalves sobre quem escreve:

A obra de Aniceto Reis Gonçalves Viana *Ortografia Nacional: Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*, publicada em 1904, representa um marco na história da ortografia portuguesa, visto que se trata de uma proposta baseada em minucioso estudo fonético e etimológico, diferente de alguns dos tratados anteriores, em que se determinava, sem justificativa científica ou verdadeiro estudo histórico, o uso de um grafema e não de outro. Por isso, justifica-se o fato de todos os estudos posteriores, referentes à questão ortográfica, serem baseados em suas ideias. (AGUIAR, 2007, p. 16)

A autora afirma que a história da língua no tempo e no espaço é o principal fator para regularização da ortografia portuguesa. Outros autores concordaram com a proposta de Medeiros e Albuquerque, a exemplo de José Veríssimo que defendia na língua a não existência de ortografia, pois os escritores que mais defendem a literatura moderna de Portugal e do Brasil possuem, cada um, sua grafia especial na diferente escrita de alguns vocábulos. Argumenta que no Rio de Janeiro ou em Lisboa, cada jornal, cada oficina, cada tipografia tem o mesmo modo peculiar de gra-

far: chama-se pitorescamente “a ortografia da casa”. (AGUIAR, 2007 *apud* cf. VERÍSSIMO, 1977, p. 103). Já os escritores mais eminentes, na visão de Monalisa Aguiar não se preocupavam com norma, deles, vinha o exemplo da *anarquia ortográfica*.

Para o autor, o fato de uma língua não possuir sua própria ortografia indica um mal ponto de vista da educação pública e uma inferioridade para uma língua de gente civilizada. As ideias conformes de Albuquerque e Veríssimo eram contribuir para unificar a ortografia, uma vez que sugeria a diminuição da quantidade de grafemas utilizados e a tentativa de uniformização dialetal.

Monalisa Aguiar dá continuidade afirmando que a solução encontrada pelo reformista é a adoção de um padrão de pronúncia estabelecido por meio de uma norma culta e cita Cavaliere:

O caráter insatisfatório dessa solução se dá devido ao conceito de norma no início do século XX, que considera desejável o padrão linguístico da região sudeste do país, em especial do Rio de Janeiro, o que dava um aspecto artificial à grafia de muitas palavras em outras regiões. (AGUIAR, 2007, *apud* CAVALIERE, 2001, p. 18).

Sobre a reforma de 1907, conclui a autora:

Verifica-se que, embora a Reforma de 1907 não tenha ultrapassado os limites da Academia, representou um marco bastante significativo na história da ortografia brasileira, pois, além de a questão ser tratada com seriedade e maior cientificidade por diversas autoridades no assunto, foi amplamente discutida. Desse modo, apresentou-se mais coerente que aquelas que a antecederam. Ainda que, em certo sentido, se mostrasse complexa e pouco abrangente, desta vez estava respaldada e aprovada pela Academia Brasileira de Letras, além de ser reconhecida em Portugal (AGUIAR, 2007, p. 19).

Somente em 1911 surge a reforma ortográfica portuguesa. Sobre as propostas brasileira e portuguesa para uma ortografia simplificada, escreve Aguiar:

Tanto na reforma ortográfica brasileira, quanto na portuguesa, ocorre a manifestação do mesmo ideal linguística. Nesse sentido, ambas dão nova feição à ortografia dos dois países, pois marcaram a definitiva sistematização da grafia. Apesar de apresentarem divergências como a opção brasileira, em 1907, por eliminar as consoantes geminadas e, a portuguesa, em 1911, de mantê-las, como elemento indicador de boa pronúncia, apontam para o fim da desordem ortográfica, que mantinha a grafia associada apenas à vontade do escritor. (AGUIAR, 2007, p. 21)

A maior aproximação ortográfica entre Brasil e Portugal ocorreu em 30 de abril de 1931 quando surgiu o decreto nº 20108, firmado entre

os dois países sobre o uso da ortografia nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino, oficializando a ortografia simplificada. Trata-se do primeiro acordo ortográfico luso brasileiro, no entanto, segundo Monalisa Aguiar, a ortografia simplificada luso brasileira não foi alcançada. Para ela:

O que se vê na ortografia portuguesa do século XX é que se buscava a simplificação ortográfica por meio de normas definitivas de grafar. Para atingir tal objetivo, entre outras coisas, eliminaram-se as consoantes geminadas e os exageros etimológicos. Essa eliminação, entretanto, provocou pouca ou nenhuma diferenciação em relação ao que se encontrava em vigor antes. Na verdade, buscou-se apenas a fixação gráfica. Se se pensar no significado de reformar (alterar a forma, reconstruir, emendar), vê-se que de fato ela não ocorreu. O que sucedeu, na realidade, foi a opção de fixação de uma letra em substituição a outra em determinadas palavras. (AGUIAR, 2007, p. 22-23).

E continua:

Nesse percurso analítico, constata-se, a respeito da perspectiva histórica, que os fatos externos à língua interferiram na constituição da ortografia e, no que tange à perspectiva linguística, a análise propriamente dita das regras ortográficas, verifica-se que antes do Acordo Ortográfico, ora os autores tendiam à ortografia que privilegiava a pronúncia, baseando-se na fala, considerada da classe culta, ora preocupavam-se com a tradição histórica, muitas vezes, beirando o exagero (AGUIAR, 2007, p. 23).

A partir da análise de muitos autores, Aguiar retoma o foco de sua pesquisa que é a predominância existente ao longo do tempo dos sistemas fonético e etimológico. Segundo ela seria inviável a implantação do sistema fonético e ressalta que é impossível de se contemplarem todas as variações existentes, pois, além do modo de falar de cada um, sabe-se também que o modo de pronunciar muda de acordo com a época, a faixa etária, a localidade geográfica e a condição sociocultural. Já o etimológico também é impossível, pois, além de representar um retrocesso ao século XVIII, por causa da distância existente entre esse tipo de grafia e os usuários, isso só ocorreria se se implantasse uma reforma radical, além de correr o risco de fixar um sistema pseudo-etimológico, deixando claro que temos como língua de origem o latim vulgar, o qual sofreu alterações fonológicas ao longo do tempo.

3. O corpus

Os documentos somam um total de 9 manuscritos: 6 são do tipo declaração particular de compra e venda de terras; 2 são do tipo declaração particular de inventário; 1 é declaração particular de herança. Apre-

enta-se a seguir uma pequena descrição de cada manuscrito, partindo do mais antigo, com a identificação do autor, quando possível.

Manuscrito 1 – (Pratta, 21 de novembro de 1902)

– Trata-se de uma declaração particular de compra e venda de terra firmada entre o comprador Honorato Avilino Lopez e a vendedora Francisca Roza da Conceição, analfabeta tendo como arrego e escritor, João Baptista Pires. Identificação do autor: João Baptista Pires, contratado para tal fim.

Manuscrito 2 – (Torrinha, 25 de maio de 1908)

– Trata-se de declaração particular de compra e venda de terra dos vendedores José Joaquim Fernandes e sua esposa Florinda Maria de Jesus, analfabeta, por quem assina Sebastião dos santos Medeiros e o comprador Victório José de Souza, analfabeto, assinando por ele José Francisco Lázaro. Identificação do autor: José Joaquim Fernandes, um dos proprietários e vendedores da terra.

Manuscrito 3 – (Capão Grande, 1º de julho de 1913)

– É uma declaração particular de compra e venda de terras feita entre os vendedores Herculano Calisto dos Santos, José Calisto dos Santos e Altina Guanaes dos Santos e o comprador José Francisco Lázaro. Um dos vendedores, Herculano Calisto dos Santos, por não saber ler nem escrever, assina em seu lugar Alexandre Gonçalves de Araújo. O nome do escrivão que lavrou o documento é Alexandre Gonçalves de Araujo. Identificação do autor: Alexandre Gonçalves de Araujo.

Manuscrito 4- (Doutor Seabra, 25 de agosto de 1926)

– Trata-se de um inventário feito em 25 de agosto de 1926, lavrada em cartório, em que um dos beneficiados é Victorio José de Souza. A partilha foi lavrada pelo escrivão Hortêncio Teixeira Leite. Identificação do autor: Hortêncio Teixeira Leite.

Manuscrito 5- (Prata, 23 do 3 de 1928)

– Trata-se de documento de compra e venda de terra registrado por Casimiro Martins dos Santos a pedido dos familiares Joaquim Bptista Pires, Venância Maria de Jezus, Maria Baptista Pires, José Francisco Lopes, Anna Baptista Pires e Maria Evangelista Francisca, passando ao comprador Victório José de Souza. Identificação do autor: Casimiro Martins dos Santos.

Manuscrito 6 – (DrSeabra, 7 di agosto de 1930)

– É uma declaração de herança de Victório José de Souza herdado dos seus falecidos pais, passada pelo escrivão Gustavo Martins da Silva, datada no local Município de Dr Seabra em 07 de agosto de 1930. Identificação do autor: Gustavo Martins da Silva.

Manuscrito 7 – (Santo Antônio, 8 de julho de 1935)

– Trata-se de declaração particular de compra e venda de terra entre os dois irmãos José Honorio dos Santos (vendedor) e Salustiano José dos Santos (comprador) na localidade de Santo Antônio com data de 8 de junho de 1935, sem identificação do escrivão e sem a presença de “arrog”. Identificação do autor: não foi possível.

Manuscrito 8 – (15 de abril de 1939, não consta local)

– É uma declaração de inventário ou partilha apresentando vários beneficiados. O primeiro herdeiro citado no texto, dentre os seis da partilha, é o Senhor Victório José de Sousa. O escrivão não é citado no texto, que foi lavrado no dia 15 de abril de 1939. Identificação do autor: não assinado pelo autor.

Manuscrito 9 – (Santo Antonio, 25 de maio de 1947),

– Trata-se de declaração particular de compra e venda de terra entre os vendedores José Agostim de Araújo, Honorino Vivaldo da Silva e o comprador Vitório José de Souza. Identificação do autor: não foi possível.

3.1. Da autoria dos manuscritos

Procurou-se, ainda, na medida do possível, identificar o autor explícito ou implícito do manuscrito e tentar relacioná-lo às ocorrências de falsos latinismos numa tentativa de explicar tais fenômenos.

3.2. Da análise dos dados

Os dados de latinismos gráficos estão organizados da seguinte maneira: em 9 seções, cada seção equivale a 1 documento; em ordem cronológica, ou seja, do manuscrito mais antigo para o mais recente. A apresentação das ocorrências está organizada em forma de tabela, a qual contém 4 colunas: a *coluna 1* identifica o documento; *coluna 2* apresenta data; *coluna 3* mostra a ocorrência; *coluna 4* identifica o contexto. Abaixo da tabela encontra-se uma descrição da mesma. Os dados serão analisados na perspectiva descritiva interpretativa.

3.3. A análise dos dados

Dos dados analisados, apresenta-se aqui apenas uma das seções em exposição para compreensão dos surgimentos dos fenômenos e sua classificação, em forma de tabela.

No documento 5, aparecem 15 ocorrências de latinismos, 3 deles apresentam-se em forma de consoantes geminadas no interior da palavra da seguinte maneira: 2 vezes observa-se o antropônimo “**Anna**”, com [nn] e 1 vez o antropônimo “**Marcillino**”, com [ll].

Os outros 12 latinismos encontrados são do tipo consoantes insonas [-g-, -p-, -c-], iniciando grupos consonânticos da seguinte maneira: 3 vezes aparece [gn], nas palavras “**assignados**”, “**assignado**” e “**acignamos**”; 7 vezes aparece [pt] no antropônimo “**Baptista**” e 2 vezes aparece [ct] no vocábulo “**dicta**”.

Tabela 1 – Manuscrito 5

DOCUMENTO 05	PRATA, 26 DO 3 DE 1928	Ocorrência etimológica	Contexto	Ocorrência simplificada	Contexto
		(01) Baptista	l. 1	(01) Vitorio	l. 14
		(02) Baptista	l. 2	(02) pelo	l. 14
		(03) Anna	l. 2	(03) dita	l. 17
		(04) Baptista	l. 3	(04) pelo	l. 19
		(05) Baptista	l. 3	(05) pelo	l. 20
		(06) assignados	l. 4	(06) pelo	l. 21
		(07) assignado	l. 6	(07) pelo	l. 21
		(08) dicta	l. 12	(08) anolar	l. 28-29
		(09) dicta	l. 25	(09) Prata	l. 38
		(10) acignamos	l.37		
		(11) Baptista	l. 39		
		(12) Baptista	l. 41		
		(13) Anna	l. 43		
		(14) Baptista	l. 43		
		(15) Marcillino	l. 48		

Observa-se, ainda, neste documento, 2 ocorrências de sincretismo na grafia de uma mesma palavra. Aparece o vocábulo “dita”, l. 17, que varia de (“dicta” l. 12 e l. 25), encontrada duas vezes no mesmo texto, ambas com diferenciação pela ausência e presença respectivamente da consoante insona[-c-]. Encontrou-se a palavra “acignamos” l. 37 que varia, na grafia, de vocábulos da mesma família com o mesmo radical (assign-), são elas: “assignados”, l. 4 e “assignado” l. 6.

4. Considerações finais

Este artigo estudou a existência de dois sistemas ortográficos: um etimológico ou pseudoetimológico e o outro fonético, simplificado ou reformado a partir das ocorrências de latinismos gráficos em manuscritos, situados entre os anos de 1902 e 1947 da comunidade de Zabelê, na Chapada Diamantina, Bahia.

Os documentos analisados apresentam latinismos gráficos, na sua maioria, consoantes geminadas e consoantes insonas presentes, inclusive, em antropônimos e topônimos. As ocorrências aparecem sempre no meio dos vocábulos, são eles:

- a) Latinismos em antropônimos – aparecem consoantes geminadas em “**Anna**”, “**Marcillino**” e “**Telles**”. Somando 5 ocorrências, sendo 3 em “**Anna**”. Encontraram-se consoantes insonas em “**Baptista**” e “**Victório**”, totalizando 18 dados: 10 no primeiro e 8 no segundo, respectivamente.
- b) Latinismos em topônimos – consoantes geminadas em 2 ocorrências, são elas: “**Pratta**” e “**Canna Brava**”.
- c) A maioria dos latinismos gráficos aparece da seguinte maneira: 03 consoantes geminadas são elas: [ll], [ff], [nn] nos vocábulos “**pello**”, “**sello**”, “**sellado**”, “**collectoria**”, “**collectora**”, “**effeito**”, “**annullar**”, “**janellas**” e “**officina**”; 5 grupos consonânticos com consoantes insonas, são eles: [gn], [pt], [ct], [ch], [th] nos vocábulos “**assignado**”, “**assignasse**”, “**escriptura**”, “**collectoria**”, “**collectora**”, “**assignados**”, “**assignamos**”, “**assigna**”, “**archivados**”, “**theor**”, “**octocentos**”. As consoantes insonas são: [g, p, c, h]. O número de latinismos gráficos aqui soma 33, totalizando 58 ocorrências.

Existe no *corpus* variação ou sincretismo na grafia de uma mesma palavra, ou seja, em uma aparece a escrita etimológica e em outra a escrita simplificada como aparece a seguir: As palavras “**assignados**” l.1 e “**assinados**” l. 45 no manuscrito 2 estão grafadas com e sem latinismo gráfico; o mesmo ocorre com os vocábulos “**dicta**” l. 12, l. 25 e “**dita**” l. 17 no manuscrito 5. Logo, constata-se que nos dois documentos, palavras aparecem escritas com e sem latinismos, o que configura o uso de dois sistemas ortográficos: o etimológico e o simplificado, em um mesmo manuscrito.

Observaram-se, ainda, ao longo do *corpus* que uma mesma palavra aparece grafada de uma determinada maneira, sem latinismo, em alguns manuscritos, são elas: pela, l.8 e l.20; pelo, l.11 e l.18; anular l.29 no documento 2. **Victório** l.14, pelo l.14 no documento 5; **Vitorio** l.2 no documento 6; **Vitorio** l.1, pelo l.6, pelo l.7, pelo l.8, dito l.13, escritura l. 15, **assinados** l. 18, no documento 9; e com latinismo em outros manuscritos, a exemplo de: **pello** l.9 e l.10, **assignado** l.1, **Victorio** l.23 no documento 1; **escriptura** l.13 no documento 2; **annullar** l.16 no documento 3; **dicta** l.12 e l. 25 no documento 5.

Nos primeiros documentos aparece maior incidência de latinismos, enquanto nos mais recentes eles vão se rareando, rumo a uma escrita simplificada ou moderna, como era de se esperar.

Percebe-se, então, que a presença de dois sistemas ortográficos perpassa os manuscritos que constituem o *corpus* deste trabalho, o que reflete a própria história da ortografia da língua portuguesa. Essa ortografia sincrética atinge topônimos, antropônimos e vocábulos comuns, por vezes, inclusive, no mesmo documento, conforme visto acima. Esse fato somado aos casos de falsas regressões encontradas revelam o esforço linguístico do autor em realizar um tipo de escrita que não lhe era muito familiar.

Possivelmente, este seja um pequeno passo, que seguido pelo estudo futuro de outros fenômenos linguísticos nesses documentos possam juntos, de alguma maneira, contribuir para o descobrimento e conhecimento das faces que são próprias do português escrito da Chapada Diamantina e suas interfaces com outros retratos do português brasileiro, multifacetado, conforme definição de Rosa Virgínia Matos e Silva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Monalisa dos Reis. A ortografia portuguesa do século XVIII: Madureira Feijó e sua proposta pseudo-etimológica. In: *Anais do IV CLUERJ – SG. Volume Único, Ano 4, nº 03*. De 08 a 11 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/comunicacoes/Monalisa%20dos%20Reis%20Aguilar.pdf>>.

_____. As reformas ortográficas da língua portuguesa: uma análise histórica linguística e ideológica. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 11-26, 2007.

ALMEIDA, Napoleão M. de. *Gramática latina*. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CAMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CASTILHO, Ataliba T. *Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?* São Paulo: USP. Disponível em: <<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br>>. Acesso em: 25-04-2014.

CASTRO, Ivo. *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa: Univer-

sidade Aberta, 1991.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Os falares baianos na interação social do Brasil Colônia*. Salvador: Centro de Estudos Baianos – UFBA, 1980.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 2004.

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

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. Trad.: Frederico Pessoa de Barros, Gesuina Dominica Ferreti, Jean Robert Schmitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elizabeth Leuba Salum e Valter Khedi. São Paulo: Cultrix, 1973.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FURLAN, Oswaldo Antonio. *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mouro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 2001.

LOBO, Tânia. *A formação histórica do português brasileiro*. O estado da questão. Comunicação ao XI Congresso da ALFAL. Gran Canária (mimeo), 1996.

_____. OLIVEIRA, Klebson. *Dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX*. Salvador: Edufba, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Português brasileiro: raízes e trajetórias*. *Discursos*, 1993.

_____. *Uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SILVA NETO, Serafim. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957, p. 40.

TANNUS, Carlos A. R. et alii. (Org.). *O latim e suas estruturas*. Rio de Janeiro: UFRJ/Fac. de Letras, 1996.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português: fonologia e morfologia histórica da língua portuguesa*. Trad.: Antonio Houaiss. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1891.

**O USO DA INTERTEXTUALIDADE
NA COMPOSIÇÃO DE *POSTS* MOTIVACIONAIS
NA *FAN PAGE* “GERAÇÃO DE VALOR”**

Rachel Ferreira Klem de Mattos Morgades (UENF)

rachelklem@yahoo.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa a intertextualidade e sua aplicação através da interpretação do conteúdo de 6 *posts* da *fan page* motivacional “Geração de Valor”, a qual reúne (em especial) brasileiros empreendedores e aqueles que desejam ser empreendedores, de diversas classes sociais e formação profissional. Para tanto, foi preciso fazer uso dos conceitos de intertextualidade, com o embasamento teórico de Koch (2002); Nízia Villaça (2002), Elias e Koch (2006), dentre outros, sendo possível perceber que o autor recorre ao intertexto, mediante o uso de outras falas, tais como músicas, ditados populares e propagandas, com o propósito argumentativo de convencer o leitor a aderir à ideia empreendedora, incentivar atitudes motivadoras nos leitores, aumentar o alcance de suas mensagens e lograr novos leitores, sempre fazendo uso de palavras e signos de fácil entendimento. Constatou-se ainda que a presença da coerência nos textos é indispensável para que haja a percepção da intertextualidade.

Palavras-chave: Linguagem. Intertexto. Tecnologia digital.

1 – Considerações iniciais

Este trabalho tem por objetivo analisar a intertextualidade *fan page* (página do *Facebook*) Geração de Valor. A escolha da página se deve ao cunho motivacional das postagens, o inúmero sucesso que a página tem entre os mais de 2 milhões de internautas que seguem essa página da rede social e também pela grande expansão da internet como meio de comunicação.

Para Raquel Recuero (2009), “a Internet proporcionou que as pessoas pudessem difundir as informações de forma mais rápida e interativa. Tal mudança criou novos canais e, ao mesmo tempo, uma pluralidade de novas informações circulando nos grupos sociais”.

Assim, ela possibilita a participação em comunidades virtuais e redes sociais que permitem uma socialização de ideias, e também possíveis discussões acerca de diversos temas, o que acontece na rede social *Facebook*, especificamente na *fan page* Geração de Valor, que reúne em-

preendedores e aqueles que desejam ser empreendedores.

Então, surge a questão: como os *posts* presentes na *fan page* Geração de Valor fazem uso de relações intertextuais em suas mensagens motivacionais e provocadoras do comportamento empreendedor?

Para tanto, este trabalho objetiva analisar a intertextualidade presente nos *posts* da *fan page* Geração de Valor, através da exposição dos conceitos de intertextualidade. Também será preciso interpretar 6 *posts* da *fan page* Geração de Valor verificando a intertextualidade e sua aplicação e, por fim, apresentar o requisito para a percepção da intertextualidade: a coerência.

A análise dos *posts* presentes na *fan page* Geração de Valor apontam para o uso da intertextualidade, a fim de ter uma linguagem mais simples junto aos 2 milhões de pessoas que segue a página e aos 12 milhões de pessoas que fazem uso das postagens indiretamente (através de compartilhamentos e uso das imagens em e-mail), para que assim consiga popularizar a página, lograr novos leitores e incentivar o empreendedorismo e atitudes motivadoras nos brasileiros.

A decisão em abordar intertextualidade nos textos, deve-se ao fato de várias postagens encontradas na *fan page* Geração de Valor estarem referindo-se a outros textos, já que são várias as postagens que fazem alusão à músicas, ditados populares, propagandas, e fatos importantes do Brasil e do mundo, que estão ligados ao comportamento empreendedor e a atitudes motivadoras.

A linguística textual estuda a linguagem e os diferentes textos, a partir disso, pensamos em estudar a linguagem da internet, já que esta está cada vez mais ganhando destaque. As novas tecnologias da informação seguem um caminho sem volta. Não podemos mais nos limitar aos antigos processos de escrita e leitura, vez que o ciberespaço ganha cada vez mais navegadores.

Ainda neste sentido, Marcuschi (2008), ensina que a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e adaptáveis às mudanças. As várias modificações na forma e na utilização desta e da língua das mudanças tecnológicas aconteceram depois da difusão dos equipamentos tecnológicos e da internet fazer parte do nosso dia a dia.

1.1 – Sobre a *fan page* e seu autor.

Preliminarmente, é necessário apresentar a *fan page* Geração de Valor e seu autor. Flávio Augusto da Silva, autor da *fan page*, nasceu no Rio de Janeiro, numa família de classe média baixa. Aos 18 anos conseguiu seu primeiro emprego em uma rede de escolas de inglês, cuja intenção inicial era apenas pagar as despesas de passeios, antes de iniciar em agosto de 1991, ciências da computação na Universidade Federal Fluminense.

No entanto, Flávio conquistou alguns cargos e uma boa remuneração, além de uma grande satisfação numa área muito diferente do que ele havia planejado estudar. Trancou a sua faculdade e se dedicou 100% a sua carreira.

Em 1995, aos 23 anos de idade, Flávio fundou a *WiseUp*, com capital inicial de 20 mil reais de seu cheque especial a um custo de 12% de juros ao mês. Foi o início de um império, com presença no Brasil, Argentina, Colômbia, México, EUA e China, operando com mais de 500 franquias e 10 mil funcionários. Em fevereiro de 2013, a *WiseUp* e todas as empresas fundadas por Flávio foram vendidas para a Abril Educação.

O projeto Geração de Valor é uma iniciativa de Flávio Augusto da Silva e utiliza as redes sociais para dar dicas e lições sobre empreendedorismo. A ideia nasceu em 2011, quando o autor gravou um vídeo e publicou no *YouTube* falando sobre os elementos básicos do empreendedorismo. A grande audiência e a excelente repercussão motivaram a gravação de um segundo vídeo, que também registrou um número expressivo de visualizações.

O projeto também possui uma *fan page* no *Facebook* e um *link* ativo no *Twitter*. Os seguidores do Geração de Valor passaram a ser chamados, carinhosamente, de GVs por Flávio Augusto.

No *Facebook*, o Geração de Valor possui mais de 2 milhões de seguidores e impacta em média mais de 12 milhões de usuários únicos todas as semanas.

2 – Referencial teórico

No processo de evolução tecnológica, os computadores passaram a oferecer ao usuário interfaces cada vez mais interativas, pois nos dias de hoje existe uma forma mais lúdica de utilização do computador, o que

proporciona ao usuário mais facilidade de acesso às informações e esta forma tem como contribuição uma organização textual não linear ou hipertextual.

Para Pierre Lévy (1990) o hipertexto representa a virtualização da leitura e possibilita ao usuário uma interatividade maior do que o material impresso.

Já Barthes (2004, p. 4) define o texto como um “tecido de citações, saídas variadas dos mil focos da cultura”, a partir dele compreende-se que o texto nos diversos segmentos, não apenas literário, é um espaço de dimensões múltiplas, no qual se encontram e se contestam escritas variadas – intertextos.

Na cultura contemporânea, cada vez mais informação, nosso relacionamento diário com textos de diferentes origens, assuntos e abordagens, não nos espanta o reconhecimento de grandes fragmentos ou pequenas dicas que nos remetam a outros textos produzidos e veiculados em contextos anteriores, o que se chama intertextualidade.

E ainda neste sentido nos ensina Nízia Villaça, em sua obra “Impresso ou Eletrônico?”, de 2002, que a intertextualidade é caracterizada de maneira geral como o diálogo entre livros de uma biblioteca infinita.

Ensina-nos Umberto Eco (*apud* VILLAÇA, 2002) que:

Nos dias atuais é curioso que a mídia comece a celebrar o declínio da literalidade e a ascensão do poder das imagens justamente no momento em que na cena mundial aparece o computador que, embora produza e edite imagens e utilize ícones, é sobretudo um instrumento alfabético. Exige leitura e escrita. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que o computador nos faz retornar à Galáxia de Gutenberg.

Santos (2008, p. 3, *apud* CORTES, 2012, p. 26) acrescenta que na intertextualidade existe a presença de duas vozes num mesmo segmento textual, sendo um texto incorporado ao outro com o objetivo de reproduzi-lo ou transformá-lo. Nessa perspectiva, haveria três processos de intertextualidade: a citação (texto aparece conforme foi escrito pelo autor original), a alusão (certas figuras são substituídas por outras) e a estilização (reprodução do estilo de outro texto).

Diariamente usamos intertextos em nossas falas, sem perceber a variedade de textos de terceiros que estão presentes em nosso discurso ou escritos. São trechos de obras literárias, de músicas, provérbios, ditados populares, gírias, bordões de filmes, televisão ou de vídeos internet, e

afirma Koch (2004, p. 124):

Tais textos-fonte fazem parte da memória coletiva (social) da comunidade, podendo ser, em geral, facilmente acessados por ocasião do processamento textual – embora, evidentemente, não haja nenhuma garantia de que isso venha a acontecer.

A autora ainda esclarece que no caso dos provérbios e ditados populares, a fonte é um enunciador genérico, que vem da sabedoria popular, da opinião pública, não havendo dificuldades para recuperar os intertextos, já que são de uso comum, ou seja, muito falados e reproduzidos no dia-a-dia.

No que se refere à percepção das relações intertextuais, não pode deixar de ser citado o ensinamento de Platão e Fiorin (2007, p. 20):

A percepção das relações intertextuais, das referências de um texto a outro, depende do repertório do leitor, do seu acervo de seus conhecimentos literários e de outras manifestações culturais. Daí a importância da leitura, principalmente daquelas obras que constituem as grandes fontes da literatura universal. Quanto mais se lê, mais se amplia a competência para apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio de referências, citações e alusões. Por isso cada livro que se lê torna maior a capacidade de apreender de maneira mais completa o sentido dos textos.

Ainda nesta seara, Koch (2004) ensina que a intertextualidade é constitutiva de todo e qualquer discurso e ocorre quando num texto está inserido outro texto (intertexto) “anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores”, podendo a intertextualidade pode ser implícita ou explícita.

Koch e Travaglia (2006) afirmam ainda que a intertextualidade “diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes”

A intertextualidade é dividida em 4 classificações, sendo a modalidade explícita o objeto de análise deste estudo, a qual, segundo Koch, ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como nas citações, resumos, resenhas e traduções. E segue:

Em se tratando de intertextualidade implícita, o que ocorre, de maneira geral, é que o produtor espera que o leitor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, particularmente no caso da subversão (KOCH, 2004, p. 146).

Quando se fala em intertextualidade é imprescindível apontar ain-

da que, segundo Elias e Koch (2006), a inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá novos sentidos aos textos e constituir os sentidos destes textos e até mesmo perceber a presença de outros textos em uma produção escrita depende muito do conhecimento do leitor.

Assim, é possível depreender que o autor dos *posts* em análise delega a autoria do intertexto a outra pessoa. Esta necessidade de fazer uso do discurso alheio com explicitude sempre decorre do objetivo, neste caso, a necessidade de popularizar sua fala e validar sua voz por meio do discurso citado, como nas imagens dos *posts*, onde o uso da intertextualidade explícita com o objetivo de motivar o leitor a partir de um argumento de ditados, músicas etc.

3 – Análise dos “posts” selecionados

A intertextualidade é muito utilizada na *fan page* em análise, pois há uma manipulação de texto de outros autores (ou populares) pelo autor da página com objetivo de produzir efeitos motivacionais e provocar atitudes positivas no leitor.

Fazendo o estudo dos *posts* da página em análise, verifica-se na postagem de 30 de abril de 2013 que a intertextualidade é apresentada e o autor não cita a fonte do texto original, a música do cantor Zeca Pagodinho, cujo refrão exalta “Deixa a vida me levar”.

Cabe ainda ao interlocutor interpretar que o desenho e a frase em destaque são paródias em forma de crítica à falta de atitude e à falta de observação, pois tais comportamentos trazem consequências nada agradáveis, como pode se prever na **Fig. 1**.



Fig. 1: Deixa a vida me levar

Na **Fig. 2**, temos uma ironia feita relacionada à música “Modinha para Gabriela”. Neste caso, a intertextualidade leva o leitor a buscar em seu conhecimento prévio a música original.

A crítica foi feita em ocasião da recente exibição do seriado de televisão “Gabriela”, baseado na obra homônima de Jorge Amado, cuja música tema retrata versos de uma mulher que não acredita não ser necessário mudar seus comportamentos, vez ela nasceu assim, cresceu assim...

A postagem ainda faz referência ao termo “Síndrome de Gabriela”, sinônimo de uma pessoa conformada e acomodada, já amplamente conhecido pelos brasileiros.



Fig. 2: Sua vida pode mudar SIM

No *post* de 22 de agosto de 2013, o autor utiliza a intertextualidade para passar a mensagem “Proteja sua mente, previna-se”, fazendo alusão ao uso de uma camisinha na cabeça do personagem.

Tal mensagem poderia ser complementada por “não se contamine com as reclamações dos colegas no ambiente de trabalho”.

Aqui o autor faz uso de uma informação que é altamente disseminada pela televisão e outros meios de comunicação, vez que espera que o leitor saiba da capacidade da camisinha em impedir a contaminação de doenças venéreas, fazendo uma comparação com a importância de se prevenir das reclamações dos colegas de trabalho, vez que conforme a postagem mesmo diz, a mediocridade é contagiosa.

O autor sempre afirma nos *posts* que uma das chaves do sucesso é

reclamar menos e agir mais, o que é ratificado pela imagem a seguir.



Fig. 3: Proteja-se

Em referência ao dia de finados, o autor utiliza lápides cujos epítáfios demonstram em sua escrita a morte de alguns sonhos. Assim, a intertextualidade está presente vez que a figura teve relação ao dia de homenagear os mortos e com o hábito ocidental de escrever nas lápides.

A imagem foi oportuna vez que como a página mexe com os brios dos seguidores, procurou mostrar que nossos sonhos morrem e não podemos deixar isso acontecer.



Fig. 4: Dia de finados

O *post* publicado em 12 de dezembro de 2013 tem relação intertextual com o esporte, pois faz referência a corrida de obstáculos, onde o competidor enfrenta uma série de obstáculos a fim de alcançar seus sonhos, sem haver ao menos uma pessoa concorrendo.

Deve-se destacar novamente que a percepção da intertextualidade só é possível, pois a dinâmica do esporte faz parte do repertório do leitor.



Fig. 5: Corrida de obstáculos

Por fim, e não menos importante, a mesma página no *post* de 15 de dezembro de 2013, faz o uso do ditado popular “Você colhe o que planta” e passa a mensagem de que não adianta plantar laranjas e querer colher uvas, vez que na vida apenas colhemos o que plantamos.



Fig. 6: Você vai colher só o que plantas

4 – Considerações finais

O escopo original do presente artigo centra-se na intertextualidade e, sendo assim, considero que o texto cumpre a função à qual se propôs desde o início por meio do uso de um sólido, embora resumido, referencial teórico e também por meio de exemplificações que comprovam que o fenômeno a intertextualidade garante clareza e sentido ao texto, desde que haja coerência.

Assim, após a breve análise dos 6 posts escolhidos, pode-se verificar que a intertextualidade é um fator de coerência, então a sua existência nas postagens analisadas é fundamental. Sem coerência o leitor não conseguiria fazer acessar o acervo de sua “biblioteca infinita” e descobrir o novo sentido das mesmas a partir da utilização da intertextualidade.

A intertextualidade e o uso de várias postagens fazendo alusão a músicas, ditados populares e esportes serve ainda para aproximar o autor do leitor, servindo de “gancho” para desenvolver nestes o comportamento empreendedor, através de atitudes motivadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. Da obra ao texto. In: _____. *O rumor da língua*. Trad.: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (Org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CORTES, Tannis P. B. B. et al. À procura da felicidade: modos de leitura de uma produção cinematográfica. *Revista Hipertexto*, LATEC/UFRJ, vol. 2, n. 2, jul./dez.2012, Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=hipertexto&page=article&op=view&path%5B%5D=352>>. Acessado em: 03-12-2013.

CUTRIM, I. G. A plasticidade do texto digital: os contornos da linguagem on-line. *Ciências Humanas em Revista*, vol. 5, Edição Especial, jun. 2007. São Luís (MA). Disponível em: <http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2007_3/ilza_cutrim_v5_ne.pdf>. Acesso em: 05-01-2014.

FACEBOOK. Geração de Valor. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/CanalGeracaodeValor>>. – Acesso em: 03-01-2014.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 2004.

O USO DAS PALAVRAS MALA E BOLSA NO SENTIDO PROTOTÍPICO E COGNITIVO DA SEMÂNTICA

Labele da Silva Sobrinho (UERR)

labele_sobrinho@hotmail.com

Macilene Arlete (UERR)

macilene22_k@hotmail.com

Welen Barroso da Silva (UERR)

welen_raylla@hotmail.com

RESUMO

A motivação para este trabalho foi conhecer o processo de categorização das palavras partindo do enfoque da relação entre os protótipos e os significados atribuídos pelos falantes. O trabalho está situado na abordagem da semântica dos protótipos estabelecendo a relação dos protótipos bolsa e mala e seus diversos significados. O estudo voltou-se a ambientes formais e informais envolvendo adultos, jovens e crianças, e se fundamentou em pesquisa de campo e bibliográfica, apoiada em autores como Ferrarezi (2008); Bechara (2009) e Tamba (2006), na intenção de salientar a importância da ciência cognitiva ao campo da semântica dos protótipos, em especial os estudos que se referem à linguagem e à significação. Os resultados obtidos revelam a importância de entender o processo de aquisição de conhecimento decorrente do contexto em que cada palavra é utilizada, segundo a formação cultural e social dos falantes.

Palavras- chave: Categorização. Relação semântica. Protótipo.

1. Introdução

A presente pesquisa situa-se na abordagem do problema da categorização, tema que faz parte do campo da semântica, que é definida na literatura vigente como a ciência que estuda o significado das coisas do mundo. Nessa área de estudo, destaca-se a linguística cognitiva, que deu seus primeiros passos nos finais da década de 70 e no início da década de 80, e provocou uma abordagem semântica, com diferentes interesses no processo de significação das palavras, a partir de investigação de Eleanor Rosch (1978) sobre o papel dos protótipos na categorização, juntamente com os processos de cognição. É na perspectiva da categorização e dos protótipos, nos aspectos conceitual e cultural das palavras, que se encontra o trabalho visando à discussão sobre a experiência de alguns sujeitos, ligada ao uso das palavras mala e bolsa de maneira prototípica. O objetivo da análise das palavras *mala* e *bolsa* surgiu pela percepção dos vários conceitos e significados dados a elas. A pesquisa voltou-se aos ambientes formais e informais envolvendo adultos, jovens e crianças.

Para apresentar os resultados desta pesquisa este trabalho está organizado em três etapas: primeiramente discute-se a relação da semântica dos protótipos e da semântica cognitiva e a noção de exemplar prototípico e categorização; depois se faz considerações sobre as palavras mala e bolsa, e por último apresenta o resultado da pesquisa. Com isso, o presente trabalho busca salientar a importância da ciência cognitiva ao campo da semântica dos protótipos, em especial os estudos que se referem à linguagem e à significação.

2. Relação da semântica cognitiva e da semântica dos protótipos

Em 1978, L. Talmy apresenta a semântica cognitiva defendendo que o conhecimento faz parte da essência humana, em especial, ao campo da cognição, que permite ao homem relacionar mutuamente o conhecimento de mundo ao conhecimento científico. A semântica cognitiva mostra a forma com a qual as pessoas aceitam o mundo e, principalmente, como o interpretam.

Mas, para além disso, Lakoff (1987) mostra os diferentes impactos causados pela conceitualização das palavras, fazendo surgir as vertentes tanto linguística quanto semântica das relações empregadas no discurso. É justamente a estruturação das relações existentes entre as palavras e os seus significados que permite a relação da semântica cognitiva e dos protótipos.

Assim, a chamada semântica dos protótipos surge como uma das grandes frentes de estudo da semântica cognitiva permitindo que essa relação (entre as semânticas cognitiva e dos protótipos) dê às pessoas a possibilidade de interpretação e de seleção por categorias, principalmente quando se trata de atribuição de significados. Assim, a semântica dos protótipos é uma forma de fundamentação das palavras ou a seleção delas através de conjuntos.

Segundo Ferrarezi (2008, p. 221) “nossa maneira de ver o mundo contempla a classificação de muitos objetos como pertencendo a conjuntos- mesmo que não sejam conjuntos muito homogêneos- que recebem nomes chamados habitualmente de comuns”. Ainda de acordo com Ferrarezi (2008, p. 221), “a língua reflete de diversas formas nossa visão de mundo e nossa maneira de ver o mundo contempla classificação de muitos objetos”. Essa classificação, refere-se aos conjuntos de nomes e palavras que usamos para nomear e classificar algo, segundo o conhecimento

de mundo que a pessoa tem.

2.1. A noção de exemplar prototípico e a categorização

Eleonor Rosch (1978) foi a primeira pessoa a tratar dos processos de organização de categorias conhecida como *teoria dos protótipos*, assumindo a categorização como uma forma de representação da experiência concreta humana. Esse conceito foi de grande relevância para o desenvolvimento das investigações acerca das categorias.

Ferrarezi et al. (2013, p. 105) explicam que,

[...] a semântica dos protótipos caracteriza-se pelo abandono dos modelos clássicos de categorização, influenciados pela lógica aristotélica de natureza objetivista, e pela adoção de modelos de categorização afeitos à experiência humana.

Esse abandono refere-se ao fato da semântica dos protótipos ser influenciada pelo conhecimento de mundo que as pessoas possuem, ou seja, nos modelos clássicos os objetos somente podiam fazer parte de uma família ou classificação se apresentassem traços característicos, já nos modelos de categorização, o protótipo passa a ser um forma de referenciar um objeto na qual sua frequência é maior.

É através da ideia de protótipo que passamos a visualizar os objetos a partir da realidade e do conhecimento da pessoa. Tamba (2006, p. 105) estabelece essa relação enfatizando o protótipo como “uma representação figurativa e uma denominação lexical de feitura simples”. Diz que o conceito de protótipo é o melhor exemplar de algo, de uma categoria ou de um conjunto. É exatamente essa relação que Eleonor Rosch faz da categorização, ou seja, a divisão dos objetos por categorias, na relação de linguagem e de mundo.

Martins (2013) explica que essa teoria de Rosch desenvolve-se a partir de outras investigações de autores como Berlin e Kay (1981) que apresentaram a teoria das categorias através do vocabulário das cores, e a partir daí a autora desenvolveu seus trabalhos utilizando categorias naturais, como exemplo, as categorias das frutas.

É importante observar que os protótipos se diferenciam de estereótipos, pois enquanto um é o melhor exemplar de uma categoria, o outro é uma forma de dar uma característica negativa a outro. Assim, vemos o protótipo como uma forma de organização essencial no universo da semântica.

A partir dessa compreensão outros autores contribuíram de forma importante para o desenvolvimento da semântica dos protótipos, como é o caso de Lakoff e Kleiber (1990), e outros que permitiram através de suas teses o desenvolvimento dessa semântica.

3. *Algumas considerações acerca das palavras mala e bolsa*

Segundo Márcia Cançado, a semântica dos protótipos “concebe os conceitos como estruturados de forma gradual, havendo um membro típico ou central das categorias e outros membros típicos ou mais periféricos.” (2012, p. 126)

Neste contexto, analisaremos as palavras bolsa e mala sob a perspectiva da semântica dos protótipos, tendo em vista que são palavras muito utilizadas em nosso cotidiano e possuem uma diversidade de membros periféricos que podem ser estudados.

Sabe-se que o valor semântico de uma palavra dependerá do contexto em que ela está sendo empregada, isso inclui tanto o meio social quanto cultural do sujeito. A palavra bolsa, por exemplo, pode ter como membro periférico a palavra carteira para uma determinada pessoa, e para outra pode ter como membro mais periférico a palavra mochila. Isso implica dizer: as pessoas têm conhecimento diferente umas das outras, decorrente da multiculturalidade dos sujeitos.

Mas, para compreender os protótipos é necessário entender o que são referência e sentido. Segundo o dicionário de linguística (2006, p. 511) “referência é a função pela qual um signo linguístico se refere a um objeto do mundo extralinguístico, real ou imaginário.” A referência é o que temos como base para a elaboração de um conceito sobre determinado signo linguístico*, esse conceito será dado através do sentido.

Para Cançado “O sentido é o modo no qual a referência é apresentada, ou seja, o modo como uma expressão linguística nos apresenta a entidade que ela nomeia. [...] o sentido tem relação direta com o conceito que temos sobre expressões linguísticas.” (2012, p. 94)

Dessa maneira, pode-se notar que a referência e o sentido são elementos fundamentais para a identificação e conceituação de algo, seja ele material ou não. Os protótipos estarão relacionados mais uma vez ao conhecimento de mundo do indivíduo e ao contexto em que está inserido. A seguir, apresentam-se alguns significados das palavras bolsa e mala:

DICIONÁRIOS	SIGNIFICADO
01- <i>Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa</i>	Saquinho de trazer dinheiro, carteira de couro, bolsa de comércio, bolsa de câmbio, bolsa de fundos públicos, bolsa de mercadorias e bolsa de valores.
02- <i>Dicionário Escolar da Língua Portuguesa</i>	Carteira de dinheiro, Instituição de venda e compra de valores, pensão gratuita para estudos ou aperfeiçoamento.
03- Aurélio Mirim: <i>Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa</i>	Sacola ou carteira para guardar dinheiro e/ou documentos, cavidade em forma de bolsa, pensão a estudante.
04- <i>Novo dicionário da Língua Portuguesa- 2º Edição</i>	Saquinho de tecido para portar dinheiro em moedas, qualquer outro saco pequeno, bolsa de estudos, bolsa de valores.
05- <i>Minidicionário Soares Amora</i>	Tipo de sacola ou carteira com fecho, geralmente de couro, utilizado pelas mulheres; pensão gratuita para viagem cultural ou estudos.

Tabela 1 – Quadro de significado da palavra bolsa

Percebe-se que a palavra bolsa possui significados com um elevado grau de proximidade um do outro, e nota-se também que nessa perspectiva prototípica, a palavra bolsa é o melhor exemplar de um conjunto de acessórios, ou seja, bolsa seria o protótipo de acessório usado para carregar objetos.

DICIONÁRIOS	SIGNIFICADO
01- <i>Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa</i>	Espécie de caixa de madeira revestida de couro ou outra substância para o transporte de roupas e outros objetos de viagem, geralmente fechado com cadeado.
02- <i>Dicionário Escolar da Língua Portuguesa</i>	Saco de couro ou pano, geralmente fechado com cadeado, caixa de madeira revestida com couro ou lona, destinada geralmente ao transporte de roupas de viagem.
03- Aurélio Mirim: <i>Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa</i>	Espécie de caixa para transporte de roupas etc., em viagem.
04- <i>Novo dicionário da Língua Portuguesa- 2º Edição</i>	Saco de couro, pano etc., fechada com cadeado para transportar, caixa de madeira destinada ao transporte de roupas em viagens.
05- <i>Minidicionário Soares Amora</i>	Espécie de madeira, de couro ou de outro material resistente, com alças, destinada ao transporte de roupas em viagens.

Tabela 2- Quadro de significado da palavra mala

Como se pode observar na tabela acima, os conceitos de mala são parecidos. Assim, vê-se que o objeto mala é o melhor protótipo quando perguntamos qual o objeto utilizado para carregar o conjunto de objetos usados para viagem.

Ferrarezi (2008, p. 223) destaca que:

Além desses recursos de restrição, a língua possui também recursos de explicação, que permitem relacionar novas informações ao nome comum, mesmo que não tenhamos a necessidade de individualizar um elemento no conjunto referido. Assim, o uso de recursos de especificação e explicação constitui-se num mecanismo que gera grande economia ao sistema linguístico, permitindo uma individualização representativa bastante satisfatória.

A partir dessa observação, passamos a enxergar a semântica dos protótipos como abordagem importante na linguagem, a qual permite não somente restringir em categorias os objetos, mas explicar, de maneira clara e objetiva, os seus significados.

4. As representações das palavras *mala* e *bolsa* para os sujeitos pesquisados

Para realização deste estudo, foram analisadas as respostas de pessoas de diferentes idades. A coleta de dados foi realizada no município de Boa Vista – RR em diversos ambientes como escolas, lares, igrejas, lanches e ruas. A seguir apresentam-se os resultados deste estudo.

Tabela 03: Significado da palavra “bolsa”.

Qual significado você atribui à palavra <i>bolsa</i>	
Entrevistados	35% objeto utilizado para colocar material escolar;
	15% objeto utilizado pelas mulheres como acessório
	15% objeto utilizado para colocar dinheiro
	15% instituição de venda e compra de valores;
	20% sistema de cotas de ingresso em instituições de ensino.

Nota-se que *bolsa* é uma palavra entendida como o melhor protótipo de acessório para guardar objetos, ou seja, o melhor exemplar de acessório. E nessa perspectiva temos na palavra *bolsa* vários significados, caracterizando assim a polissemia, um dos recursos mais importantes na língua, responsável por observar os diversos significados contidos nas palavras.

É importante ressaltar que o contexto no qual a pessoa está inserida influencia nas suas possíveis respostas, assim, uma criança pode pensar que a *bolsa* serve para colocar os brinquedos, mas em outro momento, e dependendo do contexto, uma pessoa pode ter a noção de que a pa-

lavra bolsa pode ser caracterizada bolsa de valores referente a um ambiente de realização de negócios. Tanto o jovem quanto a criança e o adulto possuem pensamentos distintos, que enriquecem a língua.

Leite e Callou apresentam a linguagem como ferramenta com a qual,

(...) uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento de si própria e do mundo que a cerca. É na linguagem que se refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, status sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade. (2004, p. 7)

Como observamos na tabela acima, as pessoas apresentam conceitos diferentes com relação ao significado da palavra bolsa. Muitos, ao serem questionados sobre acessórios de guardar objetos, foram unânimes em afirmar que é a bolsa, ou seja, percebemos que apesar das diferentes respostas e significados, temos o protótipo bolsa que amplia a visão de conhecimento das pessoas entrevistadas.

Nesse contexto de diversificação de significados, as relações semânticas partem também do uso diário de palavras que, geralmente, dependem da postura social e da cultural do falante.

A esse respeito, Ferrarezi diz que:

Existe, em cada cultura, [...] um uso mais comum para cada palavra. Esse uso comum faz com que um sentido costumeiro seja associado àquela palavra. Esse sentido costumeiro é aquele em que primeiro pensamos quando ouvimos a palavra isolada, porque é o sentido em que estamos acostumados a usá-la. Mas o fato de a palavra ter um sentido costumeiro não implica que esse seja seu único sentido. (2008, p. 37)

Dessa forma, vê-se que existem vários significados para uma mesma palavra, e para que se possa compreender o significado atribuído àquela palavra, deve-se sempre levar em consideração o contexto no qual a pessoa vive e se relaciona. A seguir apresentam-se os significados da palavra mala.

O que significa a palavra mala?	
Entrevistados	45% objeto utilizado para transportar roupa;
	35% pessoas chatas;
	10% pessoas consideradas marginais.
	10% pessoas consideradas espertas, abreviação de malandra.

Tabela 04: significado da palavra “mala”

Constatou-se que a palavra mala, assim como bolsa, possui alguns

significados diferenciados, mas observa-se que mala é o melhor protótipo para “transportar roupa”. No entanto, percebe-se que algumas pessoas caracterizam “mala” como sendo uma pessoa chata. Exemplo: Aline é uma “mala”, ou seja, Aline é chata.

Também há outras características apresentadas à palavra “mala”: indivíduo malandro, esperto e marginal. Ex.: O mala resolveu o problema rapidamente/ O mala me assaltou ou Um ladrão me assaltou

Assim, foi possível constatar que a variação linguística produzida pelos sujeitos advém do conhecimento de mundo que as pessoas possuem, o que dá a elas a condição de organização por tipo de acordo com a sua visualização de mundo.

5. Considerações finais

A teoria dos protótipos ajuda-nos a interpretar e a entender os pensamentos dos sujeitos, pois a estruturação das palavras e a organização dos significados permitem uma análise maior acerca dos conhecimentos que cada indivíduo possui e das relações cognitivas e de categorização que possuem.

Constatou-se na pesquisa que no uso das palavras mala e bolsa existe uma diversidade de significados e interpretações, decorrente do conhecimento adquirido socialmente. E essas interpretações revelaram que as pessoas possuem experiências diferentes com relação às palavras pesquisadas, e cada uma dessas relações parte do conhecimento de mundo que vem principalmente da questão cultural dessas pessoas.

Assim, a pesquisa revelou que os significados são expressos através da noção de mundo que o falante tem, que o permite a aquisição do conhecimento necessário para sua comunicação e significação das suas próprias experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário da língua portuguesa*. 11. ed. Brasília: FAE, 1995.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas*. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAREZI, Celso Junior; BASSO, Renato et al. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Semântica para a educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio mirim: dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.

_____. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

TAMBA, Iréne. *A semântica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

O USO DO CELULAR NA PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Luciane Zaida F. da S. Viana (UEMS)

lucianezaida@gmail.com

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

mrvaz@bol.com.br

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvaneafreitas@hotmail.com

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

(DOTZ, SCHNEUWLY 2013, p. 82)

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os gêneros discursivos fundamentados por Bakhtin e sua relação com o ensino; bem como a proposta de agrupamento de gêneros, feita por Dolz & Schneuwly (2004); que apresentam os conceitos de sequência didática de gênero de uma experiência exitosa na Suíça. Apresenta-se também, uma proposta de utilização do celular em sala de aula, para fomentar práticas de leitura e estudo de gêneros textuais. As tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes abundantemente em nosso cotidiano, o que possibilita a interação dos indivíduos, estendendo a estes a capacidade de serem também autores do conhecimento. Contudo, as tecnologias digitais móveis na educação não são empreendidas virtualmente em sala de aula. Diante desse contexto, é preciso pensar nas probabilidades de uso dessas tecnologias na constituição do conhecimento. Por quais razões não se usa o celular nas salas de aula como propulsor para atrair o aluno a ler e para estudo prático de gêneros textuais? Programar formas de seduzir o aluno para o estudo, despertando motivações extrínsecas e intrínsecas, institui um dos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Gêneros. Sequência didática. Celular. Motivação.

1. Introdução

Este artigo fundamenta-se a partir de uma concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e sua relação com o ensino; bem como a proposta

de agrupamento de gêneros, feita por Dolz & Schneuwly (2004); que apresentam os conceitos de sequência didática e modelo didático de gênero de uma experiência exitosa. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos quanto à sua função e constituição possibilitam a comunicação entre diferentes interlocutores e possuem três elementos indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Os gêneros discursivos dividem-se em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado, e são predominantemente escritos. Segundo Bakhtin (2003, p. 279),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Bakhtin (2003) diferencia os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado e são, predominantemente, escritos.

Relacionados a um fazer docente que possa resultar em uma aprendizagem proficiente, Dolz et al. (2013) propõem-se a tratar o ensino de gêneros discursivos orais e escritos embasados no uso de um procedimento que os estudiosos chamam de sequência didática. A sequência didática é um procedimento muito empregado no planejamento de aulas em que ocorrem o ensino e a aprendizagem dos gêneros escolhidos.

Ao explicar sobre esse procedimento para enfocar os gêneros discursivos, Dolz et al. (2013, p. 96) defendem que se faz necessário “Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múlti-

plos e variados” como integrantes do processo de ensino-aprendizagem da produção de textos. Trabalhar com sequência didática, para esses autores, significa trabalhar por módulos um dado gênero do discurso. Esse trabalho se justifica pelo fato de que a interação entre os sujeitos se dá por meio de textos, orais e escritos, os quais funcionam como “enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262), ou seja, que correspondem a certas regularidades textuais e discursivas, de igual modo que a interação garante sempre um caráter dialógico.

Rojo (2005, p. 196-197), ao tratar das peculiaridades do gênero discursivo, assegura enfaticamente a condição categórica que a situação de interação significa para tratar do gênero do discurso. Incluso da situação de interação, os sujeitos em interação possuem ou assumem um papel relevante, pois é exatamente a forma como eles agem, ou seja, por meio de textos (os quais estão sempre enquadrados nos moldes de “enunciados relativamente estáveis”) que o compõem como sujeitos sociais e históricos. Tais considerações dialogam com Dolz et al. (2004), que assinalam a criação, na interação entre professor e estudantes, de “contextos de produção precisos”, já citados acima, como condição para o estabelecimento de situações de produção textual que oportunizam o aprendizado do aluno, de modo que o conteúdo das aulas de produção de texto “consiga transcender os [tão focados] elementos meramente formais e de ligação interna” (FARACO & CASTRO, 1999, p. 181). Dessa forma, o professor torna-se a pessoa que incentiva os estudantes para a tomada de consciência “de que o ato de falar e escrever [...] é um processo de estabelecimento de interação social com outro”. (FARACO & CASTRO, 1999, p. 183).

Assim, sabemos que não é tão fácil entrar em uma sala para ministrar aulas sobre certo conteúdo quando, em muitos casos, nem sequer sabemos a quem vamos “ensinar”, pois pouco se sabe sobre o perfil dos estudantes e se estão interessados no que irão ali, presumivelmente, “aprender”. De fato, a prática docente está fortemente atrelada ao sujeito que designamos aluno.

Para que a aprendizagem não seja ilusória ou como se ouve popularmente que o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina, é preciso que os professores respeitem o direito de agir dos alunos em sala de aula.

A autora ainda afirma que “para pensar o ensino como atividade profissional” (RAMALHO, 2007, p. 18) é fundamental que o professor,

fundamente a docência ao “conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes” (*idem, ibidem*). Dessa forma, o procedimento sequência didática, pode ser aproveitado por professores para propiciar mais eficácia na aprendizagem por parte dos alunos. Assim, apoiados em Dolz et al. (2004, p. 97), para os quais “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” e, ao seguir às orientações de Faraco e Castro (1999, p. 186), a produção textual “começa na oportunização do contato do aluno com a maior variedade de gêneros discursivos possíveis”, e a sequência didática é um instrumento para organizar as atividades na docência. Desse modo, as ações de linguagem são pensadas e planejadas em uma ordem em que todas as atividades se interligam, o que abre caminho para criação, em sala de aula, de “contextos de produção precisos” (DOLZ et al., 2013) que estimulam o aluno a aprofundar seus conhecimentos em relação à produção de um gênero.

Deste modo, nossas reflexões estão fundamentadas na estrutura de base de uma sequência didática, proposta por Dolz et al. (2004, p. 98). Para tanto, inicialmente destinaremos nossa discussão a uma breve explanação a respeito de tal estrutura, à luz dos pressupostos bakhtinianos em relação à interação verbal e os gêneros do discurso. Posteriormente, faremos uma reflexão acerca do uso de sequência didática para que os estudantes tenham claro como proceder para produzir textos usando um dispositivo móvel.

2. Escolha dos gêneros e sequências didáticas

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), são infinitos porque

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Diante dessa infinidade, caberia uma pergunta: que critério adotar para a escolha de um gênero a ser trabalhado no contexto escolar? Para ajudar a responder a essa pergunta, reproduzimos, no quadro 1, a proposta de agrupamento de gêneros formulada por Dolz & Schneuwly (2004, p. 60-61):

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagens dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso; contos de fada; fábula; lenda; narrativa de aventura; narrativa de ficção científica; narrativa de enigma; narrativa mítica; sketch ou história engraçada; romance histórico; novela fantástica; conto; crônica literária; adivinha; piada.
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato da experiência vivida; relato de viagem; diário íntimo; testemunho; anedota ou caso; autobiografia; <i>curriculum vitae</i> ; notícia; reportagem; crônica social; crônica esportiva; histórico; relato histórico; ensaio ou perfil biográfico; biografia.
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Textos de opinião; diálogo argumentativo; carta de leitor; carta de reclamação; carta de solicitação; debate regrado; assembleia; discurso de defesa (advocacia); discurso de acusação (advocacia); resenha crítica; artigos de opinião ou assinados; editorial; ensaio.
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo; exposição oral; seminário; conferência; comunicação oral; palestra; entrevista de especialista; verbete; artigo enciclopédico; texto explicativo; tomada de notas; resumo de textos expositivos e explicativos; resenha; relatório científico; relatório oral de experiência.

Os autores propõem que estes agrupamentos sejam trabalhados em todos os níveis da escolaridade, havendo uma progressão entre os gêneros agrupados por meio de sequências didáticas e o seu objetivo é ajudar os estudantes a se apropriarem de um gênero. Portanto, faz-se necessário a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Para a elaboração de progressões de um gênero, Dolz & Schneuwly (2013, p. 54), como exemplo de encaminhamento, sugerem os seguintes passos:

- a.) Para cada um dos agrupamentos deve-se levar em conta os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes, a fim de traçar objetivos a serem atingidos ao detectar problemas de linguagem, os quais se relacionam com três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento, que se referem às:

- Capacidades de ação;
 - Capacidades discursivas;
 - Capacidades linguístico-discursivas;
- b.) Os objetivos ou os problemas de linguagem são abordados no quadro de sequências didáticas por meio do agrupamento de gêneros, conforme citado acima;
- c.) O enfoque é em espiral em dois níveis:
- Objetivos abordados em níveis de complexidade ao longo das séries;
 - O mesmo gênero pode ser abordado várias vezes em diferentes séries com grau de aumento de aprofundamento.

A escolha de gêneros a serem ensinados no ensino fundamental constitui-se em uma difícil tarefa porque em primeiro lugar deve-se permitir o acesso aos conhecimentos suficientes na compreensão e domínio da produção de textos orais e escritos. Em segundo lugar faz-se necessário considerar a escolha de determinados gêneros dentro dos agrupamentos em função de critérios de progressão mediante as diferentes séries.

A ideia de progressão temporal do ensino propõe uma reorganização essencial das capacidades de linguagem dominantes em busca de novos saberes diante de um currículo aberto e negociado, segundo assegura os autores, não há como se prever os problemas no processo ensino/aprendizagem e necessita de ajustes, uma vez que pode ser negociado a qualquer tempo e local, sendo possível adaptar e reorientar seus objetivos traçados a fim de atenderem a um bem comum na escola: garantir a aprendizagem dos alunos. Para tanto, é necessário que se dê o devido valor à validade didática, em que se pode notar as condições de administrar o ensino apresentado, a coerência dos conteúdos ensinados e a sua legítima aprendizagem.

O procedimento pedagógico proposto neste artigo é a sequência didática que apresenta um modo preciso de se trabalhar em sala de aula.

3. Sequência didática

A partir dos pressupostos teóricos de Schneuwly & Dolz (2013), apresentamos a definição, estrutura e os princípios teóricos da sequência

didática:

O esquema abaixo, de acordo com Dolz et al. (2013, p. 83) é a estrutura de base de uma sequência didática.

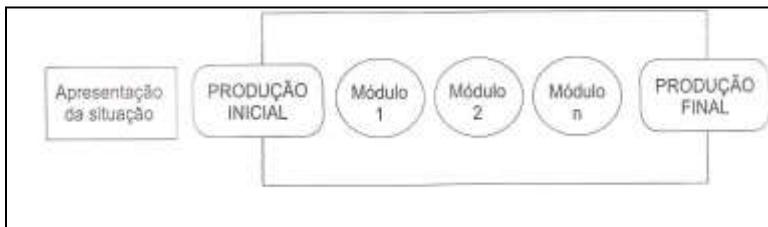


Fig. 1. Estrutura de base de uma sequência didática, de acordo com Dolz et al. (2004).

Ao apresentar a situação entendemos que é o momento de contato entre professor e estudantes. É por meio desse contato, que os alunos são inseridos na situação de produção textual que o professor instaurará em sala de aula, para, em seguida, iniciar a escrita da primeira versão (Produção inicial) do texto do gênero discursivo em voga. Os módulos são organizados por atividades delineadas e postas em prática a partir das capacidades corroboradas pelos estudantes ainda na primeira tarefa de expressão oral ou escrita. Dessa maneira, o procedimento de ensino/aprendizagem se concretiza de modo sistematizado e aprofundado, pois todas as atividades são vivenciadas com a finalidade de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, os quais poderão demonstrar o quanto avançaram em suas habilidades por meio da Produção final. É plausível perceber, então, em que pontos a prática docente organizada por meio da elaboração de sequências didáticas se relaciona com algumas orientações dos pressupostos bakhtinianos, no que diz respeito ao ensino da produção de texto.

De início, podemos tratar brevemente da chamada Apresentação da situação. Ao defender que a interação verbal é a realidade fundamental da língua, Bakhtin/Volochínov (2013, p. 117) afirma que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

Na fase de Apresentação da proposta de produção textual, os sujeitos que interagem, isto é, professor e estudantes, experienciam na prática as considerações feitas pelo filósofo Bakhtin. O ato de ouvir corresponde à resposta que o professor deve concretizar, por meio das atividades voltadas para os conhecimentos que ainda precisam ser assimilados pelos estudantes. O ensino adquire um caráter centrado, e a aprendizagem passa a ser muito mais significativa.

As produções inicial e final constituem o segundo ponto sobre o qual discorreremos agora. O que há de comum entre esses dois momentos é o fato de que eles centram-se no texto do gênero discursivo objeto das sequências didáticas. O professor levará os alunos a criarem uma representação da situação de produção (DOLZ et al., 2013) e essa representação orientará tanto a elaboração das atividades para os módulos, como também o esforço que os estudantes precisarão dedicar a fim de assimilarem as regras para a produção do gênero estudado. A interação em sala de aula se concretiza por meio da compreensão de como ocorre a interação em um dado campo de utilização da língua, quem são os sujeitos envolvidos, qual lugar social desses sujeitos, quais questões sociais podem servir como tema para a interação, quais recursos da língua os sujeitos podem utilizar para alcançarem os efeitos de sentido desejados, e como tudo isso pode ser materializado dentro dos moldes do gênero discursivo em questão.

A produção textual dos alunos não será concretizada em um vácuo social em que ocorre como de costume, o processo de ensino/aprendizagem será vivenciado em sala de aula. Ao contrário, os produtores de texto apropriar-se-ão de seu papel e reconhecerão seu lugar social por meio do uso que será feito da língua. Em relação a esse uso, Bakhtin (2013, p. 261) afirma que:

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.

Portanto, se partirmos das premissas de Bakhtin, notamos a importância e a necessidade de se focar, em sala de aula, e de forma cada vez mais acurada, a abordagem da condição e da finalidade que, respectivamente, conduz e subjaz a escrita de um dado gênero discursivo, e como este último, em consequência, tem sua consolidação no texto, uni-

dade de ensino/aprendizagem. A condição e a finalidade podem ser estudadas de maneira ordenada nos módulos que compõem a sequência didática. Dessa forma, podemos aprofundar mais os conhecimentos e as habilidades dos alunos para a produção de texto, especialmente os escritos.

4. O celular e a produção textual em sala de aula

Da década de 2000 aos dias de hoje é perceptível que os inventos tecnológicos surgiram de forma muito mais dinâmica. Isso demanda a utilização de estratégias que levem os alunos essencialmente ao aprendizado e à prática da leitura, o que concebe um desafio para os educadores.

Moran (2000), estudioso das tecnologias aliadas à motivação como facilitadora do processo de ensino/aprendizagem, mostra com propriedade:

Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. (MORAN, 2000, p. 17-18).

Os estudantes têm necessidade de lidar e ver significados nas aprendizagens e, conforme explicita Moran (2013, p. 30), com as tecnologias digitais móveis podem-se desafiar os educadores a abandonarem o modelo tradicional de ensino, que é muito mais focada no professor e migrar-se para uma aprendizagem centrada na participação e integração em contextos significativos para os educandos.

Proporcionar os conteúdos preparados a partir da conjugação de elementos teóricos e práticos, utilizando-se o recurso tecnológico em favor da aprendizagem pode ampliar as probabilidades de ressignificação do conhecimento, como enfatiza Almeida (1999) que sugere fazer a reorganização metodológica de formação dos professores, preparando-os para ampliar a compreensão de habilidades necessárias para efetivar aulas com o uso dos celulares em sala.

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Aderir como exemplo o estudo dos gêneros textuais com base na definição de Marcuschi (2002), que mostra que os textos do cotidiano possuem particularidades sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica são exemplos de gêneros textuais. Assim, parece adequado dizer que os textos escritos por meio de mensagens em celulares constituem um gênero textual. Por que não utilizar o celular nas salas de aula, para estudo prático de tais gêneros? Ou ainda, por que não utilizar o celular para armazenar informações importantes para a escrita dos gêneros? A partir desta tecnologia digital da informação e comunicação, poder-se-ia motivar os estudantes à criação e estudo de textos e incentivá-los à leitura para inclusive entender os gêneros estudados em sala.

Assim, como os gibis um dia foram tidos como materiais inapropriados para a sala de aula, os celulares, também são combatidos pelos pais, e pela maioria dos mestres. Ser questionado pelos pais é compreensível, pois não foram formados para ministrar aulas e com isso não têm a obrigação de buscar caminhos para o uso desse dispositivo em sala com a garantia de que seus filhos realmente aprendam. Em relação aos professores, faz-se necessário romper ao estigma de leitura sem conteúdo e atrair a merecida atenção para as suas potencialidades, se utilizados os recursos de envio de mensagens (SMS), para estudos dos diversos gêneros textuais. Além disso, é possível que se faça inclusive análises linguísticas desses textos propiciando a ampliação da competência discursiva.

Com as novas tecnologias, os professores, especialmente aqueles que mesmo não tendo total domínio dos recursos, se esforçam e adotam novas formas de ensinar suas disciplinas específicas, conseguem resultados positivos. O que se observa é que o professor, nesse contexto, não fica em posição central e esse lugar passa a ser dos estudantes. A sala de aula dividindo com eles as dúvidas e curiosidades e quase sempre apelam ao uso de tecnologias promovendo maior dinâmica em sala de aula e, conseqüentemente, maior proximidade entre professor e aluno.

Pode-se compreender, então, que os estudantes podem ler e pesquisar em casa e/ou na escola, recorrendo aos vídeos e links que devem ser disponibilizados online pelos professores, na sala de aula deverão compartilhar os conhecimentos e o professor ajudar na formulação dos conceitos e temas explicados de maneira colaborativa com atuações dinâmicas entre aluno e professor. Nesse sentido, quem deve aprender é o estudante, assim se transfere a ele, a prioridade da aprendizagem.

Estudar muito em casa deve ser um hábito, para que na sala de aula possam resolver problemas, questionar e obter *feedback* dos professores.

Segundo Jimison (2012, p. 4), é importante ter claro que não é assistir ao vídeo ou ler um determinado gênero textual passivamente, que fará a diferença aos estudantes, porque embora faça parte de todo o processo, os estudantes precisam fazer anotações e elaborar pelo menos uma pergunta para ser discutida por todos em sala de aula. Com a solicitação por parte dos professores, percebe-se que se desenvolve o espírito crítico e questionador dos estudantes. Nesse contexto, o celular será usado tanto como um portador de textos como um dispositivo para a escrita.

Porém se faz necessário que os professores tenham muita perspicácia em relação à avaliação dos estudantes, pois deve estar atento a tudo que é dito e apresentado a fim de não cometer injustiças. Hoje ainda, há professores que não mudam suas práticas e excluem o uso das tecnologias, por dar muita ênfase à avaliação.

O próprio Bergmann (1999) sabe que esse modelo pode funcionar apenas com algumas disciplinas, e as que podem usar, só têm a beneficiar no que diz respeito aos que procuram uma educação orientada.

As chamadas “*flipped classroom*”¹⁹⁴, em que a aprendizagem é efetivada, porque os professores se envolvem mais com os alunos e entre os alunos e seus pares, incorporada às possibilidades de transferência de conteúdos aos dispositivos tecnológicos móveis, transforma a escola em um novo lugar (*locus*) de aprendizagem significativa em completa interação, para construção de novos estágios de conhecimento, onde o professor, atuando como facilitador de experiências, propicia um ambiente para o incremento da produção do saber.

O uso de tecnologias móveis em sala de aula para pesquisar, produzir e apresentar despertou a comunidade internacional, culminando na edição de um guia², contendo significativas recomendações políticas que visam auxiliar os governos na efetivação desses recursos nas salas de aula, enumerando motivos que demonstram vantagens de tal uso para a educação (**Fig. 1**).

¹⁹⁴ Partindo da definição dos próprios impulsionadores, *flip the classroom* é o nome que se dá a um “modelo de educação no qual se transfere toda a prioridade de aprendizagem para o aluno” (BERGMANN & SAMS, 2012).



Na **Fig. 1**, é importante destacar:

- a.) Mostram hipóteses de que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação assinalam benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, como por exemplo: melhor uso do tempo na sala de aula, que se dá em vários lugares e a qualquer hora, a construção de novos grupos de aprendizagem, avaliação e feedback feitos em pouco tempo, progressos na comunicação entre as partes.
- b.) Merece destaque não ter sido esquecido o alcance de tais tecnologias às pessoas com necessidades especiais, abrangendo assim a chamada educação inclusiva, consubstanciada no direito de todos os alunos à educação, adequada às necessidades básicas de aprendizado.
- c.) São indicadas sugestões para que os governos criem ou utilizem políticas atreladas ao aprendizado móvel que englobem o treino e a capacitação de professores, com acesso e uso seguro, responsável e saudável.

Para observar o uso desse dispositivo e se realmente funciona em sala de aula, foi preciso planejar uma aula e colocá-la em prática com os alunos do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Agrícola Gov. “Arnaldo E. de Figueiredo”. Para tanto, foi elaborado um plano de aula envolvendo a leitura, interpretação oral e escrita e, posteriormente, a produção textual.

Dessa forma, a aula foi desenvolvida por meio da seguinte sequência didática:

1ª AULA

- Dizer aos alunos que nesta aula será lida um livro intitulado “A menina que Aprendeu a voar”, da autora Ruth Rocha.
- Questioná-los sobre o que seria voar;
- Como voar?
- Para que lugares ela voou e o que queria com esse voo.
- Ouvir as respostas e anotá-las na lousa ou em um papel craft.
- Nesse momento a professora lerá o texto na íntegra para todos os alunos.

- Em seguida, discutir todas as questões relacionadas à leitura e confrontar os conhecimentos prévios.

2ª AULA

- Retomar a leitura do livro “A menina que Aprendeu a voar”, da autora Ruth Rocha.
- Apresentar a autora do livro.
- Solicitar aos estudantes que façam um desenho retratando o que entenderam do texto, o que mais chamou a atenção;
- Expor os desenhos na sala e convidar alguns voluntários para apresentar o seu desenho para a turma.

3ª AULA

- Dividir a turma em 6 grupos, sendo 5 grupos com 5 alunos e 1 com 3 alunos;
- Após a organização dos grupos disponibilizar para cada um a tarefa, usando as tecnologias educacionais assim distribuídas:

Grupos 1 e 2 – usar o programa POWTOON para recontar a história do livro por meio de um vídeo.

Grupos 3 e 4 – com o programa goanimate ou xnormal viabilizar um vídeo com a parte mais interessante da história lida ou da história completa.

Grupo 5 – com o auxílio do celular contar e gravar a história lida.

Grupo 6 – Contar a história, usando o Power Point e com o auxílio do celular pesquisar imagens e armazená-las para posterior apresentação.

4ª AULA

Continuar com a elaboração dos vídeos em sala, usando os dispositivos.

5ª AULA

- Dar um enfoque mais apurado sobre a leitura e promover a compreensão fazendo o intertexto, ou seja, relacionar a leitura com outros livros que tratam do mesmo assunto.

6ª AULA

- Propiciar aos grupos a socialização dos trabalhos feitos pelos alunos.

7ª AULA

- Organizar a sala em forma de roda ou meia lua e solicitar a autoavaliação por todos alunos.
- Em seguida fazer as considerações finais e avaliativas de todo o trabalho realizado

5. Avaliação da sequência didática

Inicialmente, percebeu-se que a aula poderia ficar monótona, mas a surpresa foi enorme, pois os estudantes demonstraram não só prazer, mas também alegria pela forma como foi desenvolvido o trabalho. Tanto o uso dos computadores e programas que não eram tão conhecidos como o uso do celular foi surpreendente, porque superaram as expectativas.

Além disso, a surpresa maior se deu quando uma garota que normalmente não gosta de ler em voz alta se propôs a gravar sua voz no seu celular para contar a história literária. Foi nesse exato momento que se notou que o celular pode fazer a diferença se bem utilizado em sala, com propostas de trabalhos coerentes, objetivos e que amplia a competência discursiva dos estudantes. Realmente se faz necessário esquecer que a aula só acontece entre quatro paredes com o quadro branco e o pincel. É preciso pensar nas crianças, adolescentes e jovens digitais que não aguentam ficar sentados por mais de cinco horas, só ouvindo e escrevendo como meros receptores dos professores. Necessita-se de ousadia para que a educação tenha uma cara nova como já é de praxe em outras áreas de trabalho.

6. Considerações finais

A importância conferida ao tema abordado é decorrente da necessidade de se criar algumas estratégias educacionais que contribuam para uma aprendizagem interativa e colaborativa, ressaltando que o que se propõe não é simplesmente a inclusão de mais uma parafernália tecnológica às salas de aula, mas de estudar vários meios de utilização da tecnologia da informação e comunicação para promover novas formas de aprender e ensinar, pois este é um tema que merece muitas discussões, porque é novo na escola e quase caduco nas mãos de jovens e adolescentes estudantes.

Também não se trata aqui de estudar se as novas tecnologias vão revolucionar o ensino, mas as evidências apontam que elas podem iluminar o horizonte educacional, traçando caminhos para uma releitura dos métodos de motivação na aprendizagem.

Portanto, os estudos apontam que os celulares podem ser utilizados para estudos de gêneros textuais diversos e incentivar tanto a escrita como a leitura de textos e também de filmes.

Os professores precisam estar prevenidos a estas inovações. Deve deixar de lado o discurso: “mas, antes era assim”, ou “o aluno não presta atenção, é indisciplinado, só quer brincar com o celular”. Claro que isso pode acontecer, pois como motivar a aula mostrando o conteúdo a ser trabalhado, somente no giz e lousa? É preciso saber ouvir mais, dialogar mais com os estudantes. Nesse sentido, também, assumir uma postura diferente, deixando para trás atitudes grosseiras, mas que ao mesmo tempo sejam pesquisadores produtores do conhecimento. Que promovam, dentre outras coisas, a necessidade de inovar, ousar, buscar possibilidades para melhorar e adequar nossa prática à realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Informática e formação professores. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for

Technology in Education, 2012.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. *Veredas online – ensino*. Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF, v. 11, n. 2. p. 78-86, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso em: 25-09-2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, J. Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. Disponível em: <<http://www.sergiofreire.com.br/com/MARCUSCHIGenerosEmergentes1.pdf>>. Acesso em: 04-10-2014.

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

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, MASSETO e BEHRENS. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betania Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: Edufrn, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

**ORALIDADE:
OBJETO DE ESTUDOS
NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Alessandra Mustafa da Silva (UFAC)

ale.mustafa@hotmail.com

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

RESUMO

Este artigo trata da importância do trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa na escola, uma modalidade da língua que, em algumas situações, vem sendo negligenciada na sala de aula. Nosso objetivo é observar a estrutura do texto oral (fala), enfatizar que se trata de um tema relevante e que deve ser trabalhado como objeto de estudo. Além disso, apresentamos uma proposta de intervenção metodológica que envolve situações de ensino a partir de textos orais. Para isso, são utilizadas como suporte teórico as definições de Vygotsky (2013) sobre a fala como produto da linguagem oral, quesito essencial ao processo de alfabetização. Utilizamos, ainda, discussões de Soares (1999) sobre as definições de letramento. Apoiamo-nos, também, em Ventola (2006), no que se refere a sua discussão acerca da estrutura e organização da fala. Assim, apresentamos neste texto o quanto relevante é o trabalho com textos orais em sala de aula para o favorecimento da aprendizagem dos alunos e acreditamos que as atividades aqui propostas podem contribuir com o aprimoramento das habilidades dos alunos no que se refere ao uso da oralidade em determinados contextos sociais.

Palavras-chave: Linguagem. Oralidade. Ensino da língua portuguesa.

1. Introdução

O estudo da língua é complexo e envolve vários aspectos. No entanto, esses aspectos tornaram-se objetos de estudos que perpassam todo o processo de escolarização do indivíduo. Por isso, este texto, visa discutir a importância de se trabalhar a oralidade como objeto de estudo em sala de aula, com base na análise da estrutura dos gêneros textuais orais. Assim, buscamos lançar proposições, em caráter de sugestões, que possam contribuir com as práticas de ensino dessa modalidade da língua na escola. O que nos motivou a desenvolver este trabalho foi o interesse em saber algo mais sistemático sobre a modalidade oral no que diz respeito à utilização de sua estrutura e organização, bem como o fato dessa modalidade ter sido negligenciada nas aulas de língua portuguesa, apesar de ser tão importante, como por exemplo, tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso que são expressos no ato da fala. E, que esses aspectos sejam trabalhados nas aulas de língua

portuguesa.

Para tanto, embasamo-nos, em autores como Vygotsky (*apud* BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013) que compreende a fala como produto da linguagem oral, e quesito essencial ao processo de alfabetização, pois é a partir dela que o aluno começa a atribuir e formalizar conceitos. Associada a essa discussão, apoiamo-nos em Soares (1999), em suas definições de Letramento, no que diz respeito à utilização eficiente de gêneros orais no meio ou na prática social. Marcuschi, (*apud* FÁVERO & ANDRADE, 2006) também se constitui como uma referência ao analisar a estrutura e organização da fala.

Apresentamos, ainda, as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), que trazem orientações acerca da importância de se trabalhar a linguagem oral nas salas de aula. Assim, este artigo está dividido em três capítulos, os quais passam a ser descritos a seguir, enfatizando-se a temática de que tratam e os pontos principais de cada um.

Na primeira seção, faremos uma abordagem sobre a necessidade de se desenvolver a oralidade durante todo processo de escolarização, pois não se trata de ensinar o aluno a falar e sim da escola ensinar o aluno como se estrutura a fala e que existem várias formas de comunicação oral. No segundo capítulo, veremos a questão da estrutura e organização da oralidade segundo Ventola (*apud* FÁVERO & ANDRADE, 2006), que propõe um modelo de organização conversacional a partir de conversações espontâneas, tendo como base: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso. Por fim, no terceiro capítulo, apresentaremos duas intervenções metodológicas que têm como tema o uso da linguagem oral.

Com a escrita deste artigo, objetivamos contribuir com a comunidade escolar de modo geral, propondo aos professores estratégias para serem trabalhadas em sala de aula. Além disso, tentamos levar os docentes a se conscientizarem de que a oralidade é também um objeto de estudo e que precisa ser tratada como tal.

2. O gênero oral no contexto escolar

Estudar a língua é um processo complexo. Em um passado não muito distante, a escola dedicava ao ensino de língua portuguesa apenas os fenômenos linguísticos voltados para os signos. Isso em decorrência do estudo da língua materna apenas como um conjunto de códigos. To-

davia, Saussure (2006) afirma e adverte ao mesmo tempo que a língua tem um lado individual (*parole*) e um lado social (*langue*), sendo impossível conceber um sem o outro. Temos, então, que a *langue* é a língua e a *parole* é a fala. A *langue* é necessária para que a *parole* seja clara e compreensível. A *parole* estabelece as futuras mudanças da *langue*. É tal a interdependência entre a *langue* e a *parole* que Saussure considera a *langue*, ao mesmo tempo, instrumento e produto da *parole*.

Assim, definir um objeto de estudo é um processo bastante complicado e, por isso, implica ultrapassar muitos desafios para estabelecer um parâmetro, nessa perspectiva ao considerarmos que a língua tem um lado individual e um lado social faz-se necessário observarmos a oralidade como objeto de estudo, com o objetivo de que nossos alunos possam se adequar nos vários níveis que envolvam a produção oral.

O meio em que vivemos é repleto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, com isso, os nossos alunos também estão inseridos nesse contexto oral e escrito desde que nasceram, seja no ambiente familiar, social ou escolar. A fala é mais corporal, mais direta, mais fascinante e fácil de manipular, o texto falado, por sua vez, emerge no próprio momento da interação e a partir daí são criados.

Contudo a história do ensino de língua portuguesa em nosso país caracteriza-se, em geral, pelo silenciamento, ou seja, está voltado para a variedade padrão escrita do idioma. Assim, deixa-se de lado a oralidade, habilidade fundamental para o desempenho linguístico dos falantes no mundo atual, já que foi convencionado que aquele que não se expressa bem oralmente tende a ficar em desvantagem no processo de inserção social. A supressão do ensino da oralidade se deu em decorrência da “super” valorização da escrita na sociedade atual. E, a partir dos anos 1990 foi que aquela modalidade passou a ser inserida no currículo do ensino da língua constituindo-se em um dos eixos de ensino, embora não goze, na prática, da mesma legitimidade da escrita.

Por outro lado, criou-se um pré-conceito de que a fala é o “lugar do erro”, que tudo pode e deve ser aceito. Entretanto, sabemos que não se trata de que “tudo pode”, mas de que temos as adequações que devem ser feitas em determinadas situações de uso da língua em meio a variados contextos sociais. É importante que isso seja ensinado aos alunos.

Com as novas propostas de ensino de língua materna, disseminadas principalmente nos últimos anos, por meio da divulgação dos avanços dos estudos na área da linguística, a importância da oralidade foi re-

conhecida. Apesar disso, na maioria das salas de aula, ela ainda não tem o espaço devido, o que pode comprometer o aprimoramento da competência linguística dos alunos.

Sendo assim, a fala é a base para o desenvolvimento do ser humano em diversos segmentos, e na escola não pode ser diferente, o aluno, quando inicia seu processo de escolarização, vem com uma variedade de conhecimentos que são expressos unicamente através da fala. Sobre isso Vygotsky (*apud* BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013, p. 53) diz:

A fala, produto da linguagem oral, quesito essencial ao processo de alfabetização, tanto expressa o pensamento da criança quanto age como organizadora desse pensamento. É o som que detém o poder, expressa crenças, valores, afeto, possibilita o trânsito no mundo da subjetividade das hipóteses, expressa a vida. Inserida num processo sócio-histórico, é a fala que determina o ser humano enquanto sujeito no mundo em que vive.

Como foi dito acima, a fala dos alunos pode ser entendida como o único meio de dar sentido às coisas e a sua própria existência no mundo, sua essência. Através da oralidade são feitas representações, são formados conceitos, significados, como se estivesse sendo criado um arcabouço de entendimento para comunicação do aluno.

E é nesse contexto que o professor deve intervir pedagogicamente para aprimorar e ampliar o uso da língua desenvolvendo a competência oral dos alunos. Competências essas que devem ser usadas com convicção no meio social pelos discentes. Não se trata de ensinar o aluno a falar – afinal, isso é algo que a criança aprende muito antes, principalmente com a família, mas mostrar-lhe como a fala se organiza e ensiná-lo a usar as formas orais em situações que nem sempre ele vivencia como por exemplo: debates, entrevistas, seminários, jornal falado.

Tais situações, partindo do ponto de vista do letramento, devem ser passadas para o discente de maneira que este perceba como se produz, como se emprega – em qual contexto – e no que determinadas formas da oralidade implicarão, o que representa para o sujeito dominá-las, o desenvolvimento dos seus níveis de letramento. Segundo Soares, (1999, p. 18): “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A

relação oralidade/letramento¹⁹⁵ em nossa sociedade é constante, tendo em vista que escrita e fala se complementam nas práticas sociais cotidianas.

No entanto, o que temos é uma obstinação por parte dos educadores que se fixam na escrita, para resolver as questões relativas à alfabetização, é uma falha nas estratégias para o processo, que pode ter efeito contrário sobre os alunos, principalmente entre aqueles que provêm de ambientes pouco afeitos à leitura (texto escrito).

É necessário que haja mudança na prática docente, nas quais estejam inseridas situações de aprendizagem que envolva a oralidade, e que os professores acreditem que estas devem ser trabalhadas e que saibam aplicá-las. Sendo que tudo isso é um processo que vem se transformando ao longo dos tempos, pois a visão de ensino sistemático que tínhamos, até bem pouco tempo, era apenas a de ensinar o aluno a ler e a escrever. Como dito no início dessa seção, esse modelo de escola era representado, em parte, pela retórica clássica, na qual eram apresentados protótipos aos alunos a serem seguidos fielmente.

Entretanto, todo esse processo “tradicional” está sendo rompido com o surgimento de novas teorias que primam pela cognitividade, estímulo e autonomia do aluno através da relevância da linguagem e interação social. Corroborando com essa nova perspectiva, Schneuwly (2004) diz que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. O autor defende que os gêneros da fala têm aplicação direta em vários campos da vida social – trabalho, relações interpessoais e política, por exemplo.

A afirmação do autor vai ao encontro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), quando apresenta que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral nos diversos contextos, propondo situações em que essas atividades façam sentido, envolvendo, além do mais, regras de comportamento social.

Ensinar a língua oral significa, para a escola, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 67): “possibilitar o acesso a usos da oralidade mais formalizadas e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância

¹⁹⁵ Para maiores reflexões, consultar: KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento – Não basta ensinar ler e escrever*. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos>. Acesso em: 10-07-2014.

que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania”. Em outras palavras, possibilitar ao aluno formas de representar a realidade física e social, pensamentos e intervenções de diversas naturezas por meio da oralidade e de acordo com o domínio que a ocasião requer. Assim, ensinar a língua e sua modalidade oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral, mas sim desenvolver o domínio dos gêneros orais que apoiam a aprendizagem escolar da Língua Portuguesa e de outras áreas, os quais os alunos necessitam dominar para uso efetivo em diversas práticas sociais.

3. A organização da fala

Assim como existem peculiaridades na organização da escrita, na fala não é diferente, esta tem sua maneira própria de se organizar. Para Marcuschi, (*apud* FÁVERO & ANDRADE, 2006, p. 32), embora nas duas o sistema linguístico seja o mesmo para a construção das frases, “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados”. Sendo assim, observaremos a seguir algumas peculiaridades da organização da fala. Mas, antes disso, é preciso que fique esclarecido que a oralidade tem que ser vista como um objeto de estudo e não mais como uma mera verbalização.

O primeiro passo para o estudo da fala é a análise de como acontece a conversação, pois esta é uma ação desenvolvida através da interação de dois ou mais interlocutores que se sucedem repetidas vezes, falando sobre temas diversos. As falas são organizadas em turnos que se alternam podendo ser considerados relativamente simétricos ou relativamente assimétricos.

Em relação ao turno relativamente simétrico, podemos considerar a situação de diálogo no qual os envolvidos têm o mesmo direito de tomar a palavra, mudar de assunto espontaneamente – conversa entre amigos – por exemplo. E em se tratando do turno relativamente assimétrico, a conversação é conduzida por um dos interlocutores que decide as mudanças de tópicos, por exemplo. Ventola (*apud* FÁVERO & ANDRADE, 2006) propõe um modelo de organização conversacional a partir de conversações espontâneas, tendo como base: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso.

Para a autora, o *tópico* ou *assunto* é um meio de estabelecimento e

manutenção dos relacionamentos sociais, já que abre e mantém o canal de comunicação, propiciando o contato entre os participantes. Em relação à *situação*, observa que se trata de um encontro face a face e, embora o assunto pareça ser comum e em alguns casos até superficial, os participantes precisam estar atentos as atividades verbais e não-verbais, pois não somente o que está sendo falado, mas a situação em que se fala pode afetar a conversação.

Quanto aos *papéis dos participantes*, salienta que, como participantes de situações sociais, somos requisitados a nos comportarmos de um modo particular numa determinada situação e de modo diferente em outra. Assim, podemos desempenhar simultaneamente vários papéis; entretanto, um dos papéis sociais destaca-se e determina que tipo de fala devemos usar em uma situação social particular.

O autor destaca, ainda, que o *modo* do discurso é determinado pelo propósito da interação e dele decorre, por exemplo, um grau maior ou menor de formalidade. Assim, tende a ser formal um contexto em que se tem uma solicitação de emprego e informal uma conversa entre dois adolescentes no pátio da escola. Já em relação ao *meio*, este corresponde ao canal de comunicação pelo qual a mensagem é transmitida oralmente, seja face a face, via telefone, internet etc.

Observamos que o modelo apresentado acima é uma comparação com processo de comunicação. Em síntese, a ação comunicativa tem os seguintes aspectos: situação em que se dá o evento de fala, tema do evento (tópico), grau de preparo dos participantes necessário para a efetivação do evento, relação entre os partícipes e canal utilizado para a realização do evento.

Fazendo um paralelo com a estrutura da escrita, a fala também tem suas estruturas bem definidas e são importantes para que haja a comunicação oral. Não necessariamente essa estrutura é organizada no ato da fala, em uma entrevista, por exemplo, a escolha do entrevistado, as perguntas e os objetivos são pré-estabelecidos.

Trazendo para a realidade docente, o trabalho com a oralidade pode e deve ser muito bem explorado nas salas de aulas. Como já foi dito no início desse trabalho, "cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais" *Parâmetros Curriculares Nacionais*, (1998, p. 27), visando o aprimoramento dessa linguagem.

4. Intervenções metodológicas

De acordo com o que discutimos nas seções anteriores, a oralidade é um eixo dentro do ensino da língua que deve ser observado como objeto de estudo. Dessa forma, dentre as várias possibilidades para se trabalhar com os gêneros orais na escola, nos debruçamos em uma pesquisa *on line* realizada em uma revista de auxílio pedagógico (*Revista Nova Escola*), e como resultado selecionamos algumas atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, as quais passamos a apresentar a seguir.

A escolha da atividade 1 foi para que os alunos percebam que tanto a escrita quanto a oralidade têm sua formulação e realização distintas.

4.1. Atividade 1

Título: Edição de textos orais e escritos.

4.1.1. Objetivos

- Identificar características dos gêneros oral e escrito e observar suas diferenças.
- Desenvolver os diferentes gêneros da oralidade.

4.1.2. Metodologia

1ª etapa

Apresentação do livro *O Casamento Suspeitoso* aos alunos. Peça que observem a estrutura do texto e a forma como ela é adequada para o teatro, com marcas de oralidade. Realize uma pesquisa prévia sobre os programas de edição necessários para a sua realização. Promova a audição de alguns *podcasts* disponíveis na internet para que todos se familiarizem com os vários gêneros que aparecem nos programas, como entrevista e debate. Explique que o objetivo do trabalho é realizar, em grupo, *podcasts* sobre a vida e a obra do autor. Divida a turma em grupos e peça que pesquisem informações sobre Suassuna em sites confiáveis e nos livros do próprio autor. Os textos servirão de base para a elaboração dos roteiros.

2ª etapa

Após a coleta de dados, oriente a seleção de material. Ajude a turma a eleger os elementos principais (quem é o autor, onde nasceu, que obras escreveu etc.), isolando informações com menor destaque, com comentários pontuais.

3ª etapa

É hora de escrever o roteiro do programa. Deixe claro que o *podcast* leva ao ambiente virtual as práticas do rádio: é preciso estruturar uma dinâmica ágil. Oriente a escolha do gênero a ser desenvolvido (como entrevista e programa de perguntas e respostas). Cada grupo deve organizar as informações da pesquisa para compor o roteiro adequado ao público ouvinte.

4ª etapa

Depois de escrever o roteiro, começam os ensaios das gravações com apoio dos gravadores. Intencionalmente, deixe os estudantes observarem que algumas das passagens escritas não se encaixam na dinâmica do *podcast*. Oriente-os a readequar os textos. É importante que eles também entendam que não se trata de decorar, e sim de trabalhar a linguagem.

5ª etapa

Para as gravações, deixe todo o equipamento ao alcance dos alunos e diga que é válido incrementar os programas com músicas para dar um ar mais "profissional". Estipule o tempo máximo de cada programa. E, depois da edição final, disponibilize o conteúdo à comunidade escolar e publique o material na *internet*.

4.1.3. Avaliação

Para que o produto final tenha um resultado de qualidade, é importante fazer uma análise do conteúdo e dar novas orientações à turma ao fim de cada uma das etapas. Avalie o material coletado e a seleção de informações, além da readequação delas ao gênero oral escolhido pelos

alunos. Leia e reflita com a turma acerca dos roteiros elaborados e observe se as propostas se encaixam no formato escolhido. Analise as conclusões dos estudantes sobre os trechos que precisam ser adaptados, diferenciando, assim, texto oral e texto escrito levando em consideração a estrutura do texto oral.

4.1.4. Resultados esperados:

Arquivos de *podcasts* a serem compartilhados na *internet*.

Na atividade a seguir observaremos como nossos alunos se portam diante de um debate, observando a organização dos turnos de fala ou se houve monopólio da fala de alguns participantes; se os tópicos foram mantidos ou se foi inserido outro assunto. Observaremos também, como os alunos se portam diante do posicionamento dos colegas sobre o assunto discutido.

4.2. Atividade 2

Título: Debate

4.2.1. Objetivos:

- Aprender a planejar textos orais em situações comunicativas simuladas.
- Refletir sobre seminários e formas de apresentação.

4.2.2. Metodologia

1ª etapa

Informe seus alunos que eles irão participar de um debate sobre um assunto bastante controverso. Pergunte se eles conhecem o dito popular "achado não é roubado, na porta do mercado". Converse sobre eles sobre o significado desse dito e proponha que troquem opiniões sobre o assunto.

Flexibilização para deficiência visual

Pergunte ao aluno se ele sabe o que é um debate, amplie seus conhecimentos explicando as regras, a importância de um texto que apoie a fala e como as pessoas devem se comportar. Combine com a turma de cada um dizer seu nome, assim como é feito fora da escola, antes de dar sua opinião. Dessa forma, ele poderá acompanhar melhor o debate.

2ª etapa

Entregue notícias, extraídas de sites ou jornais, sobre pessoas que encontram objetos e valores e devolvem aos seus donos. Antecipe o assunto dos textos e pergunte o que eles pensam sobre isso. Explique que essa é uma discussão moral importante e que todos, em algum momento, se perguntam o que fariam em uma situação como essa. Leia em voz alta e proponha uma discussão sobre os sentidos do texto lido. Ajude a recheá-lo de informações e relacione com outras experiências do repertório das crianças. É importante que todos compartilhem suas opiniões, dúvidas, impressões, que possam relacioná-las com fatos vividos por eles ou familiares. Solicite que ampliem as ideias conversando em casa com os familiares sobre o assunto.

3ª etapa

Divida a classe em grupos de quatro alunos, dando a alguns a tarefa de defender a devolução de valores ou objetos achados e a outros a missão de defender a apropriação por aquele que achou. Deixe claro que eles não estarão defendendo posições pessoais sobre o assunto, mas argumentado sobre essas ideias. Peça que discutam entre os integrantes do grupo primeiro. Proponha que um aluno registre os argumentos levantados pelo grupo, para ajudá-los na hora do debate, e as perguntas que poderão ser feitas aos grupos que defenderão a posição contrária.

4ª etapa

Pergunte aos alunos se eles já assistiram a algum debate e se lembram como as pessoas se comportam nesses momentos. Para repertoriar a turma, passe um vídeo de um debate gravado ou leve-os para assistir a um. Em classe, elabore coletivamente uma lista de expressões que devem ser usadas na hora de debater, como: "concordo porque...", "discordo porque...", "concordo com fulano porque...", discordo em parte desta

opinião..." etc. Discuta as regras do debate: quanto tempo terá cada grupo para defender sua posição, como serão as intervenções do grupo opositor.

5ª etapa

Realize o debate e, se possível, registre-o em DVD para que os alunos possam vê-lo, tendo a possibilidade de aprimorarem a discussão em outra ocasião. Ao apresentar o debate filmado, faça algumas paradas para a descrição das cenas que estão sendo mostradas.

4.2.3. Resultados esperados

Debate entre os alunos.

4.2.4. Avaliação

Observe o desempenho da turma em relação a algumas questões: o aluno respeita os combinados formulados na organização do debate? Mostra-se interessado em debater? Contribuiu com ideias no momento do planejamento? Usa as expressões típicas da organização da fala em situações de debate? Escuta com atenção e interesse os argumentos dos colegas?

5. Considerações finais

Como se pode observar durante as discussões e reflexões propostas neste artigo, a oralidade foi desprestigiada nas aulas de língua portuguesa durante muito tempo, pois o pensamento atrelado a esse objeto de estudo da língua é de que os alunos já sabem falar, portanto não é necessário que se ensine, nas aulas de língua materna, tal modalidade. Outro conceito estabelecido acerca da oralidade (fala) é de que a fala é o “lugar do erro”, que devemos aceitar, na oralidade, determinadas sentenças que são estruturadas erroneamente. Existem as variações linguísticas, porém devemos mostrar aos nossos alunos as adequações que devemos fazer do uso da fala, não falamos de qualquer forma em todos os momentos.

Contudo, o estudo da fala, assim como qualquer campo de estudo, tem sua forma de organização, como por exemplo, a conversação é uma ação desenvolvida através da interação de dois ou mais interlocutores que

se sucedem repetidas vezes, falando sobre temas diversos. As falas são organizadas em turnos que se alternam podendo ser considerados relativamente simétricos ou relativamente assimétricos. E estão organizadas a partir de conversações espontâneas, tendo como base: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso.

Com base nessas discussões, propomos duas atividades que podem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa visando o aprimoramento da oralidade de nossos alunos, de modo que os gêneros orais sejam, de fato, instrumentos de ensino da língua materna

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Rubem. Entrevista: A oralidade que faz escrever. *Revista Educação*. Edição 210, de outubro de 2014. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/146/artigo234592-1.asp>>. Acesso em: 06-11-2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?* Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos>. Acesso em: 10-07-2014.

MORAES, Jorge Luiz Marques de. Literatura e podcast. *Nova Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-podcast-475891.shtml>>. Acesso em: 05-11-2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *Escritos de linguística geral*. Org.: Simon. Bouquet e R. Engler. Trad.: Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VELIAGO, Rosângela. Aprender a debater. *Nova Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/aprender-debater-611555.shtml>>. Acesso em: 12-11-2013.

VERLI, Lorena; RATIER, Rodrigo. Oralidade: a fala que se ensina. *Nova Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/fala-se-ensina-423559.shtml>>. Acesso em: 06-11-2013.

**ORALIDADE:
POSSIBILITANDO CAPACIDADES ENUNCIATIVAS
NA ESCOLA**

Helany Morbin (UFMT)

helanymorbin@uol.com.br

Simone de Jesus Padilha (UFMT)

simonejp1@gmail.com

RESUMO

Este recorte de estudo tem como objeto a oralidade. O objetivo desta pesquisa é fazer e justificar propostas para o desenvolvimento de capacidades orais em sala de aula, para as práticas de ensino de língua materna na escola pública. Nossas perguntas de pesquisa são: porque a oralidade em língua materna não se efetiva adequadamente em sala de aula? Como desenvolver a oralidade no contexto escolarizado? E, por que a necessidade de criar capacidades enunciativas orais? Nossa constatação é que a escola utiliza teorias tradicionais que demonstram não atingirem o desenvolvimento de capacidades enunciativas adequadas às múltiplas situações de uso que também incluem a escrita e a leitura. O arcabouço teórico deste trabalho é o da análise do discurso. Esta plataforma teórica tem o discurso, como objeto, já que o assume como a materialização da linguagem em uso.

Palavras-chave: Análise do discurso. Oralidade. Ritmo. Língua materna.

1. Introdução

A experiência que tenho vivido no processo de ensino escolar tem-me levado a pensar que o professor de língua materna (língua materna) pode se utilizar da oralidade como recurso importante para o desenvolvimento de capacidades enunciativas orais dos alunos. Várias inscrições teóricas, que embasam livros didáticos, indicam que o recurso à escrita tem sido mais valorizado que a oralidade. O desempenho do professor indica que ele se sustenta, na maioria das vezes, numa prática de ensino que se desenvolve através da escrita e da leitura, sem utilizar-se, como poderia, do recurso à oralidade como estratégia metodológica. Para Pedroso (2009) esta situação se deve à tradição e às urgências imediatas da instituição escolar, dado o seu funcionamento em que, na prática, prevalece a dimensão “endo” (PEDROSO, 2009): a escola voltada para si mesma. De fato, a escola pública parece não implementar suas práticas de estudos linguísticos para além dos seus portões.

Assim, a formação do aluno acontece alheia ao objetivo educaci-

onal principal, o qual consiste na adequação do estudante à sociedade enquanto sujeito que participa e contribui, sustentando e/ou transformando. No que tange ao ensino do seu maior patrimônio linguístico – a língua materna – acontece outro paradoxo: o uso natural da língua, a oralidade, fica em suspenso, quanto a possibilidades de aprimoramento, favorecendo a escrita, e a própria fala.

A partir das mudanças na dinâmica de funcionamento da sociedade e as novas necessidades que elas instauram, a oralidade tem passado a desempenhar novo papel de reconhecimento enquanto modo mais natural de funcionamento da linguagem verbal. Vários fatores têm incidido na revalorização da oralidade. Dentre eles, a potencialização da possibilidade de contato entre as pessoas via tecnologias constituídas na base da informática e a democratização do acesso a elas. Aos poucos, a sociedade vai percebendo a necessidade de compatibilizar o letramento formal da escola através da escrita com a materialização oral do uso da língua e faz cobranças à escola.

Na contemporaneidade, tanto a língua materna como a língua estrangeira, são objeto de atenções, no ambiente escolar, para uma produção de enunciados compatível com a acelerada dinâmica da interação humana. A linguagem, na sua concepção materialista, decorre da prática social e a esta afeta, imprimindo-lhe adequações. As práticas educacionais, enquanto práticas sociais, só se produzem pela linguagem, através dela se materializam e, na pós-modernidade, tomam outros sentidos. Sentidos esses que instauram diversos paradoxos por causa da resistência da tradição diante das propostas de tudo o que funciona como novo.

Pêcheux (1997) ao analisar o componente estruturante ideológico da linguagem, explica que a coletividade imprime sua marca em cada sujeito porque este se socializa através de relações intersubjetivas. O sujeito-aluno, por efeito da sua inscrição obrigatória nas práticas sociais e os recortes ideológicos que elas geram e as constituem, participa como alvo e semente modificadora do universo escolar. No privado porque constitui a clientela cujas expectativas é preciso satisfazer. No ensino público porque a escola deve responder as cobranças da sociedade representada por pais e alunos.

As novas necessidades de abordagem da linguagem verbal na escola respondem ao caráter de evidência que têm ido ganhando a dialogia da linguagem e a contextualização relativizadora das atribuições semânticas ao dizer a partir de posições sociais, de condições históricas e (in-

ter) subjetivas as quais se revertem no processo de atribuir significados.

Essas conclusões explicativas da linguagem, emergidas especialmente nas últimas décadas, no tocante ao estudo da língua falada e sua incorporação pelo discurso oficial sobre o ensino, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Mato Grosso*, principalmente, têm sinalizado uma quebra da tradição escolar. Porém, é preciso fazer os professores chegarem à sala de aula com uma reflexão adequada sobre como operacionalizar as propostas resultantes de problematizações teóricas que esperam por sua materialização nos currículos dos cursos de formação de professores.

No processo de estudos linguísticos de língua materna, no decorrer de minha vivência como professora do ensino público, tenho podido notar que, se incluída nos cursos de formação de professores, a perspectiva de trabalho com a oralidade em língua materna, a partir de fundamentações que sustentem esta prática, a tradição poderá ser mudada em dinâmica dialógica em sala de aula, uma vez que será respaldada por propostas que reforçarão a matriz pragmática da linguagem em funcionamento, a qual define linguagem em movimento como discurso.

Tem-se tornado evidente que no desempenho do professor em sala de aula, ou se formaliza muito o discurso oral, a ponto de parecer que um texto escrito está sendo deslocado para a oralidade, e/ou se descamba para a informalidade desregrada da oralidade não escolarizada que chega a se distanciar muito do uso padronizado da linguagem na escola. Assim, partindo do pressuposto de que o professor de língua materna deve exercer sua prática a partir do modelo de língua que a escola estabelece, deve saber adequar o uso da língua na oralidade e também exigi-lo, se utilizando das características próprias da mesma: a espontaneidade e a maior fulminância com que se processa, que é diferente da dinâmica da escrita, mas que tão pouco a exclui, parece necessário que se compreenda que as duas modalidades se retroalimentam e podem ser trabalhadas simultaneamente (JURADO FILHO, 1996).

Quando pensamos em oralidade, fazemos uma relação do seu papel com a escrita, mesmo sendo modalidades diferentes, porque elas se entrelaçam,

a atividade verbal escrita define-se, em grande parte, pela presença de alterações rítmicas cujo papel principal parece ser o de transcodificar, sob forma de estruturas sintáticas, pontuação, espacialização [...] elementos da situação de enunciação (*Idem*, p. 356).

O estranhamento que se observa nos momentos de atividade gráfica, deve-se à não compreensão por parte do escrevente, do papel contextualizador das estruturas sintáticas, de pontuação e da transcodificação dos sentidos, – “o que resulta em momentos textuais nos quais se detecta, a “naturalidade” e a “espontaneidade” do ritmo da oralidade” (*Ibidem*, p. 358). E, ou, o engessamento da escrita que não corresponde aos sentidos que se quer produzir, como se na impressão escrita se desconsiderasse o ritmo em sua constituição formal. O que levou-nos a considerar o *ritmo* como uma categoria de análise em nosso trabalho, pressupondo que ele seja inerente a oralidade e possibilita o aprimoramento da escrita.

No recorte do estudo proposto, apresentamos a definição tradicional que se atribui para o termo *ritmo*, nos cadernos de estudos linguísticos, uma vez que esses são utilizados e institucionalizados como material didático de algumas escolas do Mato Grosso. Entendemos que a partir dessa análise responderemos, parcialmente, nossos problemas de pesquisa: por que a oralidade em língua materna não se efetiva adequadamente em sala de aula? Por que a necessidade de criar capacidades enunciativas orais? E, como desenvolver a oralidade no contexto escolarizado?

Para responder às perguntas de pesquisa, a análise do discurso é nossa referência epistêmica, pois baliza as análises discursivas em uma perspectiva processual, o que implica que o caráter de nosso estudo não se fecha. Apenas busca, através dos seus dispositivos de análise, acessar e evidenciar a incompletude dos sentidos referente ao nosso objeto. Operacionaliza suas descrições em função do desenvolvimento de capacidades enunciativas, que é o próprio do arcabouço aplicado da análise de discurso.

Esta inscrição teórica também sustenta que a ideologia é a condição para a constituição dos sentidos e dos sujeitos. E, uma vez que a oralidade tem sido compreendida como modalidade menor, mesmo sendo preconizada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nas *Orientações Curriculares do Mato Grosso*, pretendemos compreender o que impede que se efetive a oralidade entre as capacidades a serem desenvolvidas pelo ensino.

2. Discurso e oralidade – a linguagem em questão

Para refletirmos sobre o uso da oralidade em sala de aula e respondermos por que a necessidade de criar capacidades enunciativas orais,

se faz necessário descrevermos como a abordagem enunciativo-discursiva é compreendida no âmbito linguístico. Como referido na introdução de nosso ensaio, na pós-modernidade a concepção de linguagem releva o social, a língua em movimento, que dialeticamente evoca aspectos interpretativos de si, do outro e do contexto em que se situa. Em um processo sempre dinâmico, a linguagem se estabelece e faz emergir conceitos sobre identidade, posturas, papéis sociais que derivam de conceitos subjetivos, isto é, conceitos existenciais que se baseiam na visão filosófica, psicológica, cultural, histórica e social que o sujeito tem de si, do outro e do lugar que o contextualiza (PEDROSO, 2014).

Para atribuírmos sentido ao falado e propiciarmos carga semântica ao que dizemos ao interlocutor, é necessário que exista uma cadeia significante – um conjunto de referências semânticas, de equivalências e oposições, que em uma dada série de condições históricas, sociais e subjetivas promove entre locutor e interlocutor o dito em sua experiência, lhes imprimindo sentidos que não são necessariamente coincidentes (*Idem*, 2014). Essa definição que considera a linguagem em movimento está inscrita nas ideias de Benveniste, Bakhtin, Pêcheux, Fairclough, Habermas, Foucault dentre outros.

Os estudos linguísticos na pós-modernidade, atendem à operacionalização do conceito de texto ao se trabalhar com linguagem em sala de aula e referem à postura enunciativo-discursiva. Considera esta concepção, o termo “enunciativo, porque a concretização do dizer obriga a imprimir uma ordem formal da materialidade linguística, o que significa respeitar as possibilidades organizativas que a língua oferece, observando as suas nuances algumas das quais estão apenas ao alcance do falante natural” (PEDROSO, 2014, p. 02). Mas o enunciado não se reduz apenas a uma cadeia significante. Num texto virtual ou concreto, o enunciado se apresenta como unidade significativa que funciona processualmente na construção de sentidos e se faz discurso.

O discurso como substância semântica envolve processos interpretativos que sempre estão inscritos na história pela via de práticas sociais. Essas são culturais e se fundamentam na ideologia que resulta da dinâmica interativa dos grupos sociais em uma relação dialética que as estabiliza ou as modifica. A substância semântica, constituída pela subjetividade, estabiliza a afetividade que atravessa o processo enunciativo-discursivo, para oportunizar efeitos interpretativos no interlocutor, que são os efeitos de sentido, a atribuição de carga semântica (PEDROSO, 2014).

Dada esta concepção discursiva da linguagem, percebemos, que tanto do lado do locutor como do interlocutor, o processo de construção de sentidos se faz, continuamente, e a linguagem em movimento finca-se e ao mesmo tempo transita na relação com o outro. São as pressuposições que são armadas ao entrarmos no jogo interlocutório, e que na relação com o outro, vão sendo construídas a partir de paráfrases, sugerindo metáforas, que estão na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos.

As práticas efetivas com a oralidade em sala de aula mobilizam o repetível – as cadeias significantes, a memória discursiva, e reatualizam os sentidos ressignificando o discurso, num contexto real, onde os diálogos sobre disciplinas, sobre a produção de textos e com os problemas levantados sobre temas em discussão de leituras podem favorecer este estudo de modo significativo.

Coracini (1995, p. 11) ao referir-se à noção de sujeito, diz que, “o sujeito é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente a partir da linguagem”, esse sujeito não tem controle sobre sua produção de sentidos. Ele somente “mobiliza um repetível e o reatualiza em seu discurso ressignificando-o”. Desse modo, o papel do professor como articulador desses gestos no processo dialógico é muito importante.

O discurso oral oferece possibilidades de referir à realidade imediata, porque ela é interpretada (ORLANDI, 2005), oportunizado por várias contextualizações: históricas, conjunturais, sociais e psicológicas. A linguagem nesta concepção parece ser mais substância argumentativa do que componentes formais. Socialmente produzida para significar, a linguagem diz, enuncia (PEDROSO, 2014), e a oralidade é uma materialização essencial do discurso.

Existe historicidade em todo discurso, ela fundamenta as formações discursivas, “aquela que numa formação ideológica dada, determina o que pode ou não ser dito” (ORLANDI, 2005), muitos sentidos estão presentes no texto, por isso o sentido não é transparente, ele tem uma espessura semântica a qual constitui sua materialidade linguística histórica, onde estão os sentidos que são atribuídos pelos sujeitos, em determinado contexto social e que afetará o modo como são considerados. Isto nos leva a reconhecer a necessidade de buscarmos suas condições de produção (ORLANDI, 2014).

3. *Ritmo e Oralidade – uma análise*

Entendemos que nossa análise não é uma análise do livro didático. Apenas apresentamos este material discursivo como *corpus* para extrair gestos de interpretação de como a tradição dos estudos linguísticos vem considerando o termo *ritmo*. Partimos da consideração de Orlandi (2005, p. 17) de tomar a ideia de “como este texto significa”. Os significados no texto visto como uma ilustração, como um documento, um arquivo (PÊCHEUX, 2014); para descrever as espessuras semânticas que são opacas, na tentativa de atingir a lógica interna do texto em sua (inter)discursividade – a relação de sentidos e os sentidos produzidos nele.

Em uma primeira etapa, levantamos as condições de produção do livro didático, compreendendo que elas emergem da relação de poder – a instituição; da relação de força – a ideologia, constituindo o imaginário num discurso real, onde esse saber discursivo é (re)produzido ou *repetido*¹⁹⁶ (concepção lacaniana). O critério de inclusão deste *corpus* partiu do princípio que escola da rede pública de ensino Estadual de Cuiabá/ Mato Grosso elegeu esse livro, com apoio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como referência para os estudos de linguagem, de 2012 a 2014, ensino médio. Coleção didática – em 3 volumes.

Partimos das seguintes perguntas e respostas:

Quem fez o texto? Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; Para que? Para os estudos de linguagem; Em que momento histórico? Edição de 2010 – 7ª ed.; Qual finalidade? Estudos linguísticos de língua portuguesa para os estudantes da escola; Quem lê? Os sujeitos envolvidos com os estudos linguísticos de língua materna da Escola Estadual “Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”.

A possibilidade de análise de discurso que utilizamos propõe:

1. Realizar o fechamento de um espaço discursivo;
2. Supor um procedimento linguístico de determinação das relações inerentes ao texto, e
3. Produzir no discurso uma relação do linguístico com o exterior da língua (COURTINE, 1982).

¹⁹⁶ Para Lacan, existe diferença entre a reprodução e a repetição. A reprodução é fiel, a repetição traz algo de novo.

Este processo de análise nos leva aos “pontos de atracagem: a forma histórica dos mecanismos ideológicos que se imprimem na relação com o simbólico” (ORLANDI, 2014). Grosso modo, como que está sendo disseminado o conhecimento sobre *ritmo* nas escolas públicas a partir do arquivo institucionalizado.

Neste recorte buscamos compreender o saber discursivo que o livro didático apresenta para *ritmo* – os sentidos atribuídos para o termo. Entendemos por saber discursivo a memória, o *já dito*¹⁹⁷. Desse modo, o material discursivo a seguir apresenta formações discursivas, onde o “dizer parece nunca ser um só” (ORLANDI, 2014, p. 12). A análise do discurso trabalha “essa multiplicidade e essa diferença inscrita na linguagem. Uma vez que o múltiplo e o diferente se *ordenam* no discurso ao produzirem seus efeitos” (*Idem, ibidem*, p. 13), numa formação ideológica dada, que determina o que pode ou não ser dito (ORLANDI, 2005), constituindo as formações imaginárias num contexto real de uso, impressas na realidade do pensamento, por meio de enunciados, que materializam no discurso, aquilo que está afetado pela ideologia na língua.

Ao ler o recorte analisamos um dado pertinente para respondermos nossa primeira pergunta de pesquisa: por que a oralidade em língua materna não se efetiva adequadamente em sala de aula? Nos gestos de interpretação feitos neste arquivo sobre *ritmo*, o termo não se desprende do gênero literário. O verbete é designado tradicionalmente. A partir dos efeitos de sentido que evoca, deixa ao leitor a noção de que *ele* está relacionado aos significados figurados, subjetivos, que remetem à emotividade, ao irracional, àquilo que não se controla. “Em nome da razão e da ciência se abafavam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até mesmo, a liberdade, à medida que a razão instituiu-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos” (LIBÂNEO, 2005). Esse foi o paradigma educacional reconhecido na modernidade.

Parece que para o poema, se perpetuou durante muitos séculos, as formas fixas. Para o controle da emotividade, toda cadeia significante obedeceria regras, que musicassem os versos, mas as formas deveriam sempre ser estruturadas, de modo a controlar o grau de emotividade dos indivíduos. A arte deveria encontrar na rigidez do pensamento racional seus propósitos. E durante muito tempo, nesta mesma perspectiva, o ensino-aprendizado da linguagem veio dicotomizando forma e sentido

¹⁹⁷ Memória discursiva – Cf.: Orlandi et al. (2014).

Meschonnic (1982) refere que há a necessidade de se compreender que “o ritmo é, acima de tudo, um fato de linguagem e não, como a concepção tradicional prezava, um fato restrito ao verso”.

Observe o exemplar discursivo em seus gestos de interpretação:

Fig. 1: Conceito de Ritmo. Fonte: Cereja & Magalhães (2010).

Na análise discursiva sobre *ritmo*, observamos que no material textual, onde encontramos este arquivo, no que se refere aos índices remissivos dos três volumes pesquisados, o termo *ritmo* só apareceu neste contexto ora estudado, dentre todo o extenso manual de estudos de linguagem. Passou-nos a impressão de estar minimizando a abrangência que o termo tomou, para os estudos contemporâneos de linguagem. Ape-

nas este arquivo descreve a concepção do termo. Reconhecemos que tal proposição parece ingênua, em seu gesto.

Os gestos de interpretação, portanto, desvelam um saber discursivo que se orienta ideologicamente pela tradição linguística, onde o conceito de *ritmo* está associado ao plano da linguagem figurada, isto é, à literatura. A abordagem apresentada pelos autores do livro traz o sentido do termo, relacionado apenas aos estudos de prosódia e ortoepia. Em nenhum momento se menciona a concepção de *ritmo* em sua relação ao desenvolvimento de capacidades enunciativo-discursivas fora do contexto poético. De passagem, aponta-o em relação aos estudos gramaticais, mas não aprofunda este conceito. O estudo desse arquivo demonstra que na tradição “a oralidade nos estudos de linguagem sempre ocupou um papel relevante no que refere à prosódia (JURADO FILHO, 1996).

Outro ponto de atracagem que consideramos pertinente é que a oralidade era uma característica própria da poesia grega, vista como visceral, emocional, dramática, redundante e conservadora, porque já vinha adjetivada (ONG, 1998), o que também a coloca sob a égide do contexto subjetivo da linguagem. Para o autor, a eliminação da redundância demandou uma tecnologia que implicou na utilização de um espaço de tempo maior de elaboração: a escrita. Com ela, a mente foi forçada a tornar o pensamento mais lento, mais lógico, oportunizando a reorganização da linguagem oral, eliminando as repetições desnecessárias, fazendo-a atingir um grau de emotividade mais controlado.

4. Oralidade – ritmo e efeitos de sentido

Propomos considerar a oralidade a ser desenvolvida para o aluno da escola pública, aluno entendido como forma-*sujeito*¹⁹⁸, sujeito definido como significante duplo – aquele que está constituído pelo viés psicanalítico laciano, “que ao mesmo tempo é o sujeito da ideologia e o sujeito do desejo inconsciente” (HENRY, 2013, p. 182). O sujeito que nas circunstâncias de emissão vocálica, organiza e transita seu dizer atravessado

¹⁹⁸ “Todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se ele veste a forma de sujeito. A forma-*sujeito* é com efeito a forma de existência histórica de todo indivíduo agente das práticas sociais, pois as relações de produção e de reprodução compreendem necessariamente, como parte integrante, o que Lenine chama de as relações sociais (jurídico) ideológicas” L. Althusser, “*Remarques sur une catégorie: procès sans sujet ni fin(s)*”, in *Réponse à John Lewis*, p. 71.

pela ideologia, mobilizado pelo interdiscurso¹⁹⁹. Um sujeito que na teoria psicanalítica sublima e pulsa ao mesmo tempo. Neste sentido, a oralidade, parece ser compreendida como um processo de abertura e de fechamento, o dizer objetivo e subjetivo confluindo na evanescência das ondas sonoras os significantes, evocando sentidos daquilo que revestido de palavras e interpelado pela ideologia, nem sempre consegue se significar e significar o mundo, porém onde falta a palavra o *ritmo* significa.

Vemos o ritmo compreendido como:

[...] movimento-efeito do retorno regular de certos elementos. Ritmar é regular segundo uma cadência. Rimar vem de fender, interpretar, cortar as entranhas para dissecá-las ao interpretá-las. O que faz o ritmo é o corte, lembrando que rimar é cortar, é interpretar, ou seja, não existe antes do corte, o que se trata de separar. O ritmo é o movimento resultante da repartição e da repetição, do retorno regular de certos elementos; ele é totalmente outro se a cisão é feita num ou noutro ponto da frase. O ritmo é a organização do movimento da fala na linguagem, do sentido no discurso. Ele é o arranjo característico das partes num todo, as configurações particulares daquilo que se move, a forma do movimento (BENVENISTE, 1951, *apud* MESCHONNIC, 2007, p. 69). O ritmo está mais próximo do valor do que da significação e vem mostrar que o texto não é feito só de signos – as palavras – ainda que logicamente seja composto só por eles. “O ritmo é o sentido do imprevisível” e inapreensível, podemos acrescentar, esse que não controlamos, não vemos intencionalmente no texto, mas que se impõe pelo efeito do ritmo imposto ao texto (MESCHONNIC, 2007, p. 94 *apud* CASTRO & LO BIANCO, 2009, p.91-92).

A escansão rítmica e sua cadência transbordam para todos os enunciados. O discurso rítmico não está somente no âmbito do prosódico. O vocal passa a ser considerado um gesto de linguagem imprescindível no contexto histórico da pós-modernidade. O que muitas vezes, na língua escrita, parecia entendido como transparente no dizer, dá traços de não atingir, por meio de sua representação, o referencial. Dada a constituição histórica da linguagem – sua situação ou acontecimento -, o falar pode representar com muito mais acuidade o objeto real e o objeto de conhecimento linguístico, quando oralmente referenciado, porque na significância do ritmo, produz efeitos de sentidos que escapam da “objetividade” escrita, e, sendo esse gesto histórico, ele pode transcodificar em sua plasticidade (FREUD, 1949, p. 233) e evanescência sonora, maior precisão do objeto com o trabalho dos sentidos em sua historicidade, desvelando a opacidade da língua em sua constituição ideológica, na re-

¹⁹⁹ Saber discursivo – o discurso explicitamente posto em relação com a ideologia. Cf.: Maldidier (2003).

lação com o escrito.

Diversos usos e modos de reconhecimento da oralidade necessitam vir à mesa para debate, para dirimir equívocos e discutir suas contradições, para a escola e para a vida. Historicamente, vimos que, no contexto moderno em diante, nos estudos sobre culturas, não se observou heterogeneidade radical entre modalidade escrita e oral, nesse sentido, o que há é uma confluência entre o oral e o escrito, e no contexto contemporâneo, os estudos da modalidade oral, dado o seu valor de utilidade, parecem dar indícios de que vêm ganhando posição de relevância para as ciências humanas e sociais.

Como vimos, com base na sociolinguística, o ato da fala que parecia “ordinário” – termo esse muito debatido –, para determinadas sociedades, era entendido como a transposição do pensamento vulgar e popular; contrapondo-se ao escrito, visto como uma cadeia de significantes de constituição da linguagem erudita, nos estudos culturais (Cf.: ZUMTHOR, 1993), essas explicações deram indícios de que a letra e a voz não se opõem, mas convergem uma para a outra. Trabalhos antropológicos, realizados na atualidade, têm mostrado a riqueza e a diversidade de culturas não avançadas tecnicamente, onde a oralidade e a escrita em suas multivariadas direções não são consideradas dicotômicas e há certa preocupação em compreendê-las e pensar os rumos para que a “evolução” pode tomar. (Cf.: ONG, 1998).

O realismo da palavra fônica e seu reconhecimento, a revalorização da voz no ato interlocutório, no desenvolvimento de constituição dos sentidos, historicamente construídos, promove capacidades argumentativas que no trânsito daquilo que pode falhar, sugere sempre a possibilidade de se resignificar.

Tomo a oralidade como rítmica linguística, cultural e forma-sujeito, o que solidariza, ao invés de separar, a literatura e o falado. Não numa indiferenciação que os tornaria indistintos, mas como partilhando os mesmos meios e organizando-os de outra maneira, segundo uma pluralidade de modos de significar. Têm lugar aí os trabalhos de campo dos etnólogos, que estudam as categorias de discurso como as entendem com seus próprios termos, em sua cultura, por exemplo, os povos africanos. (MESCHONNIC, 2006, p. 41).

A crítica do ritmo de Meschonnic (2006, p. 12) trabalha a poética da sociedade. “Se toda representação da linguagem é uma estratégia, toda representação da literatura, e da escritura, aparece também como uma estratégia”. Linguagem considerada artificial (PÊCHEUX, 1997). “Ela não diz somente o que ela faz da escritura. Ela diz também, inevita-

velmente, o que ela faz da linguagem dita como ordinária” (MESCHONNIC, 2006, p. 13). Para esse autor, a relação entre escritura e ritmo, no sentido crítico, coloca em evidência a historicidade radical do discurso, e de todo discurso. “A historicidade da pontuação, sobre a qual a maior parte dos filólogos demonstra não ter sequer ideia, segundo ele. O que daria um trabalho para os restabelecedores de textos por vir: todas essas edições por refazer. Para livrá-las deste arcaísmo: modernizar a pontuação” (*Idem, ibidem*).

A oralidade participa, em sala de aula, como um recurso linguístico que possibilita todas explicações necessárias que a ideologia teórica não dá conta. Ao falar da poesia, mostra-se o que se faz do “resto” – do ordinário, inversamente, ao falar deste “ordinário”, mostra-se o que se faz da poesia, da literatura e da linguística. Meschonnic (2006, p. 13) refere que “separa-se os discursos em uma ordem como se no signo não existisse a unidade-dualidade-totalidade. E tudo aquilo que não é verso é chamado de prosa, e mesmo que se considere todo o texto como gênero, a dualidade permanece implícita na linguagem tradicional – linguagem racional e linguagem irracional. E a oralidade fica ancorada sob tudo aquilo que espraiasse como irracional e ilógico na linguagem.

Para Meschonnic (2006, p. 42) “o escrito seria, além do transcrito – o falado sendo o fônico com todos os seus registros próprios –, definido como agrupador das formas em que os códigos (linguísticos e sociais) são os regentes”, ele considera a oralidade como “a massa dos discursos em que a língua está compreendida e é realizada, como o uso que é feito dela por um indivíduo, criatura das relações sociais e das restrições gramaticais”. Esse sujeito evoca uma enunciação pela qual nunca se realiza, dado o reconhecimento de sua incompletude que necessita do outro para produzir sentidos. O sujeito-linguagem é, então, duplo. Esse duplo se conflui na relação do forma *sujeito* e do sujeito poético.

O sujeito linguístico da enunciação, no sentido de Benveniste, então desvelado, trouxe o reconhecimento da marca de pessoa no discurso, o eu e o tu, isso já modifica a fala em seu caráter individual, de acordo com Saussure (1995). É, pois, necessário notar que, os efeitos de neutralizar a oposição entre o falado e o escrito continuam a ganhar força e sentidos. “O ato individual de linguagem uma vez neutralizado, também, dissolve toda distinção entre o indivíduo e o sujeito” (MESCHONNIC, 2006, p. 43). O autor ainda refere que “esse duplo no ato de linguagem oral reconhece o sujeito poético da enunciação, uma vez que o discurso é transformado pelo sujeito e o sujeito advém ao estatuto de sujeito pelo

discurso”. Com isso, temos um sujeito “que só acontece pelo primado do ritmo e da prosódia na organização do sentido. O que torna o sujeito e a oralidade essencialmente solidários” (MESCHONNIC, 2006, p. 43).

Na ordem lançada por Meschonnic (2006), onde tanto no escrito quanto no falado, o corpo sublima e pulsa em um compasso respiratório em que o corpo fala. Iremos considerar então, de acordo com o autor que, “há uma voz da oralidade no falado, assim como não se tem a mesma voz lendo e falando, pois não há oralidade sem sujeito nem sujeito sem oralidade”. Existe um contínuo do sujeito, o forma-*sujeito*, desde aquele do discurso, no sentido de Benveniste, até o do poema. O autor refere, por isso, que “o oral é da ordem do contínuo – ritmo, prosódia, enunciação” (p. 42), porque historicizam o verbal. Sua inferência nos leva a reconhecer que o falado e o escrito são da ordem do descontínuo, pois transitam no interdiscurso, constituindo as unidades discretas da língua.

A linguística toma o falado e o oral como a mesma coisa. O objeto de conhecimento em análise, a oralidade, em suas contradições, nos trouxe para mais um ponto de atracagem, levados pelas ideias de Meschonnic (2006), que considera, os dois eixos de estudo do funcionamento da língua, propostos por Saussure (1995), o associativo, do qual o paradigmático estruturalista dá indícios de um empobrecimento considerável, assim como o sintagmático; permitem, pois, a análise funcional do discurso e da oralidade, lá onde as “divisões tradicionais” (léxico, morfologia, sintaxe) não somente não convêm mais como também impedem até mesmo de ver.

Como referiu o autor:

Como o ritmo não é mais redutível ao sonoro, ao fônico, à esfera oral, mas engaja um imaginário respiratório que diz respeito ao corpo vivo inteiro, do mesmo modo a voz não é mais redutível ao fônico, pois a energia que a produz engaja também o corpo vivo com sua história. Por isso, o ritmo é ao mesmo tempo um elemento da voz e um elemento da escritura. O ritmo é o movimento da voz na escritura. Com ele, não se ouve o som, mas o sujeito (MESCHONNIC, 2006, p. 43).

Esse sujeito, para o desenvolvimento de capacidades enunciativo-discursivas orais, recorre à organização dos elementos linguísticos, porque é um modo de produzir sentidos, que deve aprimorar a fala e a escrita para as práticas sociais com a linguagem, indo ao encontro de um ideal de clareza do sujeito e do real, contudo nos colocamos novamente diante de outra contradição, “os sentidos estão nas palavras, a significância no ritmo e na prosódia e a significação na voz”, (MESCHONNIC, 2006).

Parece que na produção dos enunciados o prosódico tem a licença pela oralidade, para “brincar” com a língua e, é neste espaço que pretendemos atracar. Com a oralidade, produzindo enunciados sem divisões, distinguindo propriedades linguísticas necessárias para cada tipo de uso e compreendendo o sistema linguístico como um processo retroalimentador do oral com o falado, transcodificados também para a escrita e para a leitura, numa ordem em que todas essas práticas tenham o mesmo valor. Como sugeriu Henry (2013), compreendendo os recursos de linguagem como componentes de um objeto de conhecimento linguístico em suas relações definidas e em suas contradições.

5. Considerações finais

No feixe complexo dessas relações discursivas que funcionam como regra para a análise do discurso (NORMAND et al., 2014), o estudo demonstrou que “as ciências humanas e suas análises não podem permanecer estáveis nem escapar ao movimento histórico; na medida em que a ciência implica fora desse movimento, em falseabilidade e reprodutividade, não se pode deixar de analisar suas contradições” (HENRY, 2014, p. 45). Na trama de constituição dos sentidos e seus efeitos, existe a possibilidade de concebermos o conceito de *ritmo* de modo menos tradicional, saindo das dicotomias, criando dinâmicas que integram forma e sentido a partir de exercícios que “brinquem” com o *ritmo*, com frases que podem ser colocadas sob vários ritmos e tons (nossa próxima análise – a voz), compreendendo que *ele, o ritmo*, é um aspecto multidimensional da linguagem e não está só na poesia, *ele* está em toda enunciação. Como foi apresentado no arquivo, o seu caráter prosódico parece ser ainda o que mais se destaca nas práticas pedagógicas – o que significa que outros aspectos com que podemos relacioná-lo, como os gramaticais, semânticos e pragmáticos, não estão sendo efetivamente levados em consideração. Com isso, lançamos nosso último problema de pesquisa: como desenvolver a oralidade no contexto escolarizado? Levando em consideração o forma-*sujeito* e o sujeito poético, “uma análise rítmica com a prática da oralidade, teria muito a ganhar. Com o reconhecimento da enunciação como o lugar em que os fatos de linguagem se organizam e mostram sua organização” (JURADO FILHO, 1986, p. 361). A interlocução espontânea parece ser um componente importante a que o professor deve prestar atenção em função do trabalho aplicado com a língua materna e a formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens I*, 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

JURADO FILHO, L. Chacon. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1996. Tese (de doutorado em Linguística). – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, IEL, Campinas.

CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

COOK-GUMPERZ J.; GUMPERZ, J. From oral to written culture: the transition to literacy. In: WHITEMAN, M. F. (Ed.). *Variation in writing: functional and linguistic-cultural differences*. Hillsdale: Erlbaum, 1981, p. 89-109.

COURTINE, J. J. Chroniques de l'oubli ordinaire. *Sediments*, vol. 1, 1986.

FLORES, S. Pedrosa. Ensino de línguas estrangeiras na rede pública do estado de Mato Grosso: realidade dos objetivos através do currículo. *Polifonia: Revista da Edufmt*, 2009, p. 215-223.

_____. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. *Tabuleiro de Letras*, n. 7, dez. 2013, p. 74-85.

_____. Tecnologias e ensino público de línguas estrangeiras. *Polifonia*, Cuiabá, MT, vol. 19, n. 25, p. 165-180, jan./jul., 2012.

_____. *O que é a abordagem enunciativo-discursiva?* (paper), 2014.

FREUD, S. *Délire et rêves dans la "Gradiva" de Jensen*. Paris: Gallimard, 1949.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago.2006.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

MALDIDIER, D. Trad. Eni P. Orlandi. *A inquietação do discurso*:

(Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MATO GROSSO/SEDUC. *Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso*: Área de Linguagens. Cuiabá: Superintendência de Educação Básica, 2010.

MESCHONNIC, H. *Critique du rythme*: antropologie historique du langage. Paris: Verdier, 1982.

_____. *Linguagem: ritmo e vida*. Trad.: Cristiano Florentino. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

NORMAND, C. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S. L.; PARLATO, E. M.; RABELLO, S. (Orgs.). *O falar da linguagem*. São Paulo: Lovise, 1996.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

_____ et. al. *Gestos de leitura: da história no discurso*, 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Trad.: Eni P. Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pucinelli. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 2014.

_____; FUCH, C. A propósito d análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997, p. 163-252.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZUMTHOR, P. *A Letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

OS ESTRANGERISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira (UEMS)

garotagramatica@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O empréstimo, de uma forma geral, é a utilização de algo que pertença a outrem. Uma unidade lexical que se integra ao léxico de uma outra língua, representa um empréstimo linguístico. A medida que passa a fazer parte da língua nacional, esse empréstimo passa a constar, inclusive nos dicionários. Esse processo de aquisição de outros vocábulos é comum às línguas em todo o mundo e faz parte do processo de evolução da língua. O léxico do português brasileiro é uma mistura de vocábulos originários de diversas línguas como o grego, o germânico, o árabe, o espanhol e o francês. No período de colonização, as línguas indígenas e a língua africana muito influenciaram o português do Brasil distanciando-o do português de Portugal. Com as imigrações no século XIX, o português ampliou o léxico com palavras vindas do italiano, japonês e alemão. Atualmente, a língua inglesa é a que mais empresta vocábulos para o Português, e os jovens são os que mais utilizam termos da língua inglesa. O objetivo deste artigo é apresentar alguns desses termos utilizados por adolescentes da cidade de Campo Grande através da observação dos diálogos desses jovens. Os resultados obtidos confirmam que a língua está em constante mudança. Ela é criada e recriada através das interações humanas, mediadas pela linguagem e enriquecidas através dos empréstimos.

Palavras-chaves: Estrangeirismos. Enriquecimento. Língua portuguesa.

1. Introdução

O estrangeirismo é um processo que ocorre constantemente no contato entre as línguas em todo o mundo. O estudo da aquisição de empréstimos linguísticos intercala os processos de colonização e imigração.

A língua portuguesa recebeu, durante a colonização vocábulos da língua africana e da língua indígena. A partir do século XIX, nota-se a influência de línguas europeias, principalmente o francês. Atualmente a língua inglesa é a que mais oferece empréstimos de vocábulos para o português.

Bagno adverte (2004, p. 74) “que os estrangeirismos não alteram as estruturas da língua, a sua gramática”. A inclusão de estrangeirismos em uma língua acontece no campo morfológico, não sintático, ou seja, as estruturas frasais não se corrompem.

Muitos empréstimos linguísticos resultam de mudanças linguísticas e não de uma ameaça à legitimidade da língua portuguesa como muitos imaginam. Essa mudança está “relacionada à história sócio-político-cultural de um povo, além de ser um fenômeno linguístico ligado ao prestígio de que determinada língua ou povo que fala goza.” (GOIS, 2008)

O presente trabalho abordará alguns aspectos da fala e da língua por se tratar de um campo onde os estrangeirismos ocorrem. Em seguida, os conceitos de neologismos, empréstimos e estrangeirismos serão explanados e por fim, serão colocados alguns estrangeirismos utilizados por adolescentes de Campo Grande entre 12 e 17 anos. O objetivo do trabalho é realizar uma breve reflexão sobre a língua, a fala e os estrangeirismos e verificar quais são as palavras oriundas de outro idioma, no caso o inglês, utilizadas nas situações de comunicação entre os jovens.

Por meio da reflexão sobre os estrangeirismos, nota-se que muitas dessas palavras tornam-se aportuguesadas, outras caem em desuso e outras são incorporadas ao léxico da língua e utilizadas até os dias atuais.

2. *Estrangeirismos, neologismos e empréstimos*

A língua portuguesa é utilizada pelos brasileiros de maneira uniforme. Essa uniformidade, porém não significa igualdade. As variações ocorrem devido ao uso individual da língua através da fala. Sendo assim, a língua evolui constantemente, acompanhando as transformações da sociedade.

Para Alves (1990, p. 72) “o léxico de um idioma (...) não se amplia exclusivamente por meio do acervo já existente”. No contato constante com outras línguas ou até mesmo com suas variedades regionais e sociais, ocorre a transformação de uma língua. E do contato com outras línguas surgem os empréstimos.

Para Alves (1990, p. 07) a neologia é o processo de formação de novas unidades lexicais e o neologismo é o processo resultante desse processo, ou seja, a nova palavra. A neologia divide-se em “neologia de forma, quando se produz novo vocábulo (minissérie, vietnamizar, bioterror, bioterrorismo), por qualquer um dos processos conhecidos no português e por neologismo de sentido (ou semântico), quando um vocábulo adquire novo significado” (RIBEIRO, 2005, *apud* SGARBI, p. 49). Um exemplo de neologismo semântico é a utilização pela apresentadora Xu-

xa da palavra *baixinhos* que é utilizada para se referir a crianças, não mantendo assim seu significado básico (“pessoa muito baixa”).

De acordo com Ferreira (2010, p. 280) empréstimo é a “incorporação ao léxico ou ao sistema linguístico de uma língua de um vocábulo, significado ou estrutura de outro idioma”. Esta incorporação pode ocorrer em diferentes níveis, como por exemplo, a reprodução da palavra sem alteração de grafia e/ou pronúncia como é o caso de *leasing*, ou com a adaptação gráfica, morfológica ou semântica como, por exemplo, a palavra *tournée*, forma francesa, que integrou ortograficamente ao português como *turnê*.

E o que são os estrangeirismos? Segundo Alves (1990, p. 72) “o elemento estrangeiro em outro sistema linguístico, é sentido como externo ao vernáculo dessa língua. É então denominado estrangeirismo, ou seja, ainda não faz parte do acervo lexical do idioma”

Para Garcez e Zilles (2008, p.15)

Estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. No caso brasileiro, posto simplesmente, seria o uso de palavras e expressões estrangeiras no português. Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas, também chamada de empréstimos.

Em suma, um elemento externo ao vernáculo de uma língua pode ser emprestado sendo classificado como estrangeirismo, e ao fazer parte do conjunto lexical desse idioma, sofrendo adaptações gráficas, morfológicas ou semânticas, esse elemento externo é visto como um neologismo.

3. O enriquecimento lexical da língua portuguesa através dos estrangeirismos

Segundo Couto, “toda língua apresenta fases históricas bem definidas” (1986, p. 18). E no decorrer da história, a língua é classificada como instrumento, porque através dela, o processo de interação e cooperação é efetivado, e como produto que é utilizada por uma geração que lhe foi legada por uma geração que a precedeu.

Enquanto instrumento para que a comunicação aconteça e produto dessa comunicação que é transmitida de geração em geração, a língua sofreu mudanças na fonética, na morfologia e na sintaxe. Essas mudanças ocorrem porque “a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana” (MONTEIRO, 2000, p. 57)

A língua portuguesa tem sua origem na língua latina, mais especificamente no latim vulgar, uma variante do latim utilizada por comerciantes e soldados romanos que levaram essa variante da fala para regiões conquistadas durante a formação do império.

O latim vulgar falado na maior parte dos territórios conquistados pelos romanos, já apresentavam em seu léxico, empréstimos de outras línguas como o grego e o germânico.

Da língua germânica, falada pelos suevos e visigodos, nota-se o empréstimo de palavras, principalmente relacionadas à guerra tais como *dardo*, *elmo*, *espora guerra* etc. E da língua grega o português recebeu várias palavras dentre elas o termo *parabolé*. No latim, *parabolé* se transformou em parábola e no português, *palavra*.

Além dos empréstimos das línguas gregas e germânicas, o português recebeu também palavras oriundas da língua árabe devido à ocupação muçumana na Península Ibérica no século XII. Saraiva (1972, p. 12) comenta que “os cavaleiros galegos que empurravam para o sul os muçumanos (...) traziam consigo a sua língua”. Da língua árabe o português recebeu vários vocábulos, dentre eles *acelga*, *almôndega*, *arroz*, *laranja*, etc.

No período de 1580 até 1640, Portugal esteve sobre o domínio da Espanha, tornando-se uma província espanhola. Durante esse período, vários dialetos espanhóis foram uma fonte importante de empréstimos. Dentre elas as palavras *quadrilha*, *fandango*, *pastilha* etc. são utilizadas pelos falantes do português.

Durante o período das grandes navegações, a língua portuguesa se enriqueceu muito com a influência das línguas dos locais para onde foi levada. Palavras como *jangada* de origem malaia e *chá* de origem chinesa, são alguns desses exemplos.

Fora da Península Ibérica, línguas como o provençal e o italiano também influenciaram o português. Segundo Ilari & Basso (2012, p. 137), “a influência do provençal foi importante no período do trovadorismo (trovador, trova) e muitas vozes do italiano foram incorporadas ao português durante a Renascença e nos séculos seguintes (gazeta, partitura, afrescos)”.

O francês foi a língua que mais influenciou o léxico do português devido a sua importância cultural e social. A França, segundo Moisés (1981, p. 24) “tornara-se no século XI um grande centro de atividade lírica

ca, mercê das condições de luxo e fausto oferecida aos artistas pelos senhores feudais”.

No período do Brasil colônia, o português manteve uma relação estreita com as línguas indígenas e africanas. Segundo Ilari & Basso (2012, p. 138),

no léxico do português do Brasil, há uma quantidade enorme de vozes que derivam de línguas indígenas: elas representam todas as grandes famílias linguísticas que existiram no passado no território brasileiro, mas há um predomínio acentuado de vozes de origem tupi e entre estas últimas, das que designam a fauna (minhoca, surubim, surucucu), a flora (mandioca, aipim, macaxeira...) a alimentação (mingau...) e a habitação (maloca, oca, carioca).

Em relação à língua africana trazidas pelos escravos negros. Houve empréstimos de vários vocábulos. Dentre eles *angu*, *tutu*, *milonga* etc.

Com a imigração de europeus e asiáticos do século XIX, a língua portuguesa enriqueceu seu léxico com o empréstimo de vocábulos como *pizza* e *tchau* do italiano, *sushi* e *quimono* do japonês, além de palavras de origem alemã, polonesa e turca.

Através da forte influência das línguas indígenas, africanas e de palavras trazidas pelos imigrantes, o português atual é a consequência de todo esse processo de aquisição de vocábulos de outras línguas, e, a partir do século XIX, é um dos traços que distinguem o português do Brasil do português de Portugal.

No século XIX, o Brasil importou tecnologia inglesa para a construção das linhas ferroviárias e no século XX a industrialização brasileira sofreu forte influência americana e nas últimas décadas, a economia de mercado globalizado, aderiu mais ainda ao modelo norte-americano. Além disso, as novas tecnologias, principalmente na informática refletem a presença americana cada vez mais marcante.

Na língua não poderia ser diferente. Os anglicismos ou como cita Couto (1986, p. 30) “os americanismos” se expandem, tanto na língua portuguesa como em outras línguas. Para Ilari & Basso (2012, p. 140),

Os valores desse mundo globalizado de expressão inglesa estão cada vez mais presentes no dia a dia dos brasileiros, assim, não é de se estranhar que o inglês seja hoje em dia uma língua prestigiada, que fornece um número sem precedentes de empréstimos.

A quantidade de vocábulos oriundos da língua inglesa é grande e apesar de muitas pessoas serem contrárias aos estrangeirismos, é importante frisar que estes “não alteram as estruturas da língua, a sua gramáti-

ca” (BAGNO, 2002, p. 74). Até mesmo durante a fala, a pronúncia de palavras estrangeiras ocorre de acordo com as características fonético-fonológica do português. Um exemplo é a palavra *e-mail* que é pronunciado pelos falantes do português como [i-mey-yu], diferente de [i-mél] do falante nativo do inglês. Não será surpresa, se daqui a pouco tempo, essa palavra for aportuguesada, trazendo características fonético-fonológicas como aconteceu com *snooker* que se transformou em *sinuca* e *pancake* que virou *panqueca*.

Para nomear alguns aparelhos tecnológicos que não têm equivalentes em português, as palavras inglesas são utilizadas. Um exemplo é a palavra *mouse*, que já está incorporada ao léxico da língua portuguesa evidenciada no dicionário do Bechara (2011, p. 883). Para português do Brasil, a palavra *rato* é utilizada para designar o animal e *mouse* para se referir ao equipamento de informática.

É importante observar que nem todas os empréstimos do inglês incorporam-se ao léxico do português. A palavra *rouge*, por exemplo, foi substituída por *pó compacto* e palavra *match* do futebol não é mais utilizada. O oposto também ocorre quando empréstimos do inglês incorporam-se ao português e são aceitas como se não fossem estrangeiras, como é o caso de um camponês que gosta de esporte, mais especificamente de futebol, saberá o que significa *gol*, *pênalti* ou *drible*, muitas vezes desconhecendo que são palavras de origem inglesa.

Não há dúvidas que atualmente há uma avalanche de anglicismos na língua portuguesa. *Avalanche*, inclusive incorporou-se como *avalancha*. No dicionário Bechara (2011, p. 182) as duas formas são apresentadas sendo que, a mais utilizada na fala é *avalanche*.

4. Os estrangeirismos na fala dos adolescentes

Atualmente, evidencia-se uma presença maciça de vocábulos advindos da língua inglesa, por influência norte-americana no país.

Observando o diálogo entre adolescentes da cidade de Campo Grande, na faixa etária de 13 a 17 anos em uma escola estadual, notou-se a utilização de vocábulos já conhecidos como *Good-bye!*, *Bye, bye! Hi!*, *Hello!* no momento em que se encontram ou quando se despedem. Esses vocábulos são utilizados sozinhos ou em frases como “Hello my friend!” e *Hey people!*

É importante ressaltar que muitos desses adolescentes estudam a língua inglesa desde o sexto ano do ensino fundamental.

A palavra *bullying*, recentemente introduzida na fala do português, já foi muito utilizada pelos jovens e agora é usada com menos frequência. No sentido de estar sendo vítima de chacota ou humilhação, esse vocábulo aparece em frases como “Isso é *bullying*” ou ainda “estou sendo bolinado” lembrando a fala da personagem Janete no programa Zorra Total. O interessante é que *bullying* e o verbo bolinar possuem significados diferentes. *Bullying* vem do inglês *bully* e é definido por Amadeu Marques como “mau elemento (ger. em escola) que tem prazer em intimidar e tyrannizar o(s) colega(s) menor(es), mais fraco(s)”. Já a palavra bolinar, na semântica utilizada pela personagem do programa Zorra Total é, segundo Bechara, “procurar contatos físicos, de modo furtivo, para fins libidinosos”.

A proximidade entre o verbo bolinar e a palavra *bullying* foi facilitada segundo Bizzochi pela pronúncia “bulinar” do verbo bulir.

Bizzochi sobre a relação entre o verbo bolinar e bulir coloca que:

(...) o verbo "bulir", sinônimo de "mexer", que, como este (bolinar), também significa "incomodar, importunar, caçoar". Ora, o bolinador escolar aborrece, importuna, leva à loucura suas vítimas (já houve até casos de suicídio de crianças assediadas na escola); além disso, quando se dirige às meninas, em geral seu assédio envolve sexo: propostas indecorosas, obscenidades cochichadas ao ouvido, apalpadelas...

A palavra bolinar e bulir não se originaram de *bullying*. São palavras de origens diferentes que se reuniram em uma única família semântica devido à convergência de sons e sentidos.

É muito comum ouvir entre jovens e adultos “vamos fazer um *selfie*” no sentido de tirar uma foto da própria pessoa ou de um grupo, no celular ou em qualquer outro aparelho eletrônico. A palavra *selfie* vem de self e significa eu, a própria pessoa. *Self* já é uma velha conhecida da língua portuguesa. Utilizada em restaurantes e encontrada em dicionários a palavra *self-service* significa autosserviço ou estabelecimento que oferece autosserviço aos clientes.

Com o intuito de compartilhar fotos nos aplicativos da internet, o self que se transformou em *selfie* não só no Brasil mas também no mundo vem da expressão *self-portrait* que significa autorretrato e passou a ter o sentido de tirar uma foto e compartilhar na internet. Por ser uma das mais procuradas, *selfie* foi eleita pelo dicionário Oxford a palavra do

ano.de 2013 e continua sendo muito utilizada pelos falantes do português.

5. Considerações finais

Através da fala que a língua evolui e nesse processo de evolução a língua portuguesa incorporou vários vocábulos de outras línguas tornando-a uma língua brasileira, isto é uma língua com características que refletem a cultura do povo brasileiro.

A evolução histórica do Brasil demonstra como a valorização de elementos pertencentes a outras sociedades está arraigada: durante o período de colonização, o estilo de vida português era o mais apreciado, em seguida, a França passou a ser o modelo a ser seguido. Atualmente os Estados Unidos são o alvo dessas aspirações. Sendo assim, além de ser um elemento de dominação, como a história nos mostra, a língua acompanha a invasão de homens, costumes, produtos e negócios.

Com essa invasão, a língua sofre mudanças. Ela não fica nem melhor nem pior, apenas mais funcional para um dado contexto sócio-histórico-cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

AMADEU, Marques. *Dicionário inglês-português, português-inglês*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2009.

BECHARA, Evanildo (Org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

BIZZOCHI, Aldo. Bullying e bolinar: alguma coisa a ver? *Blog Aldo Bizzochi*, 02/09/2013. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/fixos/assuntos/blog-aldo-bizzocchi.asp?pn=3>>. Acesso em: 08-10-2014.

COUTO, Hildo Honório do. *O que é o português brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua por-*

tuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004, p. 15-30

HOUAISS, Antônio; *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Rosa. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOISÉS, Massud. *A literatura portuguesa*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARAIVA, Antônio José. *História da literatura portuguesa*. Europa-América. 1972.

OS INSÓLITOS HARMÔNICOS EM LÁ, NAS CAMPINAS, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Murilo Duarte Casacio (FIMI/SESI-SP)
murilocasacio@yahoo.com.br

RESUMO

O conto *Lá, nas campinas*, presente em *Tutameia*, de João Guimarães Rosa, é uma narrativa que, segundo uma perspectiva mitológica, se constrói em torno de um tema de origem. A personagem Drijimiro procura respostas a respeito de sua origem, questionamento primordial de todo ser humano, propondo-se, com isso, a desvendar os mistérios que cercam sua existência. Apesar da trajetória mítica da personagem em busca desse conhecimento mostrar-se corriqueira, passando por questões sociais e materiais inerentes à vida, como trabalho, enriquecimento, posição social e difamação, como a morte de entes próximos, entre outras, em Guimarães Rosa, a questão não se revela de modo tão simples. A construção literária do conto ocorre mediante um dizer quase não-dizer, a partir de variações e potencialidades poéticas que revelam a fábula. Como em quase todos os seus textos, mas, principalmente, em *Tutameia*, o que se tem é a ficcionalização da linguagem em seu mais alto grau, de modo hermeticamente condensada, e por meio de o estabelecimento de um jogo de relações em que o insólito, o *non-sense* e o emprego de inusitados artifícios literários das construções se fundem na configuração da narrativa de *Lá, nas campinas*.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Conto. Escrita. Mitopoética. Metafísica.

1. Considerações iniciais

Ao tentar abordar o texto “Lá, nas campinas”, do livro *Tutameia*, segundo uma perspectiva mitológica, logo percebemos tratar-se de uma história que se constrói em torno de um tema de origem. A personagem Drijimiro procura respostas a respeito de sua origem, questionamento primordial de todo ser humano, querendo saber de onde veio, ou seja, o mesmo tipo de pergunta que atormenta Édipo, “quem sou?”, assim como todos aqueles que se propõem a desvendar os mistérios da existência.

Ainda em uma perspectiva mítica, pode-se esboçar a trajetória da personagem em busca do conhecimento; impulsionado pelo desejo de saber, passando pelas questões sociais e materiais presentes na vida humana, como trabalho, enriquecimento, posição social e difamação; convivendo com a morte de entes próximos, o que reflete em mudanças em sua vida; estabelecendo relações de união e amor, caracterizando a impossibilidade de um viver solitário; culminando, então, na revelação final

que responde às suas inquietações de ser humano. Por se tratar, no entanto, de Guimarães Rosa, a questão não se revela de modo tão simples, mas por meio de uma construção literária, mediante um dizer quase não-dizer, a partir de variações e potencialidades poéticas que revelam a narrativa.

Como em quase todos os seus textos, o que se tem é a ficcionalização da linguagem em seu mais alto grau, de modo hermeticamente condensado, e por meio do estabelecimento de um jogo de relações, o que acontece principalmente em muitos dos contos de *Tutameia*, potencializando ainda mais a percepção dos mais variados recursos artístico-poéticos, como algo fundamental para a compreensão desses textos e – o que é mais importante e belo – para nos sensibilizar num êxtase de sensações e emoções somente possíveis pela configuração deste fazer poético; termos em si redundantes, dada a semelhança, na origem, entre eles, mas muitas vezes esquecida pela crítica.

2. *A metalinguagem poética*

Já de início, o texto parece anunciar sua preocupação com a forma ao descrever uma voz: “Está-se ouvindo. Escura a voz imesclada, amolecida; modula-se, porém, vibrando com insólitos harmônicos, no ele falar naquilo” (p. 130)²⁰⁰. Os sons são classificados de acordo com uma nomenclatura musical, mas é ao lê-los por viés literário que se encontra a presença de uma metalinguagem da própria narrativa em que a abordagem dos sons assemelha-se à das palavras.

O tom da voz, descrito no início da narrativa, representa o da linguagem usada no decorrer do conto. Se na música os sons em essência são independentes, em um acorde se juntam de modo simultâneo para gerar uma pequena parte significativa e, a partir do encadeamento de acordes, formam a harmonia na música, ou seja, uma sucessão narrativa de grupos de sons capazes de “colorir” a melodia. Na literatura de Rosa, assim como acontece com o som na música, a palavra modula, vibra e se harmoniza de maneira insólita, permitindo realizações poéticas que afetam o entendimento do narrado. A princípio, as harmonizações insólitas de palavras e sentidos aparentam a escuridão de um não-dizer, mas logo desfeita pela descoberta poética, visto que cada palavra de Rosa demanda

²⁰⁰ Salvo indicação contrária, as citações são todas do mesmo livro e edição (ROSA, 2001), com os números das páginas entre parênteses.

leituras e releituras poéticas para sua compreensão em uma nova amplitude.

Ao iniciar uma nova leitura, percebe-se o hermetismo do texto logo no primeiro parágrafo, quando o *non-sense* inicial desdobra-se, escamoteando o tema e fazendo um breve resumo da história e da personagem:

Todo mundo tem a incerteza do que afirma. Drijimiro, não; o pouco que pude entender-lhe dos retalhos do verbo. Nada diria, hermético feito um coco, se o fundo da vida não o surpreendesse, a só saudade atacando-o, não perdido o siso (p. 130).

O *non-sense* figura na primeira sentença por relacionar termos aparentemente incompatíveis, afirmação e incerteza, estabelecendo como prática comum afirmar o que não se sabe e, é reforçado, adiante, pela negação de Drijimiro, que nem ao menos pode afirmar o incerto. A narrativa, com isso, aponta vagamente para a configuração de um tema acerca das dúvidas e incertezas que permeiam a existência humana. Em seguida, o *non-sense* empregado parece antecipar as passagens da história, em uma espécie de resumo da trajetória da personagem, em que razão, saudade e surpresa se fundem dando contornos à narrativa. Destaca-se, nesse trecho, a referência à saudade, cujo emprego de “a só” particulariza e intensifica o sentimento, ampliando o significado ao conjugar saudade e solidão, além da riqueza sonora que propicia. Dado significativo são os “retalhos do verbo”, aqui história e personagem se fundem em um só tom não revelado, personagem e história retalhados, mostrando metalinguisticamente a construção do ser, do texto e da palavra, que não é percebida por inteiro, uma vez que outros retalhos se fazem necessários para formar um sentido.

As apresentações do tema e do tom da história se seguem. Drijimiro se refere às campinas e trazia constantes recordações da infância que ignorava. O narrador imaginário comunica o tom da história e levanta a bandeira das possibilidades poéticas: “[...] – cada palavra tatala como uma bandeira branca” (p. 130), dando à palavra a possibilidade de produzir rumor, expandir seus significados, assemelhando-se a uma bandeira branca, despida de cores e símbolos; o universo branco da folha, onde tudo é possível e está para ser criado.

Neste trecho, notam-se ainda as assonâncias, constituindo rimas que vão além do efeito sonoro, destacando, ao mesmo tempo, a importância do significado das palavras em que figuram. Assim, como neste caso, os recursos poéticos empregados por Rosa em seus textos não se

restringem somente a efeitos sonoros gratuitos, não são, portanto, apenas de marcas de poesia presentes na prosa, mas assumem, via caráter estético do som, importância fundamental como elemento constituinte para o entendimento do significado da narrativa. Som e significado se fundem na criação da narrativa, e o poético surge pelas relações de sentido que estabelecem entre si. Aqui, a rima chama a atenção para a metalinguagem, que permite entender a lógica interpretativa do conto, e para a cor branca, símbolo presente no decorrer da história.

A rima surge também, em seguida, por uma combinação de assonâncias e aliterações, quando são descritas as lembranças de Drijimiro: “Vinha-lhe a lembrança – do último íntimo, o mim de fundo – desmisturado milagre. Só lugares. Largo rasgado um quintal, o chão amarelo de oca, olhos-d’água jorrando de barrancos.” (p. 130-131). Mais uma vez as rimas, presentes em “do último íntimo, o mim de fundo”, surgem combinando som e significado, evidenciando a lembrança, a origem inexata, desconhecida do eu profundo de Drijimiro e de todo ser humano.

Além disso, o trecho remete à passagem anterior, “se o fundo da vida não o surpreendesse”, ligando-se a “o mim de fundo”, reforçando o sentido e o tema da história. Como expresso no início da narrativa, as palavras se harmonizam, assim como os sons na música. Ainda a respeito das rimas acima, além das repetições de “i”, “o”, “m” e do acento tônico no início do trecho, vale frisar o destaque dado a elas pelo posicionamento entre hifens.

A utilização de recursos sonoros repercute também na descrição dos lugares, intensificando a carga sentimental que exercem sobre a personagem e envolvendo-a em uma relação mítica em relação ao ambiente que a cerca. Para se perceber tal procedimento basta destacar as palavras fundamentais e as rimas da descrição: “[...] *desmisturado milagre. Só lugares. Largo rasgado* um quintal, o chão amarelo de oca, *olhos-d’água jorrando de barrancos*” (p. 130-131 – *grifos nossos*).

Cabe ressaltar o emprego da palavra *desmisturado*, que reflete o desencontro da personagem com suas lembranças fragmentadas e também alude ao processo de composição do texto, que mais aparenta um processo de desconstrução, no qual as partes que se integram para dar sentido ao texto, ou seja, que se misturam, encontram-se dispersas, desmisturadas. Com isso, leitor e personagem se identificam, uma vez que Drijimiro busca um sentido para seu mundo inexplicável e fragmentado e o leitor persegue o sentido de um texto um tanto incompreensível. Tem-

se, por conseguinte, no desafio da leitura, a representação do desafio humano na busca de respostas para o mistério da vida. Por isso, pode-se dizer que, em Rosa, o poético e o mítico elevam-se às mais altas dimensões.

No mesmo parágrafo, logo em seguida, dá-se início a uma composição de imagens. A princípio, a descrição parece versar sobre as lembranças de Drijimiro, evocando a presença de casa, árvores, orvalho, campos, passarinhos, para depois mencionar a impossibilidade de rememorar a figura dos pais, o amor, a felicidade. Um olhar mais atento, no entanto, para a aparente descrição despretensiosa, revela uma composição de forte expressão poética em que rimas, metáforas e imagens mantêm pontos de contato entre si para de uma só vez descrever a cena e exprimir sentimento e desejo da personagem:

A casa, depois da descida, em fojo de árvores. Tudo o orvalho: faísca-se, campo afora, nos pendões dos capins passarinhos penduricam e se embalançam... De pessoas, mãe ou pai, não tirava memória. Deles teria havido o amor, capaz de consumir vozes e rostos – como a felicidade. Drijimiro voltava-se para o rio de ouvidos tapados. Nenhum dia vale, se seguinte. Que jeito recobrar aquilo, o que ele pretendia mais que tudo? Num ninho, nunca faz frio (p. 131).

A princípio, quando se lê o trecho acima, a composição parece desaranjada, misturando a descrição do lugar a um súbito salto para a figura dos pais, passando pelas sensações de Drijimiro e encerrando-se no completo *non-sense* da frase final. É preciso ter em mente o processo “retalhado”, “desmisturado” e “harmonizado” de composição do texto, para desvendar, em Rosa, sua insólita poética.

Basta um olhar mais atento para verificar que algumas palavras se harmonizam, como, por exemplo, “casa” e “pais”, “passarinhos” e “ninhos”, remetendo à ideia de lar, aconchego, proteção e origem; sentido que é reforçado pela oposição entre “ninho” e “frio”, e pela presença de “orvalho”, com caráter dúbio e figurativo, transitando entre frio e conforto, calma. Cabe ressaltar que tais harmonizações se fazem possíveis também, pelo destaque dado pelas rimas das construções em: “[...] nos *pendões dos capins passarinhos penduricam* e se *embalançam*...” e “*Num ninho, nunca faz frio*” – grifos nossos. E, ainda, pela presença de espécies de palavras-chaves, “memória”, “amor” e “felicidade”, que apontam para o sentimento da personagem.

As palavras são manipuladas nas suas diversas potencialidades de sentido. Na esfera sonora, as rimas dão destaque aos trechos que, por sua

vez, possuem forte carga significativa, fundamental para tornar possível o processo de harmonização das imagens poéticas. Por outro lado, a sobreposição e a soma dessas imagens conferem ao narrado o sentido da história. O entendimento da narrativa se faz por meio da apreensão do poético em seu mais alto grau.

A história não se faz somente pelo que se inscreve na página, mas também pelas articulações poéticas da palavra além-texto. A palavra se faz na sua corporeidade sonora e física, uma vez que se vale desses artifícios para se destacar no texto e se deslocar pelo texto, agrupando-se umas às outras para engendrar o significado do narrado. A prosa é poética não só pelos recursos superficiais da poesia, mas também pelos efeitos que suscita. Em Rosa, a narrativa só é possível pela sucessão dos efeitos poéticos. Ou, de outro modo, trata-se da narrativa de sequências poéticas. Tem-se a ficcionalização da linguagem. A história que se faz pelos arranjos da palavra em toda carga sensorial que pode evocar.

Põe-se fim às recordações de Drijimiro: “Frase única ficara-lhe, de no nenhum lugar antigamente: – “Lá, nas campinas...” – desinformada, incooante, absurda.” (p. 131). Dá-se então, a referência ao não-lugar, “Lá, nas campinas...”, negado duplamente acima (“no” e “nenhum”), reforçado pela imprecisão do “lá”, sem conectar-se a nada (“incooante”), num misto de absurdo e de som quase inaudível (“absurda”). Com isso, abandona-se a memória, a introspecção e se iniciam as ações: “Calava reino perturbador; viver é obrigação sempre imediata” (p. 131).

As ações são iniciadas, Drijimiro parte em sua busca desordenada. A memória cede espaço à vida cotidiana, mas de modo transitório. Drijimiro é apresentado como bem de vida, embora descrito “como o vôo da mosca que caminhou até à beira da mesa”. As personagens são previamente apresentadas: Iô Nhõ, Rixíó, Dona Divída e Dona Tavica. Inicia-se a trajetória de Drijimiro, dividida entre o viver comum e a busca por sua origem. “Orfandante”, seguia interrogando: “– Lá, nas campinas?...”. Como tangerino, positivo, ajudador de arrieiro, ele se ocupava, sem deixar de tentar tocar aquilo que desejava: a explicação de sua origem, sua condição humana. Mas “nada encontrava, a não ser o real: coisas que vacilam, por utopiedade. E esta vida nunca conseguida. Ia ficando esperto e prático” (*idem*).

Em sua busca, Drijimiro se defronta com o real e com a sua imprecisão, algo que não responde à sua inquietação, mas que atende parcialmente a seu desejo, que é todo o desejo utópico humano de conhecer a

razão de sua existência, sua origem. O que resta, entretanto, é a realidade, espécie de consolação piedosa desse desejo, a prática e a esperteza do viver.

Embora o cotidiano e a realidade tenham urgência no viver, este é tomado constantemente pelo desejo incessante de conhecer. Drijimiro segue sua trajetória de busca, relacionando suas constantes inquietações à vida cotidiana. No entanto, a narrativa promove essa relação com um nível enorme de profundidade. Há total imbricação entre a esfera mental da personagem e a realidade vivida por ele. Através da descrição da campina, tal relação pode ser percebida.

3. *Mitopoética: espaços e personagens*

A princípio, uma campina é descrita como algo “plano, nu campo, espaço”, identificando-se com a condição da personagem, que apresenta um espaço vazio, despido de significado, um desejo a ser preenchido pela explicação que tanto o inquieta, a razão de sua busca. Trata-se, portanto, de um lugar indefinido, um paraíso utópico, onde se encontra um sentido para a vida:

Uma campina – plano, nu campo, espaço – podendo ser no distante Rio Verde Pequeno, ou todo o contrário, abaixo do Abaeté, e estando nem onde nem longe, na infinição, a serra atrás da serra. Via as moças enfeitantes – olhos e rir, Divída, matéria bonita – e precisava, tornava a partir, apertando-o o nó de recordações. Só achar o sítio, além, durado na imaginação (p. 131-132).

No trecho acima, além da apreensão e possível localização da campina, que revela o desejo maior da personagem, soma-se a isto uma outra face deste mesmo desejo, que, por ser impreciso, agora é transposto e deslocado para algo mais próximo capaz de saciar Drijimiro, que se identifica por um momento com a beleza feminina das moças enfeitantes e a matéria bonita, Divída. Estabelece-se, nesse momento, o vínculo entre a busca da personagem, no sentido de pôr fim a sua ânsia, e a figura de Dona Divída, que “debruçava-se à janela, redondos os peitos, os perfumes instintivos”, símbolo da tentativa de transposição do desejo maior de Drijimiro. Ou melhor, Dona Divída, funcionando como resposta imediata e reconfortante de um não-saber, o material tangível, ali próximo, o fim de uma busca, a transferência de um desejo para outro. Desejo apenas de face transitória, pois não atende ao impulso original desejante. Não saciado, o Desejo retorna ao seu estado inicial, busca o lugar além, que in-

cógnito permanece no imaginário dourado.

Cabe ressaltar ainda, que as características da personagem já se encontravam presentes na inscrição de seu nome, na montagem do corpo da palavra, pela significação da grafia e pela similaridade sonora. Dívida, que pode significar divisão, uma vez que representa a outra face do desejo de Drijimiro, o desejo original não solucionado, e que pode ser suprido pelo conforto na beleza material da mulher. Divide porque o aparta de sua busca primordial. Dívida como símbolo do outro lado da escolha, a da vida cotidiana, sem o questionamento existencial.

De outra forma, e pelas mesmas razões de sentido presentes na palavra, o nome da personagem, de semelhança notável com dívida, parece indicar a obrigação e o dever que Drijimiro tem consigo mesmo. Como se fosse preciso primeiro esclarecer a existência para depois se lançar à vida. Assim, a ambivalência da personagem se confirma ao representar a divisão entre duas possibilidades de escolha em seu viver, ao mesmo tempo em que indica uma espécie de dívida que tem Drijimiro com a solução do significado original de sua existência. O nome da personagem, quando completo, Dona Dívida, também sinaliza para um possível encontro de um sentido para o viver, pois carrega em si o potencial da vida. Trata-se de uma guardiã do viver, é a dona de vida.

Um só ser, vários sentidos. Somente possíveis pelo jogo poético com a linguagem em suas diversas vertentes significativas. Mais uma vez, a ficcionalização da linguagem em toda sua potencialidade poética. Tem-se, então, a explicação do mito pelo poético e a criação do poético pelo mito. Prosa e poesia, razão e emoção, forma e conteúdo indissociáveis. Pleno sentido.

Se num momento do conto uma campina é descrita, em outro, são descritas as campinas do sertão:

No sertão, entanto, *campinas* eram os “alegres”: as assentadas nos morros, esses altos claros, limpos, ondedados em encostas. Viu – pelos olhos perdido por mil – Tavica, alva tão diferente, para simplificação do coração. Gostou dela, como de madrugada gêia (p. 132).

Entre uma descrição e outra, nota-se uma oposição aparente. No primeiro caso, a campina é única, portanto, reduzida em seu sentido, enquanto no segundo caso, não se configura a redução, e sim uma particularização plural. As campinas do sertão são, em tanto, em tudo, alegres, cheias de significados, nem um pouco redutoras. No sertão, campinas representa uma dádiva, um esclarecimento, algo ativo e límpido, cercado

de aconchego – um lar em meio à sinuosidade de morros. Eis que Drijimiro, o ser perdido pelos olhos, aquele que não dirige o olhar, impedido de mirar, tem a visão de Tavica, a mulher clara, como jasmim em ramallete, que vivia rodeada por crianças. Agora, tinha a visão da mulher, ainda clara, alva, límpida, “para simplificação de coração” e gostou dela.

Da mesma forma que a descrição da campina anterior associa-se a uma mulher, esta também o faz. Contudo, neste caso, há uma relação evidente de identificação da descrição das campinas com a da mulher. O que pode ser percebido pelas ligações dos significados de “alva”, “clara” e “limpos”; e dos elementos naturais, “alva” – o primeiro alvor da manhã, e “madrugada”, além de “jasmim”, presente em descrição inicial. Tal vínculo ainda se faz mais evidente na sentença que encerra o parágrafo, reforçado também pela semelhança sonora de “dela” com “geia”, quando se fundem sentimento, elementos da natureza, luminosidade e uma tonalidade de cor branca.

Dessa forma, é possível estabelecer uma identificação entre Tavica e as campinas, com tudo que representam, principalmente, para Drijimiro. Tavica emerge como a luminosidade da manhã, como as campinas em meio aos morros, como uma possibilidade de esclarecimento, o caminho para a dissolução do drama existencial de Drijimiro. Tavica é a luz alva, a antiaurora, o ato que junta. Dona Tavica, a mulher de dom atávico.

Novamente, a narrativa só é possível pela expressão poética. Não se trata, portanto, de prosa poética, em que alguns elementos de poesia adornam a narrativa. Parece tratar-se mais de uma poesia em prosa, pois a narrativa só revela seu mais alto grau de sentido quando se compreendem as diversas realizações do poético. Ou ainda, tanto a forma, como o conteúdo, quando revelados, assemelham-se muito mais à poesia do que à prosa.

Do mesmo modo que Drijimiro busca uma explicação existencial em meio ao real que o envolve, o poeta procura a expressão original que o real da linguagem camufla. Em todas as suas direções, a palavra é a história, e o escritor é a palavra. Em diversos planos, chega-se à ficcionalização da linguagem em seu mais alto grau de intensidade.

Com o passar do tempo, Drijimiro toma consciência de que as campinas só poderiam ser compreendidas por ele. Afinal, era algo que cabia a ele descobrir. Também agora mais velho, seguia no seu viver. Torna-se sócio de Iô Nhô, então seu chefe. Entretanto, defronta-se com

as dimensões instantâneas do viver e as memórias das campinas, ainda em sua incompletude: “Vezava-se, afortunado falsamente, inconsiderava, entre a necessidade e a ilusão, inadiavelmente afetuoso” (p. 132).

Rixío, “entendido e provador de cachaças”, colega de Drijimiro, informa-lhe sobre as campinas. Drijimiro, porém, contentava-se com o mundo imediato, material, mas ainda segue inquieto, buscando resposta para sua condição, cindido entre o viver cotidiano e uma explicação sobre as campinas: “Mas achava, já sem sair do lugar, pois onde, pois como, do de nas viagens aprendido, ou o que tinha em si, dia com sobras de aurora. Notava: cada pedrinha de areia um redarguir reluzente, até os voos dos passarinhos eram atos” (p. 132).

Drijimiro oscila, assim, entre seus dois viveres, ora tentando relembrar as campinas, ora dando sequência à vida cotidiana. Dada a transição quase total para a vida cotidiana, parecia anunciado o fim de seu buscar: “Dom, porém, que foi perdendo. Diziam-no silencioso mentiroso. Ou que lesava os outros – voto de mentes vulgares.” (*idem*). Seu dom parecia acabado, a capacidade atávica de se ligar à origem, ao seu passado.

Drijimiro prospera, porém, em sua vida material, adquiri alambique, e Rixío, antigo informante das campinas, agora deixa de serenatas para destilar aguardente. Rixío vai-se embora, o homem que relatava o curso das coisas, que indagava Drijimiro a respeito das campinas. Drijimiro, que certa vez tivera lembranças lá das campinas, volta-se para o rio de ouvidos tapados, ficando só com única frase desinformada, insoante, absurda. Rixío, que semelhante ao curso das águas que Drijimiro não ouvia, esteve sempre por perto para dar memória ao som; com ele chiava o som das águas que Drijimiro desconhecia. Dona Tavica também exercia influência por sua alvura.

Iô Nhô adocece, Drijimiro é procurado pelo povo, que temia perder tudo e por Dona Divida ainda “sacudida de bela”. Iô Nhô morre, Rixío retorna “neste mundo volteador”, indagando sobre as campinas, instaurando a dor novamente. Rixío também morre, o que afeta Drijimiro:

E ia Drijimiro, rugoso, sob chapéu, sem regalo nenhum, a ceder-se ao fado. Dona Divida aparecia, sua pessoa de filha de Deus, tão vistosa. E viu Dona Tavica, a quem calado entregou seu coração, formosa desbotada. Doravante... Ousava estar inteiramente triste (p.133).

Drijimiro entrega-se finalmente ao dom atávico, à dor de antes da revelação, quando “surgindo-lhe, ei, vem, de repente, a figura da Sobrinha do Padre, [...] releixa para segar, feia de sorte”, (p. 133), e reconhece

Drijimiro, que “perde o tino”, corre, refugia-se nos fundos do quintal, “tremendo soube de sua respiração”. Sobrinha que é instrumento de corte, pondo fim a algo. Assemelhando-se à morte, “negra máscara de ossos”, evocando os casos antecedentes e impondo a presença do padre, a batina preta que se aproximava:

Falou, o que guardado sempre sem saber lhe ocupara o peito, reventado: luz, o campo, pássaros, a casa entre bastas folhagens, amarelo o quintal da vócoroca, com miriquilhos borbulhando nos barrancos... Tudo e mais, trabalho completado, agora, tanto – revalor – como o que raia pela indescrição: a água azul das lavadeiras, lagoas que refletem os picos dos montes, as árvores e os pedidores de esmola (p. 134.).

Tudo era esquecimento, menos o coração. – “Lá, nas campinas!...” um morro de todo o limite. O sol da manhã sendo o mesmo da tarde (p. 134).

4. Enfim...

O que interessa é a revelação, a luz, a recuperação do lugar, um novo valor do ser e do revelado. Agora, não mais “Lá, nas campinas...”, mas “Lá, nas campinas!...”, o encontro, um sentido, do começo e do fim. Uma só luz que clareia a trajetória, o sentido que só pode ser percebido pela trajetória; a da vida, a da história. O elo entre começo e fim. Por isso o narrar, tentativa de apreender a vida, explicar o inexplicável, de dirigir o olhar, de dirimir a angústia da existência. Assim, personagem e poeta comungam a mesma busca. Por isso, toda história é uma só, a mesma de sempre, um homem e a sua vez, mítico, sempre em busca do “lá”, na vida, nas palavras. Eterna condição poética, eterna narrativa. “Então, ao narrador foge o fio. Toda estória pode resumir-se nisto: – Era uma vez uma vez, e nessa vez um homem. Súbito, sem sofrer, diz, afirma: – “Lá...” Mas não acho as palavras” (p. 134).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ROSA, João Guimarães. *Tutameia*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

**OS MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL
NAS TIRINHAS DE MAFALDA**

Adília Alves Pereira (FAFIA)

adilinhhalves@gmail.com

Adriana de Medeiros Marcolano Thebas (FAFIA)

adriana-marcolano@hotmail.com

Luciene Pinheiro de Souza (FAFIA)

lpsouza@hotmail.com

Maria Francisca Moreira Sobreira (FAFIA)

mariafrancisca58@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho consiste na análise dos mecanismos de coesão textual nas tirinhas de Mafalda. Nosso trabalho tem como base a linguística textual que tem como objeto de estudo não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerando a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica através de texto e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser exemplificados no interior do texto. A opção de utilização das tirinhas de Mafalda como estratégia por meio de coesão facilitará a produção e a compreensão no emprego e identificação de mecanismos de coesão no texto de alunos e em outros textos. Para tal entendimento, inicialmente, abordaremos a linguística textual, a coesão no texto, os mecanismos de coesão textual nas tirinhas de Mafalda e o efeito humorístico, a utilização deste como estratégia pedagógica e análise do corpus, para por fim tecer as considerações finais.

Palavras-Chave: Coesão. Coerência. Linguística Textual.

1. Introdução

A coesão é um elemento fundamental para a compreensão do texto. A necessidade de conhecimento nos leva a investigar os mecanismos de coesão textual nas tirinhas de Mafalda. Além de seduzir o leitor pelo seu encantamento, as tirinhas de Mafalda apresentam mecanismos de coesão e ainda causam o efeito de humor sobre os leitores.

Objetivamos neste estudo identificar os mecanismos de coesão nas tirinhas bem como seu efeito de humor sobre o leitor; analisar tirinhas de texto que apresentam a coesão textual; identificar o humor nas tirinhas e a utilização como estratégia de ensino por meio de coesão textual, bem como reconhecer a contribuição da linguística textual no estudo do texto. Acreditamos que essa análise seja de suma importância, pois os professores podem utilizar tirinhas de Mafalda para facilitar a produção

de texto e ajudar o aluno a identificar os mecanismos em outros textos, além de ser uma leitura agradável e interessante aos alunos.

2. Linguística textual

A linguística textual descreve alguns fenômenos que ocorrem na história da língua e seus estudos contribuem para o aprimoramento de nossos conhecimentos.

Segundo Koch (1994), ela surgiu, inicialmente, na Europa na década de 60. Teve preocupação em descrever os fenômenos sintáticos semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequência de enunciados. É somente a partir de 1980 que ganham corpo as teorias do texto. A autora (1994) afirma que as teorias do texto são várias, embora fundamentadas em pressupostos comuns, apresentam vertentes diferentes. Koch (1994) cita os principais representantes de cada uma delas:

Beaugrande e Dressler se dedicam ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade e do processo cognitivo do texto.

Givón e outros estudiosos filiados à linha americana de análise do discurso – preocupados de um lado, com as formas de construção linguística do texto enquanto sequência de frases de outro lado com a questão do processamento cognitivo de texto.

Weirinch – seus trabalhos objetivam a construção de uma macrosintaxe do discurso, com base no tratamento textual de categorias gramaticais como os artigos e os verbos. Para ele, o texto é uma sequência linear de lexemas e morfemas que se constituem o contexto e toda linguística é necessariamente linguística de texto.

Van Dijk tem um trabalho voltado, particularmente, ao estudo das macroestruturas textuais e, em virtude disto, à produção de resumos: e ao das superestruturas ou esquemas textuais e, portanto, à questão das tipologias do texto. Desde 1985, Van Dijk vem se aproximando cada vez mais da linha francesa da análise do discurso.

Petöfi empenhou-se a princípio construção de uma teoria semiótica dos textos verbais.

Para Schmidt a textualidade é o modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos.

Para explicar os pontos comuns às várias correntes, Marcuschi

(1983, p. 12-13) apresenta uma definição provisória de linguística textual:

Proponho que se veja a linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e funcionamento e recepção de textos escritos e orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível de constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Segundo este mesmo autor (1983), a linguística textual toma como objeto de estudo não mais a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem só se comunica através de texto e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. Interessante é que o autor ressalta, ainda que a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; isto é, sim, de ordem qualitativa.

Costa Val (1999) afirma que um dos pontos que a linguística textual está sempre em discussão é o eu faz de um texto um texto. Ou seja, o que vai diferenciar um texto de outros escritos que não é considerado texto. Para compreender o que o que é um texto, deve-se atentar primeiramente para o fato de que ele não pode ser visto como um aglomerado de frase. De acordo com Bastos Lucia (1985, *apud* COSTA VAL, 1999):

Um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa, o texto constitui uma unidade semântica e finalmente, se caracteriza por sua unidade formal, material. (COSTA VAL, 1999, p. 3)

Entende-se aqui que para que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases é necessário apresentar a textualidade.

Em concordância com Halliday & Hasan (1986, in VALENTE, 1999, p. 130), concebem o fenômeno da textualidade como uma rede de relações que fazem com que um texto não se reduza a uma simples soma-tória de frases; antes revelam uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio de encadeamentos de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação.

A partir dessas afirmações, pode-se dizer que o sentido do texto não está em si, todavia decorre de uma série de fatores. Beaugrande e Dressler (1983, *apud* COSTA VAL, 1999, p. 5) asseveram que a coerên-

cia e a coesão são alguns dos fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer.

Costa Val (1999) afirma que a coerência é o fator fundamental da textualidade, pois, ela é quem dá sentido ao texto. A coerência envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos entre os interlocutores. A partir desta afirmação, podemos dizer então que o sentido do texto só pode ser construído com a relação do produtor com o receptor que o receptor precisa ter conhecimentos necessários para interpretar o texto.

A coerência se refere à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Est sentido, evidentemente, deve ser global (KOCH & TRAVAGLIA, 2003, p. 21)

Costa Val, (1999) assevera que um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração compatível com o conhecimento de mundo do receptor.

3. Coesão no texto

A coesão é a união, a ligação, o entrelaçamento das ideias do texto. De acordo com Platão & Fiorim (1995), a coesão de um texto depende muito da relação entre as orações que formam os períodos e os parágrafos. Os períodos compostos precisam ser relacionados por meio de conectivos adequados, a função dos conectivos no texto é pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados. Para cada tipo de relação que se pretende estabelecer entre duas orações, existe uma conjunção que se adapta perfeitamente a ela.

Platão & Fiorim (1997) consideram como elemento de coesão

Todas as palavras que servem pra estabelecer elos, para criar relações entre segmentos do discurso tais como: então, portanto, já que, com efeito, porque, ora, mas, assim, daí, aí, dessa forma, isto é, embora, etc. Cada elemento tem um valor típico. Além de ligarem partes do discurso estabelece entre elas um certo tipo de relação semântica: causa, finalidade, conclusão, contradição, condição etc. (PLATÃO & FIORIM, 1997, p. 278).

É interessante observar o que os autores dizem a respeito dos elementos de coesão. Segundo Platão & Fiorim (1997), tais elementos não são formas vazias que podem ser substituídos entre si, sem nenhuma

consequência. Pelo contrário, são formas linguísticas portadoras de significados e por isso se prestam para ser usadas sem critérios. Pode-se tomar como exemplo a seguinte frase: “A casaca dele estava remendada, mas estava limpa” o conectivo, *mas* aqui dá ideia de adversidade, e não teria o mesmo sentido se o *mas*, fosse substituído pelo *porque*.

Fica claro nesse exemplo que se não for usado o conectivo adequado o texto fica incoerente.

Antunes (2005) afirma que a coesão resulta da uma série de relações que se estabelecem no texto. Por isso ele a chama de relação textual. Para ele tal relação, ou seja, os elos criados são de natureza semântica, isto e têm a ver com o sentido do texto.

Halliday & Hasan (1976, *apud* KOCK, 1994) apresentam o conceito de coesão textual, como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto fornecendo e que o definem como um texto. Para Beugrande & Dressler (1983, *apud* KOCK, 1994, p. 18),

A coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.

Para Halliday & Hansan (1986), a coesão é uma condição necessária, embora não seja suficiente para a criação do texto. Pois existem textos que apresentam os elementos coesivos, mas de forma inadequada, gerando problemas na compreensão do texto, tornando-o incoerente.

3.1. Mecanismos de coesão nas tirinhas de Mafalda e o efeito humorístico

São várias as classes de palavras que têm a função básica de organizar o texto, atuando como elementos de coesão, dando ao interlocutor apoio para o processamento textual, através de indicações, ou ainda, estabelecendo uma ordenação entre os segmentos textuais.

Exercem essa função as preposições (*a, de, para, com, por...*); as conjunções (*que, quando, embora, para que, mas...*); os pronomes (*ele, eles, elas, seu, sua, este, esse, aquele...*) e os advérbios (*aqui, aí, lá, assim...*).

Há inúmeras propostas de classificação das relações coesivas que

podem ser estabelecidas formalmente num texto. Sem pretender criar aqui um modelo, mas apenas definir operações fundamentais de coesão presentes nos textos das tirinhas em quadrinhos que possam contribuir de alguma forma para a promoção do sentido e humor. A seguir serão analisados alguns procedimentos gramaticais empregados encontrados nas tirinhas de Mafalda, a fim de se conseguir a coesão e sua relação direta ou indireta com a construção do efeito de humor.

Fávero (2002) comenta que os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que estabelecem entre orações, períodos e parágrafos.

Uma das maneiras mais eficazes de produzir um texto humorístico é utilizar recursos conhecidos como globais, ou seja, aqueles que permeiam por todo o texto fazendo parte de sua natureza interna. As conjunções fazem parte destes recursos globais, pois auxiliam na construção da gradação de ideias e também para criar um sentido lógico do qual o personagem vai se desviar, por acrescentar um dado novo que vai então provocar o riso por quebrar os padrões lógicos do sentido estabelecido pelo enunciado. Pode-se, então, verificar que as conjunções, indiretamente, colaboram na construção do humor.

Antunes (2005) afirma que os recursos coesivos são operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam. São operações de repetir, de substituir, de usar palavras semanticamente próximas, de usar uma conexão ou um outro tipo de conectivo.

Para Platão & Fiorim (1997, p. 70), existem dois tipos principais de mecanismos: “A retomada de termos, expressões ou frases já ditas ou sua antecipação e o encadeamento de segmentos no texto”.

De acordo com estes autores (1997), todos os termos que servem para retomar a outros são chamados anafóricos e quando antecipam são denominados catafóricos. São anafóricos *e/* ou catafóricos os pronomes demonstrativos (*este, esse, aquele*), os pronomes relativos (*que, o qual, cujo, onde*), certos advérbios e locuções adverbiais (*nesse momento, então, lá etc.*), os verbos *ser* e *fazer*, o artigo definido e o pronome pessoal de 3º pessoa (*ele, ela, lhe; o/a; lhe*). Um anafórico só pode ser utilizado se o termo que ele retomar estiver explicitamente mencionado. Nesse caso, ocorre a coesão por retomada de antecipação.

Muitas vezes para promover o humor, o autor da tirinha utiliza a quebra no sequenciamento do raciocínio desviando a significação refe-

rencial da fala dos personagens. Os recursos coesivos são empregados para criar no leitor uma expectativa que será quebrada, levando ao riso.

Platão & Fiorim (1997) afirmam que a coesão por encadeamento de segmentos textuais ocorre por meio de uma conexão, ou seja, feitos por conectores ou operadores discursivos, são palavras ou expressões responsáveis pela criação de relações entre segmentos de um texto.

Podemos citar como exemplos de operadores: *então, portanto, já que, com efeito, porque, ora, mas, assim, dai, dessa forma, isto é.*

É preciso levar em conta que cada um desses conectores, além de ligar as partes do texto, estabelece uma certa relação semântica (causa, finalidade, conclusão, condição etc.), que possui uma dada função argumentativa no texto. Quando se escreve, é preciso usar o conector adequado ao tipo de relação que se quer exprimir, com vistas à elaboração da argumentação. (PLATÃO & FIORIM, 1997, p. 375)

Platão & Forim (1997) esclarecem que há várias formas de utilização desses conectivos. Por exemplo, para explicar, confirmar ou ilustrar o que se disse antes se usa: *assim, desse modo*, que tem a função de exemplificar complementar.

Para anunciar o desenvolvimento do discurso e não apenas a repetição do que foi antes; indicar uma progressão semântica que adiciona ou acrescenta algum tipo dado novo usa-se o *e*. Caso não acrescente nada, constitui pura repetição e deve ser evitada.

Para introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão ou para incluir um elemento a mais dentro de um conjunto qualquer, usa-se o conectivo *ainda*.

Quando se introduz um argumento decisivo, apresentando como acréscimo, como se fosse desnecessário, justamente para dar golpe final no argumento contrário, usam-se os conectivos: *alias, além do mais, além de tudo, além disso*.

Para esclarecimentos, retificações ou desenvolvimento do que foi dito anteriormente usam-se: *isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras*.

Outros conectivos como: *mas, porém, contudo*, e outros conectivos adversativos: marcam oposição entre dois enunciados ou dois segmentos que não se opõem. Às vezes, a oposição se faz entre significados implícitos no texto.

Os conectivos *embora*, *ainda que*, *mesmo que* são relatores que estabelecem, ao mesmo tempo, uma relação de contradição e de concessão. Serve para admitir um dado contrário para depois negar seu valor de argumento. Trata-se de um expediente de argumentação muito vigoroso: sem negar possíveis objeções, afirma-se um ponto de vista contrário.

Existem muitas formas de trabalhar esses elementos coesivos, as tirinhas de Mafalda, pode tornar-se uma estratégia de ensino.

4. A utilização das tirinhas de Mafalda como estratégia pedagógica por meio de coesão textual

A opção pelas tirinhas de Mafalda se dá devido ao diferencial apresentado nas tiras em que os autores narram uma história em que sempre enaltecem um herói que aparece para salvar as pessoas. As tirinhas de Quino revelam a intenção de abordar a problemática social, sugerindo críticas e levando julgamentos; trabalhando, dessa forma, com a ironia. Mafalda não é uma heroína. É uma anti-heroína. Não aparece para salvar as pessoas, aparece, na verdade, para criticar comportamentos e situações, bem como para pôr a sociedade em questionamento.

Nos livros didáticos, não são raras as intervenções das tirinhas, complementando uma informação, ilustrando uma situação ou introduzindo um assunto. É um recurso que traz amplas possibilidades e abordagens, LUYTEN (1985, p. 8) que afirma que:

Os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada a nossa era: fluida, embora intensa e transitória, fim de dar espaço permanente às formas de renovação.

Alguns conceitos que a autora utiliza para discorrer sobre a efetividade do ensino pelo uso dos quadrinhos, merecem destaque. O exercício da criatividade e da imaginação vem ao encontro não só da leitura da escrita nos quadrinhos, mas de a possibilidade das histórias em quadrinhos também ser uma manifestação de arte. Campos e Lomboglia (*apud* LUYTEN, 1985, p. 10) descrevem o papel dos quadrinhos ao longo da história da humanidade e dizem ser uma “expressão artística constituída de dois tipos de linguagem” em referência ao texto e às imagens unidas em só meio. Com tantos conhecimentos aplicados pelos desenhistas em tão pouco espaço, é que os olhares se voltaram para seu uso na educação. Silva (*apud* LUYTEN, 1985, p. 59) assevera que os quadrinhos:

Passaram a ser um instrumento de ensino para adultos e principalmente crianças. E tratam de assuntos os mais diversos, como matemática, comunicação e expressão, “ciências físicas e biológicas, história, moral e civismo, religião e outros temas de interesse da escola.

As tirinhas de Mafalda contêm texto rico de inferências, coesão e coerência, apresentam-se como um gênero ideal para se debruçar sobre as formulações implícitas e estudar os mecanismos de coesão textual presentes, o professor pode usar essas tirinhas na sala de aula, apontando os mecanismos nelas presentes. Dessa forma, o aluno compreenderá melhor tais mecanismos, pois esse tipo de texto atrai o leitor tornando o aprendizado mais prazeroso.

Nos livros didáticos, as tirinhas têm aparecido com bastante frequência, atuando como desencadeador de reflexões sobre o funcionamento da língua numa atividade de compreensão textual.

Na atividade de compreensão, geralmente partimos das informações textuais (que o autor ou falante dá no seu discurso) e informações não textuais (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isso construímos sentidos (inferimos conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão do texto. Portanto, podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos... compreender é agir sobre o texto (MARCUSCHI, 1996, p. 74)

A linguagem das tirinhas de Mafalda pode se apresentar de várias formas das mais simples às mais complexas. Porém, pode se dizer que no momento em que um sujeito tem contato com a linguagem das tirinhas, seja em uma revista, no jornal ou qualquer outro meio, é a união de sistemas de linguagens diferentes – cada uma com suas regências específicas – que primeiramente chama sua atenção: a imagética, reunindo as noções de perspectiva, simetria, hachuras, pinceladas, tonalidades, contornos, cores etc. E a textual, que engloba a gramática, a sintaxe, sistemas morfológicos e outros.

Portanto, fica clara a contribuição positiva das tirinhas de Mafalda como estratégia de ensino por meio da coesão.

5. *As tirinhas de Mafalda: o corpus*

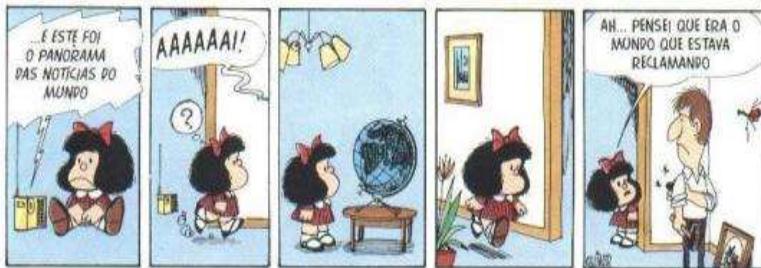
Antes de falar sobre a personagem Mafalda, é importante mostrar a biografia de seu autor, Quino, ou Joaquim Salvador Lavado, que nas-

ceu dia 17 de julho de 1932 na cidade de Mendoza (Argentina). Recebeu o apelido de Quino desde pequeno. Na década de 80 ele perde sua mãe e seu pai. Em 1960, casa-se com Alícia Colombo. Em 1963, lança seu primeiro livro de humor, Mundo de Quino, uma recompilação de desenhos de humor gráficos mudos. Em 1964, aparece Mafalda pela primeira vez e a partir daí foram lançados vários livros na Argentina e no exterior. Viajou vários países divulgando seu trabalho e recebeu diversos prêmios de nível internacional, entre eles o de desenhista do ano, em 1982. Seus personagens são: Mafalda, a principal, Papá, Mamá e Susanita.

5.1. Análise do corpus

Para realização deste trabalho foram selecionadas quatro tirinhas de Mafalda, portanto tem como objetivo na análise: a demonstração dos mecanismos coesivos nas tirinhas, bem como seus efeitos humorísticos sobre os leitores, podendo ser utilizada como estratégia pedagógica. Considerando-se, ainda, outros aspectos que acompanham a tirinha, como o contexto, a relação com outros textos e personagens discursivos.

Neste breve estudo serão apresentadas as tirinhas e, em seguida, as suas respectivas análises:



Fonte: <<https://leituramelhorviagem.wordpress.com/2013/02/01/tirada-do-dia-mafalda-6/foto-tirinhas-mafalda-15>>

Tira -1

Esta tira apresenta como personagens Mafalda e seu pai.

A tira é iniciada por um meio de comunicação: o rádio, demonstrando as notícias que já foram ditas pelo locutor, isto é, o locutor faz uma retomada ao que fora dito quando disse: ... E este foi o panorama das notícias do mundo. A conjunção *e* liga a 2ª oração a anterior. No 2º, Mafalda sai apavorada e surge um ponto de interrogação quando houve a

interjeição *AAAAAAI!*. No 3º, Mafalda chega bem próximo ao globo, fazendo entender que está procurando a origem do locutor da interjeição. No 4º, Mafalda está correndo isso faz entender que ela ainda não encontrou o emissor de tal interjeição, mas continua a procurar. Já no último quadrinho, encontra o emissor e se mostra indiferente ao ver seu pai com o dedo machucado, dando a ideia de que se preocupa mais com os problemas do mundo do que com o seu pai. Ao dizer: “Ah...pensei que era o mundo **que** estava reclamando”, observa-se que o 2º **que** (pronome relativo) é anafórico, pois refere-se ao mundo. O humor, nessa tira, se dá pelo fato de Mafalda procurar o emissor da interjeição AI, no globo como se ele falasse, portanto este humor só se concretiza quando ela descobre o autor de tal interjeição. Observa-se aqui o anafórico **que** o qual contribui para o humor na tirinha.

Observe o exemplo a seguir:



Fonte: <http://kdimagens.com/imagem/pensar-que-este-e-o-mesmo-sol-que-iluminou-shakespeare-917>

Tira -2

Observa-se, nessa tira de Mafalda, o uso do recurso catafórico quando Mafalda diz **este** sol. Usou-se o pronome relativo **que** para ligar a 1ª oração à segunda. No 2º quadrinho, temos um caso de elipse do verbo iluminou isso é um recurso coesivo que traz leveza ao texto. Nesse caso, não há repetições do mesmo verbo, portanto propiciam ao leitor o desenvolvimento contínuo da ideia, na medida em que recupera o sentido presente no 1º balão do 1º quadrinho, o que nos faz entender que Mafalda está dizendo que Pasteur, San Martin e Bach também foram iluminados pelo sol. No 4º, Mafalda faz uma retomada o primeiro e mesmo não usando nenhum mecanismo para mostrar isso o contexto nos leva a entender que ela está se referindo ao sol. O humor se dá no último quadrinho quando Mafalda aparece ajoelhada e fazendo uma súplica ao sol di-

zendo: *Contagie-me!* Deixando subentendido que o sol teria sido o responsável pelo sucesso destes grandes homens: Shakespeare, Pasteur, San Martin, Bach.



Fonte: <http://peloburacodaagulha.wordpress.com/category/tirinhas/>

Tira -3

Nessa tira, aparecem os personagens Susanita e Mafalda. A tirinha é introduzida por Susanita. No 1º, elas estão conversando sobre os pobres, isso ocorre pelo fato de que *Ora*, nesse caso funciona como um conectivo de argumentação de Susanita, e também responsável pela concatenação entre os segmentos do texto. Observa-se que o *porquê* aqui denota a causa de eles serem pobres. Portanto, constitui-se um mecanismo coesivo. Quando Susanita diz: *use a cabeça, sua tonta, use a cabeça!* pode-se inferir que para ela, Mafalda não raciocina. Percebe-se que antes da fala de Susanita, Mafalda estava defendendo seu ponto de vista a respeito de pessoas de classe baixa, uma vez que Susanita diz: *você não entende que são pobres porque querem?* No 2º, aparece como mecanismos o articulador *onde*, que nos faz entender que Susanita está se referindo aos barracos onde moram os pobres.



Fonte: <http://infinitosmomentos.wordpress.com/2008/02/26/a-importancia-do-dedo-indicador>

Tira-4

No 1º quadrinho, Mafalda se mostra surpresa e observa seu dedo indicador. Ao dizer: *É incrível a importância do dedo indicador!* no 2º, a personagem Mafalda utiliza-se do conectivo *e* para ligar uma oração a outra. No 3º, Mafalda usa a interjeição *AAAAAH!* No último quadrinho, com o emprego do pronome *esse*, faz uma retomada ao que havia mencionado antes, dessa forma, utilizou-se o recurso anafórico. O humor presente na tirinha refere-se ao fato da personagem Mafalda atribuir, no 1º quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador. Observa-se, nessa tira, a importância do anafórico para o efeito de humor.

Pode-se dizer que em todas as tirinhas analisadas os mecanismos de coesão aparecem como fator importante para sua compreensão, e contribuem para o efeito de humor, embora não sejam suficientes para garantir a coerência a comicidade, tais elementos são indispensáveis, pois o leitor só consegue achar graça, se compreender o sentido das tirinhas.

6. Considerações finais

Nas tirinhas analisadas, observamos que a presença dos elementos coesivos constitui atores importantes para a compreensão do texto. Constatamos que a coerência se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores passando a ser percebida como um princípio global de interpretabilidade do texto. Estudamos o papel da coesão no processo interpretativo e verificamos que, apesar de sua importância para o estabelecimento do sentido, sua presença não é indispensável, nem suficiente para produzir a coerência ou a comicidade do um texto. Percebemos claramente esse fato quando utilizamos esses recursos linguísticos de forma inadequada. O uso incorreto ou a falta de elementos de coesão têm efeitos perturbadores, podendo tornar o texto incompreensível para o leitor. E, se o leitor não compreende o sentido do texto, não acha graça alguma, por isso podemos afirmar que os elementos de coesão contribuem para o estabelecimento do humor no texto. Tudo o que está inscrito numa página em que o material linguístico figure como imagens, ou tudo o que nela deixa de ser registrado, torna-se determinante na construção do sentido cômico.

É importante frisar que, o leitor, para compreender a comicidade contida nas tirinhas, deve compartilhar com o escritor o conhecimento sobre o assunto abordado. O autor, para atingir seus objetivos, pressupõe que o leitor compartilhe desse conhecimento. As tirinhas de Mafalda podem ajudar no aprendizado do aluno pelo fato de que o personagem é uma criança com atitudes muito além de seu tempo que, com sua visão crítica do mundo, despertará o interesse do aluno pelo conteúdo, neste caso a coesão.

Nas tirinhas analisadas em que foram destacados os mecanismos de coesão, concluímos que a função dos elementos coesivos pode ser diferente dependendo do contexto em que estiver inserido, por isso é preciso conhecê-los para usá-los adequadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábolas, 1937.
- COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1995. [Outra edição, 1997].

KOCH, Ingedore Gunfeld Villaça. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. *História em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Paulinas, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, Linguística e Literatura*, João Pessoa, vol. I, n. 1, p. 9-40, 2003.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005. Disponível em: <<http://www.mafalda.net/ptdarsteller.php>>. Acesso em: 03-08-2010

VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEINRICH, Harald. *Sprache in texten*. Tradução espanhola por: Klett Stuttgart. Language texts. Madrid: Gredos, 1973.

OS MULTILETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO MULTIMODAL DE SENTIDO

Themis Rondão Barbosa (UEMS)
themisrb@gmail.com

RESUMO

As novas formas de comunicação em função da digitalidade e as diversidades culturais e linguísticas implicam mudanças tanto no contexto da vida pessoal e pública quanto no âmbito do trabalho. Segundo Cope e Kalantzis (2000), os reflexos da conexão global por meio da internet e o aumento da diversidade local são fatores que tornam imprescindível saber negociar diferenças nas diversas comunidades, sejam reais ou virtuais, das quais participamos. Para tanto, propuseram uma pedagogia que considere os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas, a pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, o presente trabalho visa a discutir, por meio de um breve relato de experiência, o que e como seria necessário ensinar neste contexto em que os modos de significação são múltiplos e integrados e exigem uma construção de sentido cada vez mais multimodal.

Palavras-chave: Multiletramentos. Construção de sentido. Multimodalidade.

As mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam novos caminhos para o ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Trata-se de um cenário de novos hábitos e valores e principalmente de novas formas de interação (real e virtual). É com base nessas transformações que surge a teoria dos *multiliteracies* ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

A escolha do termo multiletramentos é motivada pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. O termo envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua (COPE; KALANTZIS, 2000).

De acordo com Cope & Kalantzis (2000), os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. Discutem, também, o aumento da diversidade local e da conectividade global, que nos traz a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (*Idem*, p. 6).

A digitalidade, de acordo com Kress (2000), fez com que a lin-

guagem escrita perdesse a posição central ocupada até então na comunicação, dando espaço para outros modos de comunicação. Nesse contexto, surge o termo multimodalidade, que diz respeito às diferentes maneiras de expressar e formatar mensagens através de complexas combinações entre mídias (um livro, uma tela), modos (fala, escrita, imagem, música) e recursos semióticos (fontes, entonação, cores). Essas mídias, modos e recursos semióticos a partir dos quais os sentidos são construídos mudam constantemente de acordo com o contexto e são socioculturalmente definidos (KRESS, 2003).

Cada modo de transmitir uma informação a representa de uma maneira diferente, e dentre as múltiplas opções disponíveis, a escolha é feita pelo usuário de acordo com o que considera adequado ao que deseja comunicar a seu destinatário em um contexto específico. Em se tratando do contexto escolar, mais especificamente, as salas de aula são “espaços multimodais, locais onde os significados são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados” (KRESS, 2005, p.13-14).

Ao tratar das mudanças nas formas de representação e disseminação, Kress (2003) enfatiza as diferenças entre a escrita na página de um livro e as imagens na tela do computador. O autor entende que a leitura do texto impresso obedece a uma sequência pré-fixada que aponta para uma leitura linear, numa ordem culturalmente determinada em que se deve ler de cima para baixo, da esquerda para a direita seguindo as linhas, e através dessa leitura o leitor busca compreender o que o autor pretendia ao escrever este texto. Em contrapartida, ao ler uma página da internet, o leitor pode traçar seu próprio caminho de leitura e o *designer* da página não é considerado um autor, mas um fornecedor de materiais que são escolhidos visando a corresponder ao interesse desse leitor (KRESS, 2003).

Nesse sentido, apresento a seguir um breve relato de uma experiência em que busquei investigar como um grupo de alunos constrói sentidos de um texto multimodal. As interações se deram em aulas inglês que foram preparadas segundo uma abordagem metodológica que busca desenvolver o senso crítico nos alunos.

Na primeira aula os alunos assistiram a um filme curta-metragem chamado “*Strangers – short film*”²⁰¹ (2004), dirigido, escrito e produzido

²⁰¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>>.

por Erez Tadmor e Guy Nattiv. Antes de dar prosseguimento ao relato, resumo-o brevemente, sob minha perspectiva, na tentativa de contextualizar a análise caso haja um interlocutor que não o tenha assistido.

Strangers conta a estória de dois jovens, um mulçumano e um judeu, que tiveram que superar o preconceito racial para escaparem de uma situação conflituosa quando confrontados por uma gangue de *skinheads*. É um texto sem diálogos, cuja mensagem é expressa através de recursos como trilha sonora, expressão corporal e facial, objetos, sinais e símbolos. Trata-se de um filme produzido profissionalmente com estória, embora simples, muito impactante. O filme começa com um homem entrando num trem em que havia poucas pessoas e se dirigindo a um banco perto de outro homem. Na cena seguinte, já se pode inferir a que grupo étnico cada um dos personagens pertence; neste momento os dois se encaram com ódio. O homem que entrou no trem e se sentou é judeu, o que pode ser percebido no momento em que ele mostra sua corrente que tem como pingente uma estrela de Davi, símbolo de Israel. O outro homem é mulçumano e o que evidencia isso é o jornal que está lendo. De repente, aparece no trem um grupo de quatro *skinheads* o que ficou claro quando um deles desenhou um símbolo nazista no jornal do mulçumano usando tinta em “spray”. Outro *skinhead* tinha uma tatuagem na parte de trás da cabeça que também identificou o grupo. Os *skinheads* começaram a perturbar o mulçumano, e só pararam quando o telefone do judeu começou a tocar. O toque judeu do celular o identificou, e percebendo que também seria ameaçado, se comunicou por olhares com o mulçumano para que fugissem. Levantaram-se rapidamente, saíram correndo e conseguiram escapar.

Por se tratar de uma sala de alunos em diferentes níveis de proficiência linguística, as discussões orais sobre o filme foram em língua materna. Duboc (2007) defende que as discussões em língua materna possibilitam avaliar não apenas conteúdos acabados, mas também o posicionamento dos alunos, a maneira como negociam sentidos e reconstróem significados.

Ao término do vídeo, as discussões foram iniciadas da seguinte maneira:

- A3: Qual a moral?
- A4: Não entendi.
- A2: Não entendi.
- A1: Eles são gays. Eles vão se ver lá em cima.

- P²⁰²: Essa é uma leitura que você fez, tá?
- A3: Homofobia reina aí, hein?
- A5: Eu gostei, eu gostei. O que eu entendi foi o seguinte um era mulçumano e o outro era judeu, atualmente eles vivem em conflitos e chegou os skinheads e eles tiveram que se unir pra não tomar uma surra nem acabar morrendo, então no final eles ainda são amigos.
- P: Eles são amigos?
- A2: Naquele momento.
- A7: Naquele momento eles tiveram que se unir.
- A11: Os dois são inimigos, mas eles têm um inimigo comum pra isso que eles se uniram para tentar fugir, o inimigo do meu inimigo é meu amigo.
- A12: Eu não entendi nada.
- A13: Ahh não sei. Dá pra perceber que eles se uniram num momento de dificuldade para tentar fugir dos caras que iam bater neles.
- A14: Eu acho q eles eram gay daí veio o skinhead que não gosta de gay e queria bater nele, eles eram gays, eles estavam se olhando!

Observando os excertos acima, percebe-se que os alunos fizeram diferentes leituras do filme, ou seja, construíram sentidos diferentes, o que está ligado justamente ao que cada um traz para o ato de ler e construir significados. Na visão de A1 e A14, os homens que primeiro aparecem no vídeo “são gays”, enquanto para A11 e A5, “os dois são inimigos” e “vivem em conflitos”. Já A4 e A12, declararam não ter compreendido. Confirmando que o significado não está no texto, mas no leitor (MENEZES DE SOUZA, 2011).

- P: E quem não compreendeu por que será q você não compreendeu?
- A17: Conhecimento de mundo.
- A20: O vídeo foi uma excelente maneira de aprender mais sobre outros povos e religiões, sobre o conflito de dois diferentes grupos. O interessante foi a capacidade de cada um poder enxergar diferente o que estava sendo relatado, apenas do olhar dos personagens, dos símbolos que estavam presentes e também da música que foi produzida.

Pelo formato do vídeo, o conhecimento linguístico dos alunos não interferiu na construção de sentidos, contudo o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio cultural definiram os níveis de compreensão. Se-

²⁰² As aulas selecionadas para investigação foram ministradas pela autora da pesquisa, denominada aqui professora-pesquisadora (P), logo, as descrições e análises serão feitas em primeira pessoa.

gundo Freire e Macedo (1987, p. 29 *apud* JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 99), “ler não é simplesmente decodificar a palavra escrita ou a linguagem; melhor do que isso, a leitura é precedida e entretecida pelo conhecimento de mundo. A linguagem e a realidade estão dramaticamente entretecidas”. Na leitura como prática social a interpretação é o resultado da interação entre o texto e os conhecimentos que o leitor traz para a tarefa de ler (BAYNHAM, 1995 *apud* BRAHIM, 2007). E é justamente o fato de o significado do texto não estar no próprio texto, mas no leitor, que leva à construção de significados múltiplos.

- A7: Eu quero saber o significado do colar dele, eu quero saber o significado do colar dele!
- A5: A estrela de Davi, a estrela de Davi, um símbolo judeu, e a musiquinha do celular também.
- P: Ahh... Vocês conhecem a música?
- A5: É lógico.
- A4: Eu não entendi a música.
- A1: Musiquinha de gay.
- P: Música de que?
- A1: De gay.
- A2: Lógico que não.
- A3: É por que não é a sua cultura.

Observando a construção de sentidos, no trecho acima, ao declarar “eu quero saber o significado do colar dele”, A7 evidencia saber que determinado artefato tem um significado no contexto do vídeo, embora não saiba o que é e simboliza. Em contrapartida, A5 é capaz de identificá-lo como “a estrela de Davi”, e diz que se trata de “um símbolo judeu”. Ao acrescentar “e a musiquinha do celular também”, A5 revela conhecer também a música, que é mais um elemento significativo usado no vídeo com o objetivo de identificar o personagem como judeu.

- P: Sobre o vídeo, qual era o idioma do vídeo? Em que língua...
- A5: Não tinha
- A15: Nenhum.
- P: Nenhum?
- A15: Não tinha áudio.
- P: Não tinha áudio?

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A15: Não, ninguém falou nada.

A10: Linguagem por seres humanos.

P: Gente, mas se ninguém falou nada então [...] como conseguiram compreender?

A15: É igual desenho animado, ninguém fala nada, mas você entende o que ta acontecendo.

P: Ah, não fala nada, mas você entende o que ta acontecendo.

A15: Tipo Tom e Jerry.

[risos]

P: Então, mas é verdade...

P: Como vocês estenderam alguma coisa então se ninguém falava nada?

A5: Linguagem corporal.

A10: A aparência deles.

A16: Gestos, objetos.

P: Isso! A gente não estava ouvindo vozes, mas tinha efeitos sonoros, tinha o visual, o gestual, outras linguagens, certo?

A2: Isso mesmo!

De acordo com a teoria dos multiletramentos, os significados são construídos de forma cada vez mais multimodal, pois há uma “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental e assim por diante” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). Embora não houvesse falas no vídeo, outros elementos significativos permitiram a compreensão do que estava se passando nas cenas.

A6: Tive a sorte de entender o contexto do filme, tinham coisa que eu não havia percebido, mas outros colegas viram e comentaram, tiveram também pessoas que não entenderam nada, pois não tinham conhecimento das culturas.

Outro aspecto importante evidenciado ao longo das discussões, diz respeito à importância das negociações entre alunos, pois à medida que cada um compartilhava suas interpretações, o grupo foi construindo sentidos coletivamente e posicionando-se sobre o tema, conforme relatado por A6 “tinham coisa que eu não havia percebido, mas outros colegas viram e comentaram”. De acordo com Menezes de Souza (2011, p. 137),

a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de

indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo.

Numa perspectiva crítica de ensino os conhecimentos trazidos pelos alunos são valorizados na negociação de sentidos, bem com os trazidos pelo professor. E o papel do professor é “mediar as discussões e problematizar as diferentes perspectivas trazidas por si mesmo e pelos alunos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 96), levá-los a questionarem o que estão lendo, enfatizando as leituras do texto através de várias perspectivas.

- A8: Professora, oh! Minha conclusão foi os animal entraram [...] os dois eram da mesma cidade, eram viado. Só que às vezes são da mesma cidade, mas não se conheciam, mas se conheciam de vista.
- A2: Num é viado gente para!
- A8: Deixa eu falar?
- A3: Ele também tem direito.
- A8: Aí naquele dele pro outro e do outro pra ele, aí as pessoas entraram, e como pelo jeito eles são nazistas, não gostaram da ideia...
- A9: Deixa ele falar é a opinião de cada um.
- A8: Daí eles não gostam de gay e acham que tem que bater nos gays, daí os gays se uniram pra fugir dos homens.
- [...]
- A10: Eu acho que rolou xenofobia, os skinheads viram que eles eram de outro país ali eles viram que eles eram de outro país, e os dois como o Marcos falou, tinham uma discussão consigo por causa da religião, passaram por cima disso e se uniram para fugir dos cara lá.
- [...]
- A11: Eu acho que no começo havia um desentendimento entre os dois, eles se olhando ali parece que eles iam brigar, uma rixa, aí quando chegaram o skinheads parece que eles se uniram para poder fugir.
- P: Olha que interessante, enquanto vocês falaram que eles estavam paquerando, o Felipe falou que eles estavam se olhando com ódio.

O momento de interação transcrito acima revela mais uma vez que os alunos fizeram leituras diferentes de cenas do vídeo. Sobre os primeiros personagens que aparecem no vídeo, A8 declara que “os dois eram da mesma cidade, eram viado”, e segundo ele, pelo fato de serem “gays” são perseguidos pelos *skinheads* que “não gostam de gay e acham que tem que bater nos gays”. Na visão de A10, os dois estavam separa-

dos “por causa da religião” e a gangue foi motivada a persegui-los por preconceito étnico como relatado em “eu acho que rolou xenofobia, os *skinheads* viram que eles eram de outro país”. A11, assim com A10, a partir do comportamento dos dois homens, entende que “havia um desen-tendimento entre os dois” e que “se uniram para poder fugir”. Chamei a atenção dos alunos para o fato de terem tido diferentes visões sobre o que aconteceu no vídeo, como pode ser observado em “olha que interessante, enquanto vocês falaram que eles estavam paquerando, o Felipe falou que eles estavam se olhando com ódio”. Segundo Menezes de Souza (2011)²⁰³, isso se deve ao fato de o significado não estar na “coisa”, mas na maneira em que a comunidade de intérpretes lida com ela, pois se atribui significados diferentes de acordo com o contexto.

A fim de ampliar e aprofundar as reflexões sobre as diferenças fiz os seguintes questionamentos.

P: Outra coisa, vocês acham que em qualquer parte do mundo que esse vídeo fosse passado, as pessoas iam compreender da mesma maneira?

A3: Não.

A1: Não.

A: Negativo.

P: Negativo?

A18: Nem aqui na sala a gente viu da mesma maneira.

P: Olha que interessante o que o Rodrigo falou. Nem aqui na sala a gente entendeu da mesma maneira, imagina em outro país.

[...]

P: Então gente, a gente chega à seguinte conclusão, que pessoas diferentes veem a mesma coisa de maneira diferente, vocês concordam com isso?

As: Concordo, sim.

P: De repente eu mostro um determinado símbolo, uma determinada foto aqui, pra maioria aqui pode não fazer sentido nenhum e pra alguns pode ser um símbolo muito importante.

A15: Isso.

P: Por quê? Porque o que define o significado da coisa, não é a própria coisa, o que define o significado da coisa... quem que é?

²⁰³ Veja também: SOUZA, L. M. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?* Palestra proferida na Uniderp em Campo Grande – MS, em 27 de maio de 2010.

A11: Nós.

P: Nós mesmos, nós que atribuímos sentidos, nós que atribuímos os significados, certo? E muda de acordo com cada contexto. Como nós falamos, se lá na Europa seria visto de outra maneira, né? Então assim... um país do Oriente Médio, então cada pessoa dependendo do lugar onde ela está, vai fazer uma leitura, vai atribuir significados diferentes pra aquela mesma coisa, tá?

[...]

A respeito do processo de significação no letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5) defendem que o significado “é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor”. Logo, é sempre múltiplo e contestável, ou seja, pessoas de diferentes contextos podem atribuir significados diferentes a uma mesma coisa.

As aulas ministradas foram pensadas numa perspectiva de multiletramentos, sendo criado um contexto de aprendizado multimodal, incorporando o uso de novas tecnologias. Abaixo, seguem alguns excertos nos quais os alunos falam sobre a experiência vivenciada.

A4: As aulas me chamou atenção, pois o modo em que ela ocorreu é de uma jeito que está no meu dia-a-dia, a internet. Trabalhar dessa forma me fez ter mais interesse pelo assunto, a ideia de registrar essas aulas, que também foi interativa, foi bem legal, mas diferente também.

A7: Juntando essas aulas diferentes, os materiais que usamos foi ótimo, teve uma participação geral da sala.

A2: A temática, foi muito bom, fizemos metade dentro de sala de aula e a outra metade na internet, foi extremamente bom.

A partir desses relatos, posso inferir que o uso da tecnologia e da internet está muito presente no dia-a-dia dos alunos, e o uso desses recursos durante as aulas, de acordo com A4, o “fez ter mais interesse pelo assunto” e foi avaliado por A2 como “extremamente bom”. Levando a “uma participação geral da sala”, conforme relatado por A7.

A partir do exposto, concluo que a disseminação das tecnologias de informação e comunicação gera mudanças de hábitos e valores na comunicação e nas formas de interação. Logo, as necessidades de aprendizado também mudam, já que o perfil do indivíduo capaz de interagir nesse contexto é diferente (COPE; KALANTZIS, 2000). A escola precisa acompanhar essas mudanças na sociedade, formando leitores críticos, capazes de questionar e avaliar a variedade de informações a que são expostos no ambiente virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAHIM, A.C.S.M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, vol. 1, p. 11-31, 2007.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, vol. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: 07-2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação de aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. 2007. Dissertação (de mestrado). – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06112007-102340>>. Acesso em: 07-2014.

FOGAÇA, F.; JORDÃO, C. M. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Linguas & Letras*, Cascavel, vol. 8, n. 14, 2007. Disponível em: <<http://revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>>. Acesso em: 08-2014.

KRESS, G. *English in Urban classes*. New York: Routledge, 2005.

_____. Multimodality. In: COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

_____. *Reading images: Multimodality, representation and new media*. 2003. Disponível em: <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>. Acesso em: agosto de 2014.

SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Bauru: Paco, 2011, p. 130-142.

_____. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?* Palestra proferida na Uniderp em Campo Grande – MS, em 27 de maio de 2010.

**OS PENSAMENTOS LINGÜÍSTICOS
E A GRAMÁTICA NORMATIVA:
QUAL É A RELAÇÃO EXISTENTE?**²⁰⁴

Thiago Soares de Oliveira (UENF)

so.thiago@hotmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

RESUMO

Este trabalho objetiva a reflexão teórica a respeito da possibilidade da influência dos diversos pensamentos acerca da linguagem no comportamento da gramática normativa (considerada como compêndio que reúne as normas relativas à variedade padrão da língua), colaborando para que, dessa forma, fosse firmada uma ideologia da padronização linguística que, na maioria das vezes, impulsiona o preconceito linguístico contra os indivíduos que não dominam a norma-padrão. Para tanto, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo em vista a necessidade de se delinear a trajetória dos pensamentos linguísticos a fim de, em seguida, refletir sobre a tradição gramatical como uma doutrina que se pereniza por meio da gramática normativa. Nesse rumo, são articuladas diversas concepções de estudiosos da linguística e da sociolinguística variacionista sob o viés da língua não apenas como instrumento de comunicação, mas também como um meio de prática social. Ao fim, após pertinentes incursões teóricas, conclui-se que o conhecimento da norma-padrão compilada pela gramática normativa preserva sua importância em diversos momentos da vida do indivíduo e que, apesar da evolução do pensamento linguístico trazida especialmente pela sociolinguística, poucas modificações foram incorporadas às intenções normativas dos compêndios gramaticais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Sociolinguística. Gramática.

1. Introdução

É sabido que a trajetória de evolução do tratamento dispensado ao conhecimento é longa o suficiente para influenciar, senão alterar, os modos de pensar no decorrer do tempo. Relativamente aos estudos da linguagem, que reportam a uma preocupação muito antiga relacionada aos aspectos da comunicação humana, abordados em geral por meio do viés filosófico, passou-se, muitos anos depois, com o advento da sociolinguística, a uma preocupação muito mais ampla, abarcando não apenas a língua em seu efeito comunicativo, mas também em seu efeito social.

²⁰⁴ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

Dessa forma, esse ramo da linguística, apesar da especial ênfase à questão da variação linguística registrada na fala, também aborda com detida atenção as demandas relativas ao preconceito e estigma linguísticos e à mobilidade social, bem como os tópicos referentes à escrita quando deles partem elementos componentes e/ou causadores das discussões sociolinguísticas. Por isso, a fim de cumprir o objetivo de refletir teoricamente sobre a possibilidade de que os inúmeros pensamentos sobre a língua possam ter sido ou não absorvidos pela tradição que reveste a gramática normativa, adotam-se as percepções da sociolinguística, mais especificamente a vertente variacionista.

Tendo em vista a riqueza de conteúdos capazes de subsidiar o delineamento de uma concisa trajetória da preocupação com a língua através do tempo, bem como de embasar as reflexões sobre a tradição gramatical, adota-se a pesquisa bibliográfica como metodologia mais apropriada ao desenvolvimento deste trabalho, cujas reflexões se justificam pelas atuais contendas que envolvem estudiosos da língua portuguesa, tanto em relação ao caráter formal do tratamento linguístico quanto em relação à língua considerada em seu caráter social. Nesse rumo, após revistos sinteticamente os principais pensamentos acerca da linguagem, desde as ideias de Platão até as críticas de Bakhtin à obra de Saussure, parte-se para uma reflexão sobre a tradição gramatical sob o viés sociolinguístico.

É preciso registrar, considerando as pretensões que foram apresentadas para este trabalho, que a discussão a respeito da tradição gramatical e das possibilidades de influência recebidas pelas gramáticas normativas é bastante ampla, não se intencionando, portanto, esgotar o assunto, mas levantar mais um ponto de vista com o intuito de colaborar para o entendimento da relação existente entre a gramática normativa e a trajetória do pensamento linguístico.

2. A trajetória da preocupação com a língua através do tempo

Antes mesmo do surgimento da necessidade de normatizar a língua, o registro da história da linguística ocidental se inicia pelo confronto entre duas visões fundamentalmente opostas acerca da *lingua(gem)*²⁰⁵: a primeira, considerando-a como fonte do conhecimento; a segunda, como

²⁰⁵ O termo "*lingua(gem)*" foi assim registrado na obra da autora porque, no inglês, a palavra *language* se refere tanto à noção de língua quanto à de linguagem.

mero meio de comunicação. Na verdade, em Atenas, por volta do século V a. C., a atmosfera era de questionamento, inclusive no que diz respeito à língua(gem). Sobre isso, "os gregos se perguntavam se a conexão entre as palavras e aquilo que denotavam provinha da natureza, *physei*, ou era imposta pela convenção, *thései*" (WEEDWOOD, 2002, p. 25).

Esse pensamento a respeito da língua recebeu considerações de Platão, em *Crátilo*, texto que retrata o diálogo entre três interlocutores, sendo que o primeiro deles, *Crátilo*, sustentava que a língua espelhava exatamente o mundo; o segundo, Hermógenes, defendia a posição de que a língua era arbitrária, claramente em posição contrária ao primeiro interlocutor; o terceiro, Sócrates, ressaltava tanto os pontos fortes como as fraquezas dos argumentos dos outros, adotando uma posição intermediária e uma solução conciliatória que fora ilustrada por meio de associações semânticas e simbolismos sonoros (WEEDWOOD, 2002)

Assim como Platão, Aristóteles, seu discípulo, tentou determinar qual era a relação exata entre as palavras e as coisas, entendendo que, para todos os homens, as impressões e as coisas diferiam das palavras porque estas representavam as interpretações. Além desses dois filósofos, outros debates foram promovidos pelos estoicos, por Apolônio Díscolo e por Dionísio Trácio. Nesses últimos já havia preocupação com os níveis de linguagem e com a gramática escrita grega (WEEDWOOD, 2002)

Ainda que toda essa discussão filosófica acerca da língua(gem) tenha sido importante, de forma preliminar, para o entendimento acerca do registro da história da linguística ocidental, a necessidade de se "criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e social" (BAGNO, 2007, p. 63) nasceu das conquistas de Alexandre Magno "de um enorme território que ia desde a pequenina Grécia, na Europa, até o Egito, na África, passando pelo Oriente Médio, pela Mesopotâmia, e chegando até o rio Indo, no limite entre o grande império persa e a Índia" (BAGNO, 2007, p. 62). Em consequência desse apoderamento territorial, a língua do povo dominador foi imposta aos dominados, fato a partir do qual se costuma tachar a gramática tradicional de instrumento de dominação, pois combinava "instituições filosóficas e preconceitos sociais" (BAGNO, 2007, p. 63).

Desse modo, data do século III a. C. o surgimento do que se denomina, na área dos estudos linguísticos, de gramática tradicional, cujos pilares de apoio são, consoante Bagno (2010), o poder e a autoridade,

propagadores de uma ideologia que "se caracteriza por ser um discurso preso ao passado e, portanto, nada disposta a "progredir" por meio da crítica" (BAGNO, 2007, p. 20). Sem embargo dessas citações, o mesmo autor entende que a gramática tradicional "é um patrimônio cultural do Ocidente, um monumento inestimável de saberes acumulados ao longo de mais de dois milênios, um repositório de reflexões, investigações e especulações filosóficas acerca da linguagem feitas por alguns dos mais brilhantes pensadores da humanidade" (BAGNO, 2007, p. 16).

Relacionando o entendimento do autor supracitado ao da história da linguagem contida na obra de Lyons (2011), pode-se notar que a citação é evidência do reconhecimento de que "a linguística, como qualquer outra disciplina, constrói sobre o passado, não só desafiando e refutando doutrinas tradicionais, mas também desenvolvendo-as e reformulando-as" (LYONS, 2011, p. 28). Por isso, registra Bagno (2007, p. 64) que "a gramática tradicional merece ser estudada como um importante patrimônio cultural do Ocidente, mas não para ser aplicada cegamente como única teoria linguística válida".

Passados anos de evolução dos estudos linguísticos e de discussões acerca do real objeto de estudo da linguística, somente no início do séc. XX, mais precisamente em 1916, com a publicação póstuma da obra denominada *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, organizada pelos alunos Bally e Sechehaye e baseado nas ideias expostas nas aulas do mestre, que a linguística passou a ser considerada ciência. É, então, a partir daí que emerge a linguística moderna tal como hoje é conhecida.

Essa obra póstuma delimitou a língua como objeto da linguística, distinguindo ainda os conceitos de língua e linguagem. Esta era entendida como a "faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele" (SAUSSURE, 1995, p. 17). Assim, enquanto a língua era entendida como uma parte essencial e determinada da linguagem, esta, por sua vez, "não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade" (SAUSSURE, 1995, p. 17). E complementa Saussure (1995) que a língua

É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade aos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo

física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social [...] (SAUSSURE, 1995, p. 17).

Nesse excerto, já se verifica a tentativa do autor de dar à língua um tratamento social, entendendo-a, entretanto, como "classificável entre os fatos humanos, enquanto que a linguagem não o é" (SAUSSURE, 1995, p. 23) e definindo-a "como um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. [...]" (SAUSSURE, 1995, p. 24). Devido a comparações como essas, ao longo dos séculos XX e XXI, várias críticas recaíram sobre as concepções do linguista genebrino, porque, para ele,

O fato de ser a língua uma instituição social é simplesmente um princípio geral, uma espécie de exortação que muitos linguistas estruturalistas retomaram depois dele, sem nunca prover os meios heurísticos para assumir essa afirmação: dá-se como certo o caráter social da língua e se passa a outra coisa, a uma linguística formal, à "língua em si mesma e por si mesma" (CALVET, 2002, p. 15-16).

Apesar disso, Calvet (2002) reconhece que, por se tratar de uma obra póstuma não escrita por Saussure (1995), mas por seus alunos, na tentativa de compilar os ensinamentos do mestre, existe a possibilidade de que o *Curso de Linguística Geral* não descreva à risca os pensamentos do linguista suíço. Na verdade, não se pode garantir com certeza que a obra citada não desenvolveria caminhos diversos para o entendimento de que a língua é realmente um fato social, não só porque essa obra saussuriana foi publicada anos antes do nascimento do próprio Calvet, mas também porque o pai do estruturalismo europeu não delimitou como seu campo de estudo a fala, mas a língua.

Ademais, acerca da contribuição de Saussure (1995), é importante entender a divisão do estudo da linguagem (posteriormente conhecida como dicotomia entre língua e fala) em duas partes: "uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; [...] outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala [...]" (SAUSSURE, 1995, p. 27). Essa separação é um dos pontos-chave no que tange às críticas à gramática normativa, bem como o é a teoria do signo²⁰⁶, que futuramente receberia críticas de Bakhtin (2009), por entender que o linguista suíço "não soube ver que o signo

²⁰⁶ Para Saussure (1995), o signo linguístico seria formado pela junção entre dois elementos: o significante e o significado. O primeiro seria a parte física e representativa do segundo, a imagem acústica do primeiro. Para maior aprofundamento desse assunto, conferir Saussure (1995).

linguístico é o lugar da ideologia" (CALVET, 2002, p. 21), bem como críticas de Jakobson, em razão de "sua visão sobre a relação entre linguagem e contexto social, em que a noção de comunicação tem também um papel central" (ALKMIM, 2001, p. 25).

Aliás, Bakhtin (2009), ao criticar Saussure, entende que este não compreende com clareza e precisão o funcionamento intrínseco da língua como um sistema objetivo, oscilando entre os dois sentidos que a palavra "objetivo" pode conter se aplicada ao sistema linguístico, seja "expressando o ponto de vista da consciência subjetiva do autor", seja significando o "objetivo no sentido próprio" (BAKHTIN, 2009, p. 95). E complementa, explicando que

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem-determinados. O sistema linguístico é um produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] (BAKHTIN, 2009, p. 95).

Na verdade, Bakhtin (2009) tenciona firmar que, em todos os atos de compreensão, assim como nos atos interpretativos, a palavra está presente, significando que aquele que dela se vale, além de se comunicar, transmite uma ideologia. Aliás, para o autor, a palavra é lugar de ideologia. Isso significa que a língua, muito mais do que apenas comunicar algo a alguém, expressa sentimentos e fornece indícios de classe social, lugar de origem, etc., ou seja, a palavra comporta muito mais informação do que apenas o intuito comunicativo. É preciso tem em mente, contudo, que Saussure (1995) não teve a oportunidade de aprofundar o tratamento que de fato dispensaria à língua, mas deixa traços em sua obra a partir dos quais é possível entender a língua como social, ainda que priorize o seu caráter sistêmico.

Assim sendo, traçada de forma concisa a trajetória da preocupação com a língua através do tempo, percebe-se que o pensamento linguístico, antes da emersão da linguística moderna, incluía uma abordagem filosófica que foi se desenvolvendo por meio de novas concepções ora de caráter agregador ora de caráter dissidente. Com a emersão da linguística moderna, outras preocupações se firmaram em Saussure (1995), cuja obra recebeu inúmeras críticas, sempre com o fito de aprofundar os estudos sobre a língua.

3. Reflexões sobre a tradição gramatical sob o viés da sociolinguística

A sociolinguística, como uma das subáreas da linguística, entende a língua não apenas como um veículo de comunicação, mas também de informação e expressão entre os diversos indivíduos, considerando as peculiaridades inerentes a cada situação de fala e entendendo a língua falada com diversificada e heterogênea, ainda que essa heterogeneidade possa ser sistematizada. Dessa forma, a sociolinguística, como sugere o próprio nome, é uma ciência da linguagem de cunho eminentemente social, pois dispensa a devida atenção aos diversos falares (TARALLO, 1999).

A sociolinguística variacionista, ou seja, aquela que se vale da teoria da variação de William Labov, emerge na década de 1960, quando "uma linguística socialmente realista parecia uma perspectiva remota" (LABOV, 2008, p. 13). Essa subárea da linguística, no que diz respeito à concepção de língua, considera a importância do contexto social levando à discussão de dois aspectos: "o primeiro relacionado ao caráter eminentemente social dos fatos linguísticos e o segundo, à percepção da variabilidade a que tais fatos estão continuamente submetidos" (MONTEIRO, 2000, p. 13).

Segundo Tarallo (1999), são denominadas *variantes* as diversas formas de variação, ou seja, as múltiplas maneiras de se dizer algo em um mesmo contexto. Afinando ainda mais essa conceituação, o autor utiliza o termo *variantes linguísticas*. "Ao conjunto de variantes dá-se o nome de 'variável linguística'" (TARALLO, 1999, p. 8). Sobre esse assunto, Mollica (2013) explica que "cabe à sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático" (MOLLICA, 2013, p. 11).

Nesse rumo, a sociolinguística variacionista de Labov é, por excelência, quantitativa, tendo como especial objeto a variação, embora o estigma e o preconceito linguísticos, além da mobilidade social, também sejam temas que interessam aos sociolinguistas (MOLLICA, 2013). Vale ressaltar, sobre isso, que o próprio Labov rejeitou durante anos o termo sociolinguística, "já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social" (LABOV, 2008, p. 13). Contudo, o autor assevera que

Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersub-

jetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação social com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos (LABOV, 2008, p. 13).

Ocorre que, de forma análoga ao estruturalismo europeu de Saussure (1995), os fenômenos da fala têm pouca importância para a gramática normativa, a não ser que seja para discipliná-los a fim de "atingir a forma ideal da expressão oral e escrita" (CEGALLA, 2000, p. 14). Sobre a obra *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Cegalla (2000), Oliveira (2014) entende que, enquanto o normativismo mais se interessa pelas regras da fala e da escrita, a sociolinguística preza pelo respeito aos aspectos que revestem a variabilidade linguística, não significando, no entanto, que o estudo das normas seja desnecessário, uma vez que é justamente em razão dos preceitos normativos que se "descortinam noções e aspectos a partir dos quais se sustentam as contraposições necessárias ao aprimoramento do ensino da língua" (OLIVEIRA, 2014, p. 168).

Nesse viés de entendimento, vale ressaltar que a gramática normativa de hoje é claramente influenciada pela gramática tradicional, cabendo aqui a distinção entre ambas proposta por Bagno (2010). Para ele, "a gramática tradicional é o "espírito", a "mentalidade", a "doutrina" (a ideologia) que dá alento, vigor e *ex-sistentia* ao "ser", ao "objeto", à "coisa material" que podemos adquirir, manusear e submeter aos nossos sentidos, chamada gramática normativa" (BAGNO, 2010, p. 15). Essa diferenciação é importante também para entender por que as gramáticas normativas, apesar de diferirem uma da outra, mantêm esse "espírito" a que se refere Bagno (2010): por causa da gramática tradicional.

Feita essa distinção, como deve, então, ser entendida a manutenção de uma ideologia da padronização, mesmo após o advento da sociolinguística, acompanhada da questão da variação e da heterogeneidade linguísticas? De acordo com Fiorin (2007), o fato de o conhecimento estar comprometido com interesses sociais, o conceito de ideologia se amplia. Para o autor, ideologia é "uma "visão de mundo", ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social" (FIORIN, 2007, p. 29). Assim, parece bem verdade que, de certa forma, há interesse na manutenção da padronização linguística em detrimento dos aspectos da variação, haja vista que essa manutenção pereniza também uma ordem social com base em falsos aspectos valorativos.

Recorrendo à obra de Bagno (2007a), percebe-se que a formação

de um bom falante ou escritor não se relaciona necessariamente ao conhecimento de nomenclaturas gramaticais. Aliás, Oliveira (2014, p. 168), ao analisar a obra de Cegalla (2000), também recorre a esse entendimento e acrescenta que, em razão da pressão normativa, o indivíduo acaba por se tornar um "sujeito-resultado de um fracasso no ensino na medida em que se sente incapaz de assimilar os postulados de seu próprio idioma". Isso significa que conceitos precisam ser revistos e novas posturas devem ser adotadas no que diz respeito ao excesso de exigência de padronização, ainda que, em certos momentos da vida, os indivíduos precisem do conhecimento terminológico.

À exceção dos concursos públicos, das entrevistas de emprego, das redações artigos e trabalhos científicos, que notadamente necessitam de desempenho normativo devido às particularidades das próprias seleções, uma ideologia de inversão da realidade, apregoadora de que o indivíduo culto é aquele que tem conhecimento da norma-padrão pode ser prejudicial àquele que maneja o idioma e pode incitar o preconceito linguístico contra as pessoas que não se adequam a determinado perfil linguístico. Por isso, Bagno (2007a) separa as expressões "norma culta" e "norma-padrão", sendo que esta, na verdade, não é de domínio dos indivíduos considerados cultos, mas aquela outra, representativa do real falar e escrever das pessoas com maior nível de escolaridade e mais urbanas.

Seguindo esse raciocínio, é importante pontuar que, para Chauí (2000, p. 76),

A noção de ideologia veio mostrar que as teorias e os sistemas filosóficos ou científicos, aparentemente rigorosos e verdadeiros, escondiam a realidade social, econômica e política, e que a razão, em lugar de ser a busca e o conhecimento da verdade, poderia ser um poderoso instrumento de dissimulação da realidade, a serviço da exploração e da dominação dos homens sobre seus semelhantes. A razão seria um instrumento da falsificação da realidade e de produção de ilusões pelas quais uma parte do gênero humano se deixa oprimir pela outra.

Com efeito, a percepção da autora sobre a noção de ideologia pode ser resgatada com o objetivo de entender o porquê da manutenção dos excessos normativos em algumas gramáticas, apesar da longa trajetória de mudanças do pensamento a respeito da língua e de sua importância. Em outras palavras, se a excessiva preocupação com a norma se perpetua, isso pode ser reflexo da realidade social em que a norma está inserida. Não há de se discutir a importância da norma e da padronização em inúmeros momentos da vida do indivíduo, eis que isso é óbvio; a crítica aqui recai apenas sobre os excessos que desconsideram as nuances da va-

riabilidade linguística, que representa a existência tanto da heterogeneidade linguística quanto da heterogeneidade social.

A título de exemplo, importa citar o compêndio de Ulisses Infante (2001), denominado *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*, dado que, apesar de se propor normativa, a obra demonstra preocupação com os aspectos da comunicação oral e da escrita, reservando da página 12 à 86, ou seja, a parte I da gramática, para a discussão de conceitos e percepções linguísticas que consideram a língua como prática social. Há, inclusive, algumas laudas reservadas à questão da variedade linguística, em que se contemplam fatores geográficos, sociais, profissionais e situacionais. Infante (2001, p. 27) entende, relativamente aos fatores situacionais, que, "em diferentes situações comunicativas, um mesmo indivíduo emprega diferentes formas de língua". Isso ratifica que é o ambiente linguístico de fala ou escrita que, de fato, determinará a variedade a ser utilizada. Por isso, também é necessário o conhecimento da norma-padrão, mas não da forma como propõe Cegalla (2000), de acordo o entendimento de Oliveira (2014).

Ainda que a tradição esteja presente nos compêndios gramaticais em geral, afora alguns poucos que reservam tratamento diferenciado, como é o caso de Infante (2001), é importante asseverar que, a fim de evitar a propagação do preconceito linguístico, "o conhecimento não pode ser ideologia ou, em outras palavras, não pode ser máscara e véu para dissimular e ocultar a realidade servindo aos interesses da exploração e da dominação entre os homens (CHAUÍ, 2000, p. 134). Na verdade, o conhecimento deve ter caráter de emancipação do indivíduo, e não de diminuição pessoal pelo desconhecimento ou não uso de determinada variedade linguística. Assim, o falante e o escritor da língua devem ter acesso a uma ampla gama de variedades, inclusive a norma-padrão.

Ante o exposto, é preciso registrar, por fim, que todo conhecimento está sujeito às mudanças e às novas abordagens, absorvendo-as ou não, incorporando-as ou não, podendo acatar ou refutar críticas, tudo conforme o decorrer do tempo. Quanto ao conhecimento gramatical, registrado nas gramáticas normativas, mas não apenas nessas obras, desde que ele não seja um fim em si mesmo, ou seja, contanto que não despreze a diversidade linguística que é fruto da heterogeneidade social, deve ser contemplado normalmente como uma variedade tão importante quanto as outras, podendo elevar ou diminuir sua relevância a depender da situação em que é empregada.

4. Considerações finais

A literatura linguística é farta em relação ao momento do surgimento da necessidade da normatização e ressalta que esse momento foi marcado por uma relação de poder em que o povo dominado tinha uma nova língua imposta pelo dominador, demonstrando que a normatização, em sua gênese, carrega o caráter de dominação. Essa tradição da padronização, perpetuada através dos tempos, não se amolda à realidade outra na qual se encaixam os séculos XX e XXI, uma vez que os conhecimentos a respeito da variação linguística emergiram naquele século e estão em voga neste. A sociolinguística tem, pois, papel importante e agregador aos conhecimentos já cristalizados pela gramática normativa.

Como se percebe, existem inúmeras variedades linguísticas, assim como existem inúmeros tipos de indivíduos. Por isso, o conhecimento da diversidade linguística que, por óbvio, inclui a norma-padrão, deve estar disponível a todas as pessoas para que o preconceito contra uma variedade mais estigmatizada não se instale ao ponto de coagir o falante ou escritor em seu próprio domínio idiomático, como tradicionalmente ocorria há vários séculos. Nesse caso, a tradição era claramente desvantajosa para o povo dominado, que assistia impotente à dilapidação de sua língua pelo dominador. Isso representa que, além da dominação, havia e há uma ideologia embutida na palavra, já que a destruição de uma língua significava a subjugação de um povo.

Na verdade, o ensino da norma-padrão não deve ser descartada nem afastada do conhecimento dos indivíduos, sob pena de que se afastem, também, algumas oportunidades profissionais, visto que o domínio dessa variedade da língua é exigência de certames e meio de acesso a determinados cargos. Não deve a normatização, contudo, ser facilitadora do preconceito linguístico ou da exclusão do falante, pois seria equivocado atribuir a apenas uma variedade a incumbência de promover a ascensão social. Aliás, a trajetória de desenvolvimento dos pensamentos linguísticos fornecem indícios de que a evolução do conhecimento deve agregar, e não excluir indivíduos pelo assentamento de uma ideologia fragmentária de diminuição pessoal, em vez de conciliadora e emancipadora, capaz de considerar que a situação de uso indicará a melhor variedade a ser empregada.

Ante o exposto, é importante pontuar, por fim, que, mesmo havendo compêndios gramaticais que materializam e perenizam a antiga tradição de domínio linguístico, há uma tendência que aponta para a con-

sideração das contribuições trazidas pela sociolinguística. Ocorre que muitos pensamentos linguísticos se desenvolveram, mas pouco foi aproveitado pela gramática normativa que, a passos lentos, resiste às mudanças.

Há de se pontuar, em contrapartida, que as obras que se propõem normativas, como é o caso da gramática de Cegalla (2000), tendem a se apresentar como disciplinadoras da língua e, de fato, cumprem o que apregoam. Outros compêndios, como o de Infante (2001), demonstram considerar o que de social há na língua, ainda que sigam com a exposição da norma-padrão. Por isso, não se pode afirmar de forma taxativa que a evolução do pensamento linguístico não influenciou a gramática normativa; ao revés, há de considerar, ainda que minimamente, a possibilidade de mudança no que se refere à preocupação de alguns gramáticos em incluir na obra de sua autoria uma seção relativa a considerações sobre a língua como prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, José Lemos de. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. O prefácio de Cegalla: análise sob as perspectivas sociolinguísticas e o conceito de *ethos* da análise do discurso Francesa. *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, vol. 16, n. 1, p. 155-169, jan./abr. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

OS QUADRINHOS E A INCLUSÃO NA TURMA DA MÔNICA

Lucas Recalde (UEMS)

lucasrecalde@gmail.com

Deliano Parreira da Silva (UEMS)

Deliano86@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A preocupação com corpos esbeltos e perfeitos e a exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela físico-motora ou intelectual, apesar de parecer recente, remonta desde a antiga Grécia e é vista, inclusive, em mitos como o de Hefestos, em que sua mãe Hera, desgostosa com o fato de ter dado a luz a um filho deficiente, precipitou-o ao fundo do abismo para que ninguém o visse. As famílias em que nasce algum bebê deficiente, ou em que surgem pessoas nessas condições, acabam se culpando ou procurando culpados. Os primeiros a olharem diferente para pessoas com deficiência foram os educadores que, vendo potencial nessas pessoas, acabaram influenciando não só o mercado de trabalho como também leis que os integrasse à sociedade de forma igualitária. Como não poderia deixar de ser, as histórias em quadrinhos e, em especial, a *Turma da Mônica*, foco deste trabalho, também possuem seus representantes com deficiência, como a Dorinha e seu cão-guia Radar, o Luca e sua cadeira de rodas, entre outros. Para tanto, pautamo-nos em Carvalho-Freitas (2011, *apud* MANSAN 2004) e em Meunier (1976), ao tratarmos do mito de Hefestos; Maciel (2000), ao falarmos de como as famílias se sentem ao ter um filho com algum tipo de deficiência; Sasaki (1997), para a definição de inclusão social; Gomes (2012) para a questão das histórias em quadrinhos; assim como ele, juntamente com Recalde (2013, *apud* RAMA et al., 2004), sobre o seu surgimento como cultura de massa e, por fim, de informações retiradas do sítio eletrônico oficial da *Turma da Mônica* para explicarmos os personagens Dorinha, Luca e Humberto.

Palavras-chave: Quadrinhos. Turma da Mônica. Inclusão social.

1. Introdução

A preocupação com corpos esbeltos e perfeitos e a exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela físico-motora ou então intelectual, apesar de parecer recente, remonta desde a antiga Grécia e é vista, inclusive, em mitos como o de Hefesto.

As famílias em que nasce algum bebê deficiente ou em que surgem pessoas nessas condições acabam se culpando ou procurando culpados.

Os primeiros a olhar diferente para pessoas com deficiência foram os educadores que, vendo potencial nessas pessoas, acabaram influenciando não só o mercado de trabalho como também leis que os integrasse à sociedade de forma igualitária. Como não poderia deixar de ser, as histórias em quadrinhos e, em especial, a *Turma da Mônica*, também possuem seus representantes com deficiência.

2. Pessoas com deficiência ontem e hoje

Apesar de parecer recente os valores como beleza, vigor e capacidade física, tal concepção já é bastante antiga e advém da necessidade que o sujeito tinha, por si mesmo, de subsistência e sobrevivência.

Às pessoas que nascessem com algum tipo de deficiência, seja ela físico-motora ou então mental eram destinadas a, simplesmente, serem sumariamente eliminadas – seja por meio da morte ou então largadas para viverem como mendigos – ou então receberem proteção assistencialista.

Um meio de visualizar como os gregos antigos vinham os deficientes é por meio do mito, em especial do mito de Hefestos – em que sua própria mãe o precipita ao abismo, envergonhada de ter dado à luz a um filho tão disforme (CARVALHO-FREITAS, 2011, *apud* MANSAN, 2004; MEUNIER, 1976).

Com isso se vê que nem mesmos os deuses, até então perfeitos, estavam cem por cento imunes a todos os tipos de mazelas, assim como ao sentimento de repulsa, que Hera sente ao ver como seu filho havia nascido.

Porém, não foram somente os gregos a sentirem aversão por pessoas com deficiência, pois os chineses também não os viam com bons olhos, já que a cultura popular daquele país dizia que os defeituosos eram possuídos por demônios.

Mesmo hoje em dia é um choque ter uma pessoa com alguma deficiência na família, como diz Maciel (2000):

O nascimento de um bebê com deficiência ou o aparecimento de qualquer necessidade especial em algum membro da família altera consideravelmente a rotina no lar. Os pais logo se perguntam: por quê? De quem é a culpa? Como agirei daqui para frente? Como será o futuro de meu filho?

A preocupação, neste caso, é com o mercado de trabalho, que cada vez mais exige qualificação de seus funcionários, independentemente de eles possuírem ou não alguma deficiência.

3. A inclusão da pessoa com deficiência

O processo de inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência começou na área da educação, em que docentes e profissionais ligadas à área começaram a notar o potencial dessas pessoas.

Por conta disto, é importante destacar que:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1997, p. 3).

Tal processo ainda é gradativo, e, de certa forma, lento, contudo, um dos avanços pode ser vistos no artigo 93 da lei 8.213 de 24 de julho de 2001, que obriga empresas com cem ou mais funcionários a terem em seu quadro de funcionários pessoas portadoras de deficiência, seja ela físico-motora ou intelectual.

Também é importante citar o decreto número 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que em síntese regulamenta as leis números 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá critérios básicos para a promoção da acessibilidade dessas pessoas.

Mas como já dito, o processo é lento e vai além de questões legais, partindo para a conscientização dessas pessoas no cotidiano, tratando-as com respeito e incluindo-as na sociedade.

4. As histórias em quadrinhos

Por mais rodeados por televisores, computadores, *smartphones* e etc., as pessoas, de todas as idades, ainda demonstram grande interesse pelas histórias em quadrinhos e, apesar da grande popularidade que elas têm alcançado atualmente, não é de hoje que os homens se utilizam de imagens para se expressar: os seus antepassados já contavam suas aventuras quotidianas por meio de desenhos nas paredes das cavernas.

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. (GOMES, 2012, s./p.).

Mesmo com o surgimento da escrita, anos mais tarde, tal forma não perdeu sua importância – pelo contrário: ambas uniram-se para criar uma nova forma de expressão.

Quadrinhos são quadrinhos. E como tais gozam de uma linguagem autônoma para representar os elementos narrativos. As características principais dos quadrinhos favorecem o entendimento do leitor, pois são respostas visuais aos elementos da narrativa. (ALMADA; GOMES, 2014, *apud* RAMOS, 2010, p. 80).

Outro fato importante a ser destacado em se tratando de HQs é que as histórias que, não raras às vezes, mais fascinam são justamente as de super-heróis e, ainda segundo Amanda & Gomes (2014, *apud* WHITE; ARP, 2008, p. 83) “Toda história de super-herói que atrai o público é uma história de exclusão social”.

Dai ser fácil entender, por exemplo, porque este fascínio atrai principalmente aos jovens, que buscam essas obras não por obrigação, mas por diversão: eles se identificam, muitas vezes, com os personagens principais – com os heróis que, por algum motivo, acabam excluídos da sociedade.

5. As pessoas com deficiência nas histórias da Turma da Mônica

Um dos grandes sucessos brasileiros, em se tratando de histórias em quadrinhos, é a *Turma da Mônica* – personagens criados por Maurício de Souza.

Os primeiros quadrinhos da Turma da Mônica foram publicados em 1959 com Bidu e Franjinha como os primeiros personagens. As revistas já foram traduzidas para 14 línguas e comercializadas em 40 países. (<<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2012/09/21/monica-e-cebolinha-se-casam-na-edicao-50-da-turma-da-monica-jovem-veja-capa.htm>>. Acesso em: 03-06-2014).

Além dos personagens clássicos, há aqueles que se destacam na “turminha” por conta de sua deficiência. É caso dos personagens Humberto, Dorinha, Luca, Tati e André.

Criados com a intenção de sugerir a diversidade e, claro a inclusão, eles interagem normalmente com os outros personagens, demonstrando que mesmo crianças com deficiência podem ter uma vida normal.

A inclusão social é abordada cuidadosamente, ao modo infantil, pois sem ferir a inocência de seus leitores, Maurício de Souza e sua equipe, conduz a narrativa de suas histórias promovendo o esclarecimento sobre as necessidades e limitações de cada deficiência, em que em primeiro plano enxergamos o indivíduo depois da sua deficiência. (ALMADA; GOMES, 2014, p. 93).

O personagem Humberto (**Fig. 1**) foi criado em 1960 e um dos primeiros da Turma a ter alguma deficiência, neste caso, a surdez.

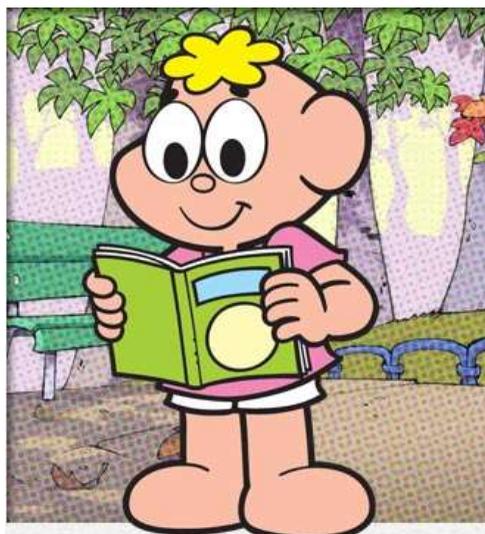


Fig. 1: personagem Humberto.

Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/humberto>>

Segundo sua descrição no sítio eletrônico oficial da *Turma da Mônica*, Maurício de Souza o criou “pensando nas milhares de crianças mudas que existem e que, mesmo sem poder falar, são ativas, normais, saudáveis... que vivem e brincam como qualquer criança”.

(<<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/humberto>>. Acesso em: 04-06-2014).

Em 2004 outra personagem com deficiência passa a integrar a “turminha”: Dorinha (**Fig. 2**), que é cega e tem como companheiro seu cão-guia Radar.

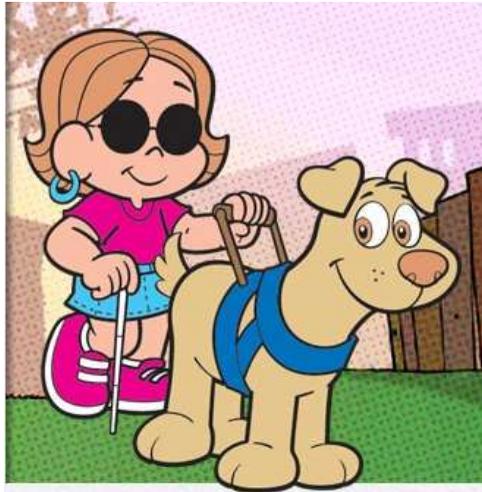


Fig. 2: personagem Dorinha e seu cão-guia, Radar.
Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/dorinha>>.
Acesso em: 4-06-2014

Dorinha foi inspirada em Dorina Nowill, fundadora da Fundação Dorina Nowill, referência em assistência à pessoa com deficiência visual.



Fig. 3: personagem Luca.
Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/luca/>>. Acesso em: 4-06-2014.

Ainda em 2004, o terceiro personagem a surgir na Turma da Mônica portador de deficiência é o personagem Luca (**Fig. 3**), que segundo descrição no sítio eletrônico oficial da Turma é:

[...] um garoto cadeirante, amante dos esportes, principalmente de basquete, que foi apelidado carinhosamente pelos novos amiguinhos de “Da Roda” e “Paralaminha”, por ser muito fã do cantor Herbert Vianna e da banda Paralamas do Sucesso. (Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/luca>>. Acesso em: 04-06-2014).

Seguindo com os personagens com deficiência na *Turma da Mônica*, temos a Tati (**Fig. 4**), portadora de Síndrome de Down.



Fig. 4: personagem Tati. Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-rPxWI41zF_0/TftfxmW3pII/AAAAAAAAAFs/GDa2DIsPJZ0/s1600/tati.jpg>. Acesso em: 04-06-2014.

Homenagem a Tathiana Pianeastelli, a ideia de integrá-la à Turma da Mônica foi a de que, pessoas com essa síndrome podem até demorarem um pouco mais para aprender as coisas, mas assim como qualquer outra, merecem respeito e carinho.

Por fim, o último personagem com deficiência a fazer parte das historinhas de Maurício de Souza foi o André (**Fig. 5**) com autismo – um transtorno psiconeurológico que afeta a capacidade de se comunicar, de compreender e falar, comprometendo o convívio social.



Fig. 5: personagem André. Fonte:

<http://1.bp.blogspot.com/_KOWtuWh2lqQ/S5MC0AfHXNI/AAAAAAAAADTo/atyVZmwXEwY/s1600/Andr%C3%A9+%3D+autismo.bmp>. Acesso em: 04-06-2014.

6. Conclusão

Apesar de todo um histórico voltado à exclusão, foi possível perceber que, atualmente, a luta pela inclusão de pessoas com alguma deficiência vem crescendo mais e mais. Exemplo disto é o surgimento destas pessoas em mídias como as histórias em quadrinhos.

Ainda que tenham se passado quarenta e quatro anos após o surgimento do primeiro personagem com deficiência nos quadrinhos de Maurício de Souza, Luca e Dorinha retomam a discussão de se incluir qualquer criança – não somente ao ambiente escolar como também na sociedade, como um todo –, assim como ensinam, desde já, o quão importante é este gesto.

Ao final de tudo, concluí-se que, independentemente do pensamento milenar de que as pessoas com deficiência não têm condições de viverem igualmente entre àqueles que não possuem deficiência alguma, por meio não só dos quadrinhos da *Turma da Mônica* como também da própria escola, eles não só podem estar integrados à sociedade como também viverem como qualquer outra pessoa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei n. 9.213*, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm>. Acesso em: 03-06-2014.

_____. *Decreto n. 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 03-06-2014.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. Concepções de deficiência: da Grécia Antiga aos dias de hoje. Disponível em:

<<http://www.bengalalegal.com/concepcoes>>. Acesso em: 04-06-2014.

CAZZANIGA MACIEL, M. R. Portadores de deficiência: a questão social. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol. 14, p. 51-56, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 03-06-2014.

GARCIA, Vinícius Gaspar. As pessoas com deficiência na história do mundo. *Bengala Legal*, 02-10-2011. Disponível em:

<<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em: 04-06-2014.

GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel (Orgs.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Curitiba: Appris, 2014.

OLIVEIRA, O. P.; LIRA, L. A. R; Inclusão social dos portadores de necessidades especiais nas organizações. *V Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente"*, 6 a 8 de dezembro de 2009, Uberlândia. Disponível em:

<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC13.pdf>>. Acesso em: 02-06-2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, Maurício de. *Turma da Mônica*: personagens de inclusão. Cantineiro do Educar: porque a Educação faz a diferença! 16-02-2010. Dispo-

nível em: <<http://cantinhoodeducar.blogspot.com.br/2010/02/turma-da-monica-personagens-de-inclusao.html>>. Acesso em; 04-06-2014.

MÔNICA e Cebolinha se casam na edição 50 da “Turma da Mônica Jovem”. *Veja capa Do UOL*, em São Paulo, 21-09-2012. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2012/09/21/monica-e-cebolinha-se-casam-na-edicao-50-da-turma-da-monica-jovem-veja-capas.htm>>. Acesso em: 03-06-2014.

RECALDE, Lucas; GOMES, Nataniel dos Santos. A questão da leitura do Brasil: o uso de quadrinhos como mecanismo de estímulo nos livros didáticos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 19, n. 57 – Supl.: Anais da VIII JNLFLP, p. 150-158, 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/15.pdf>>. Acesso em: 28-09-2014.

**OS RECURSOS AUDIOVISUAIS
COMO AUXILIARES NO APRENDIZADO DE PLE:
EXPERIÊNCIA DAS UDS BRASILEIRAS NO PPPLE²⁰⁷**

Gustavo Txai Torres de Faria (CEFET-MG)

gustavotxai@gmail.com

Mônica Baêta N. P. Diniz (CEFET-MG)

c96157089@gmail.com

Rafaela Pascoal Coelho (CEFET-MG)

pascoal.rafaela@gmail.com

Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG)

jeronimocoura@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar os conteúdos audiovisuais disponibilizados nas Unidades Didáticas brasileiras nos três níveis de proficiência disponibilizados no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (<http://www.ppple.org>), até 10/10/2014. Com base no mapeamento de todos os vídeos utilizados em cada unidade didática, buscamos compreender quais aspectos da linguagem audiovisual têm sido explorados no Portal. Foram levados em conta na análise: gênero dos vídeos utilizados; em qual seção da unidade didática estão inseridos; tipo de conhecimento que cada um busca explorar) (material e/ou cultural); e ainda o “diálogo” dos vídeos com os demais conteúdos dentro da própria unidade didática. Com base nos estudos de Martín-Barbero (2008) e Belloni (2005), percebemos que o contato com as mídias pode auxiliar no processo de aprendizagem, sendo que este artigo buscou justamente compreender esse auxílio no ensino do português como língua estrangeira, no portal do professor de português língua estrangeira. Foi percebido que o uso dos recursos audiovisuais tem papel importante no aprendizado, pois amplia a noção de ensino de língua para o ensino da língua-cultura.

Palavras-chave: PLE. PPPLE. Audiovisual. Ensino de PLE. Língua-cultura.

1. O audiovisual e o ensino

O termo linguagem audiovisual não é difícil de ser compreendido. De acordo com o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano, por linguagem entende-se

em geral, o uso de signos intersubjetivos, que são os que possibilitam a comu-

²⁰⁷ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional “Português – Língua do Mundo”, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

nicação. Por uso entende-se: 1 possibilidade de escolha (instituição, mutação, correção) dos signos; 2 possibilidade de combinação de tais signos de maneiras limitadas e repetíveis. Este segundo aspecto diz respeito às estruturas sintáticas da linguagem (ABBAGNANO, 2007, p. 615).

Audiovisual, como o próprio nome permite inferir, é tudo aquilo que ao mesmo tempo aciona a audição e a visão. A linguagem audiovisual é, assim, a linguagem que se utiliza de signos audíveis e visíveis para possibilitar a *comunicação*. Utilizam-se meios para transmitir linguagens e para este tipo específico pode-se citar: cinema, televisão, vídeos etc.

A linguagem cinematográfica é a primeira dentre as linguagens audiovisuais e é a que dá base a todas as outras. A importância para esse estudo surgiu, quando na década de 1920, veio a ideia de que “*se um filme comunica um sentido, o cinema é um meio de comunicação, uma linguagem*” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 177).

Esse estudo foi sendo lapidado até a década de 1960, quando ganhou contornos interessantes para a linguística, com o aporte da semiologia. Christian Metz (1968) identifica que a linguagem verbal se diferencia da linguagem cinematográfica, uma vez que nesta o plano é mais significativo que a palavra e não existem léxico e gramática estáveis no cinema. Como então descrever os mecanismos produtores de sentido sem um equivalente exato da língua? Metz apresenta então o conceito de código. O cinema é construído com diversos códigos que são equivalentes à língua, sem o seu lado sistemático (AUMONT; MARIE, 2003).

Com o advento da televisão e do vídeo, a linguagem cinematográfica foi sendo incrementada dentro de cada um desses meios e foi se transformando de acordo com as necessidades e estética apropriadas. No princípio, artistas e estudiosos desse meio falavam em diferenças entre as linguagens do cinema, televisão e vídeo. Hoje, este terreno já é pacificado e se tem tranquilidade em dizer da existência de uma linguagem audiovisual que é utilizada por todos os meios, mas com especificidades. Pode-se fazer uma comparação com a variante brasileira do Português: ela é única para todo o país, mas tem suas diferenças em cada região.

Estando compreendida esta questão, deve-se pensar na maneira como o audiovisual se insere no ensino. Desde muito cedo na história do cinema, o audiovisual foi utilizado como mecanismo de transmissão de ideologias e conhecimento ao grande público, haja vista os filmes com temas históricos americanos da década de 1910, o cinema soviético ideológico da década de 1920, o cinema nazista que tinha como intuito educar/manipular a população alemã, o próprio cinema brasileiro das déca-

das de 1930 e 1940 através do Instituto Nacional do Cinema Educativo – INCE.

Na prática, parecia clara a inserção da linguagem audiovisual no ensino, mas é Edgar Morin, que estudando os mecanismos da cognição humana “*identifica um processo psicológico de projeção/identificação na relação que o espectador estabelece com as imagens cinematográficas*” (ARAÚJO; VOSS, 2009). Assim, pode-se perceber que o audiovisual assume papel importante no ensino, uma vez que não se trata de uma questão de escolha do espectador/aluno, mas sim de uma questão psicológica intrínseca de cada indivíduo.

A linguagem audiovisual está cada vez mais presente na vida de todos. Com a *internet* e a portabilidade dos mecanismos para acessá-la, é possível assistir a qualquer vídeo, filme ou programa em qualquer lugar: tudo ao alcance das mãos. Tendo em vista o pensamento apresentado por Morin, estas são mudanças significativas no campo do ensino e devem ser estudadas e exploradas para uma aproximação definitiva entre o audiovisual e o ensino. Martín-Barbero afirma que é necessário

(...) interagir com as mudanças no campo/mercado profissional, ou seja, com as novas figuras e modalidades que o ambiente informacional possibilita, com os discursos e relatos que os meios de comunicação de massa mobilizam e com as novas formas de participação cidadã que eles abrem, especialmente na vida local (MARTÍN-BARBERO, 2003, *apud* CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011, p. 17-18).

A questão levantada por Martín-Barbero é interessante, pois mostra a importância de trazer para a “vida local” as novas possibilidades midiáticas. São “instrumentos” que estão presentes no dia-a-dia de todos e o ensino pode se apropriar disso. Belloni (2005) afirma que nesse novo panorama deve-se utilizar essas ferramentas pedagógicas na formação dos indivíduos.

Com isso, pode-se perceber que a força da linguagem audiovisual no ensino é dupla. Uma parte vem dos acionamentos cognitivos da imagem em movimento, outra vem da facilidade de acesso a essa linguagem. E essa força deve ser utilizada, pois faz parte do cotidiano de toda a grande massa e pode vir assim a auxiliar na formação, de qualquer área do conhecimento (MARTÍN-BARBERO, 2003; BELLONI, 2005).

Qualquer esfera da atividade humana, na qual exista troca de conhecimentos, pode servir de objeto para uma pesquisa desse tipo. Nós escolhemos a área do português como língua estrangeira no portal do pro-

fessor de português língua estrangeira.

2. O audiovisual no PPPLE

Por ter uma ampla divulgação, pois se encontra em um sítio de acesso irrestrito, no qual toda e qualquer pessoa pode se inscrever, a página designada como Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna²⁰⁸, tornou-se o escopo deste trabalho, especificamente no que tange à busca de dados referentes à utilização de audiovisuais nas unidades didáticas, as quais são idealizadas/criadas para aulas de 2 horas, nos níveis designados 1, 2 e 3, correspondentes, respectivamente, a básico, intermediário e avançado, que estão em consonância com o que prevê o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e com o exame para certificação de proficiência em português para estrangeiros – CELPE-BRAS.

Primeiramente, compete-nos explicitar o que é o portal do professor de português língua estrangeira, pautando-nos, para tanto, na definição trazida no próprio sítio, na janela identificada como “O que é o portal”:

O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) é uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira.

A partir dessa autodefinição expressa pelos próprios *experts* idealizadores dessa plataforma, entendemos que ela é de alcance internacional, mesmo porque se encontra em sua página de início a explicitação de quais são os países que a integram, a partir da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste.

Além desses oito países, foi comunicado em colóquio recente ocorrido no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, intitulado "A Língua Portuguesa, O Multilinguismo e As Novas Tecnologias das Línguas no Século XXI", pela recém empossada Diretora Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, Profa. Dra. Marisa Mendonça, que a Guiné-Equatorial acaba de integrar-se à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e ao portal do professor de

²⁰⁸ Disponível em: <<http://www.ppple.org>>. Acesso em: 22-10-2014.

português língua estrangeira, somando-se, atualmente, portanto, nove países a contribuir na manutenção do portal, conforme se verifica na janela designada como “O que é o portal”:

O portal é concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os estados membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desse modo, o PPPL terá um papel muito importante para as estratégias de promoção, difusão e projeção do português no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão do ensino de português língua estrangeira.

Em relação ao papel do portal do professor de português língua estrangeira, é inegável que já está a desempenhá-lo desde muito cedo, antes mesmo de se tornar oficial sua criação, uma vez que os elaboradores (ver janela do portal intitulada: “Quem somos?”) estão distribuídos entre os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e comunicam aos seus pares a existência da plataforma, como uma maneira direta de divulgação, a qual se propaga muito facilmente devido à grande importância que tem na comunidade afim com o português língua estrangeira.

As equipes de elaboradores são coordenadas por representantes em cada país que participa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. As equipes são acionadas normalmente para a elaboração das unidades didáticas, carro-chefe do portal.

De acordo com o *Manual de Orientação para o Desenvolvimento dos Materiais Didáticos do Portal do Professor de Língua Estrangeira (PPPLE)*, produzido pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em parceria com o Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP e com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SI-PLE, em outubro de 2012, as unidades didáticas “representam um conjunto de atividades integradas, que são elaboradas a partir de situações de uso e de expectativas de aprendizagem.”

Compondo essas unidades didáticas, alguns itens a estruturá-las, a saber, situação de uso, marcadores, expectativas de aprendizagem, atividade de preparação, bloco de atividades, extensões da unidade didática e atividades de avaliação. Para entender, na prática do que trata cada uma dessas partes, convidamos a uma visita ao sítio <http://www.ppple.org> e, após o cadastro, que se reporte ao ícone “Unidades didáticas”. Qualquer, dentre os três, que seja o nível escolhido, terá essa estrutura apontada, cabendo-nos lembrar que, as unidades que deram entrada nessa plataforma logo no início, não têm o item “marcadores”; apenas as mais recentes.

É de se esperar que dentro de cada uma dessas unidades didáticas a língua seja tratada como objeto de estudo; mas não é apenas isso. A língua é, igualmente, a expressão da cultura dos povos oriundos dos países em que ela é falada.

O Portal adota concepção de língua como atividade social e, portanto, os contextos em que a língua emerge são essenciais para a interpretação de tudo que compõe uma interlocução: “o que é dito, quando e por quem, para quem e para quê”. Entenda-se: importa o uso efetivo que é feito da língua.

Buscando atender aos nossos anseios quanto ao uso do audiovisual e sua relação com o ensino de português como língua estrangeira, selecionamos as unidades didáticas do Brasil, disponíveis até 10/10/2014, nos três níveis, fazendo a partir dessa busca, um levantamento do que encontramos em relação a tal ferramenta de ensino.

3. Descrição e análise dos dados

Esta pesquisa busca, através de dados quantitativos/qualitativos, um resultado qualitativo em relação ao ensino do português língua estrangeira no portal do professor de português língua estrangeira. Para a análise foram coletados os seguintes dados, de relevância para este estudo: o nível da unidade didática (1, 2 ou 3), o título da unidade didática, as Expectativas de Aprendizagem, vídeo, duração, *link*, breve descrição e onde (dentro de qual item da unidade didática foi introduzido um vídeo – ou mais).

No *Manual do Portal* (p. 13), temos que as unidades que compõem uma unidade didática

devem ser coerentes e manter o equilíbrio temático e pedagógico umas em relação às outras. Isto é, deve-se assegurar que as experiências de uso da linguagem por elas desencadeadas possam relacionar-se e completar-se, como, por exemplo, quando lemos um texto e depois falamos sobre ele, ouvimos o que os outros têm a dizer, escrevemos uma síntese etc.

Ao todo foram analisadas 147 unidades didáticas, todas elas do Brasil, sendo 35 (24%) no primeiro nível, 62 (42%) no segundo e 50 (34%) no terceiro. A primeira e mais óbvia constatação é que a maior parte do material disponível, ou seja, 76%, corresponde às unidades didáticas de níveis 2 e 3.

Para o nível 1 foi observado:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

23 (66%) unidades didáticas não tiveram aplicação de material audiovisual

12 (34%) unidades didáticas tiveram material audiovisual inserido.

Para o nível 2 foi observado:

37 (60%) unidades didáticas não tiveram aplicação de material audiovisual

25 (40%) unidades didáticas tiveram material audiovisual inserido.

Para o nível 3 foi observado:

17 (34%) unidades didáticas não tiveram aplicação de material audiovisual

33 (66%) unidades didáticas tiveram material audiovisual inserido.

Percebe-se que, do montante, 48% das unidades didáticas (70) têm conteúdos audiovisuais; são 120 vídeos distribuídos dentre os itens de cada Unidade. São 10 nas “atividades de preparação”, 60 nos “blocos de atividades”, 42 nas “extensões das unidades” e 8 vídeos nas “atividades de avaliação”. Os vídeos são pouco usados nas atividades de preparação e avaliação, porém bastante utilizados nos blocos de atividades e nas extensões das unidades.

Estas últimas são o centro de cada unidade, onde o aluno já viu um pouco do que trata cada uma e só depois se submeterá a uma avaliação dos conhecimentos. Nesse aspecto, pode-se inferir que o vídeo esteja sendo seja utilizado para que o aluno se familiarize com determinado tema, seja ele cultural ou mesmo básico do dia a dia. Se esse é o objetivo, analisando a bibliografia consultada, podemos entender que o material audiovisual é bem utilizado em relação à posição dentro de cada unidade.

Quanto ao aspecto de tempo de duração, os vídeos têm uma variação muito grande, partindo de 30 segundos até que se verifique a marca de 22 minutos e 36 segundos, apresentando média geral de vídeos de 3 minutos e 30 segundos.

Importante destacar que os vídeos mais curtos são vantajosos no primeiro nível de aprendizagem, quando onde o aluno ainda não tem conhecimento profundo da língua, mas já começa a ter um contato.

Uma linha de pensamento é de que a média de tempo, levando em conta exclusivamente o conhecimento que o aluno vai ganhando em cada nível, poderia ir aumentando, mas isso não acontece. Em uma unidade didática 3, encontramos o vídeo mais longo dentre todos (22'36''), mas ainda assim a maior parte é de vídeos curtos. O que deve ser levado em conta também é que cada unidade pode ter mais de um vídeo, sendo que nas unidades didáticas de níveis 2 e 3 isso acontece com uma frequência razoável. Em uma unidade didática de nível 2 existe uma unidade com 11 vídeos, mas a maior parte delas apresenta apenas um vídeo.

O pensamento de compensar o tempo por quantidade é bastante válido, uma vez que o aluno ganha a possibilidade de conhecimentos diferentes e de compreensão facilitada do idioma, pois ele pode, sem “perder muito tempo”, assistir ao vídeo diversas vezes até compreender completamente o conteúdo informativo.

Outro fator a ser observado no material é onde estão hospedados na internet. Dos 120 vídeos, 110 deles, ou 92%, estão hospedados no *YouTube*. Isto consiste em uma vantagem muito grande para o aluno, pois o vídeo indicado pelo professor, é apenas a porta de entrada para uma infinidade de conteúdos na plataforma.

Com o sistema de classificação por *tags*, que consiste em uma seleção organizada por temas de cada vídeo, ao se assistir a um vídeo, o *YouTube* oferece ao “espectador” uma gama de possibilidades de vídeos relacionados. Assim, o aluno ou mesmo o professor que utilizará o conteúdo, consegue ter, além do vídeo indicado, outras opções, o que permite que o ensino seja potencializado, tanto na prática da escuta do idioma, quanto no conhecimento da cultura de um modo geral.

O fator “hospedagem no *YouTube*” seria ainda mais positivo caso o aluno/professor pudesse além de assistir, fazer o *download* do material audiovisual. Esta vantagem consiste basicamente no fato de que o conteúdo não é necessariamente pensado para educação a distância. Levando em conta os dados da Organização das Nações Unidas (ONU) que mais 60% da população mundial ainda não tem acesso à internet a facilidade do *download* tornaria o material mais inclusivo.

Segundo Maingueneau (2001), a utilização de versificação (música, poesia, trovas etc.) para auxílio na consolidação da literatura oral é praticada desde muito tempo, o que mostra a força que tem a música no que tange ao ensino de um idioma. Há de ser observado, neste particular, a presença de 20 vídeos contendo músicas, distribuídos nas unidades di-

dáticas analisadas, o que representa 17% dentro do montante.

Percebe-se a presença de videoclipes (tanto de músicas ao vivo, quanto mais narrativos) e de clipe de fotos ou com uma única fotografia. O videoclipe narrativo que associa a linguagem audiovisual com a música, une dois fatores que, levando em conta os estudos acima, auxiliam os processos cognitivos, diferente do vídeo apenas com fotos, que não deixa de ser útil, na memorização, mas tem o potencial reduzido de ensino.

Os vídeos são diversificados, agrupando muitos gêneros. Além de videoclipes são constatados também: reportagens, *blogs*, receitas, pequenos vídeos informativos, documentários, animações, *trailer* de filmes etc. É notável e merece destaque dizer que essa riqueza de gêneros proporciona aos alunos uma possibilidade que vai além do treinamento da escuta do idioma. Existem vídeos de receitas de pratos típicos, vídeos de lendas brasileiras, marchinhas de carnaval, história de movimentos históricos (como a Revolta da Chibata), programas de televisão populares pelo país, até mesmo vídeos de políticos brasileiros. Isso se torna importante na aprendizagem para a assimilação da língua e até mesmo para o contato com a diferenciação de sotaques, contextos e cultura de um modo geral.

4. Considerações finais

Na medida em que os vídeos deixam de ser utilizados como simples artifícios de ensino da língua e passam a contemplar os elementos culturais gerais do Brasil e mesmo regionais, a linguagem audiovisual passa a servir ao ensino da língua portuguesa de maneira diferente, destacando-se como um suporte teórico-prático do que Mendes (2011) chama de língua-cultura para um ensino intercultural.

É de relevância que seja lembrado o aspecto lúdico do ensino-aprendizado que permeia o fato de a língua-cultura estar sendo veiculada por um curta, por um videoclipe ou até mesmo por um documentário, pois o aprendiz não se sente em uma situação de aprendizagem, propriamente, mas em um momento de lazer que, casualmente, é na língua-alvo.

Pertinente que se destaque, igualmente, o fato de, uma vez sensibilizado para imagem conjugada aos sons articulados num conjunto consistente, coeso e que compõe um sentido inteligível, o aprendiz pode deslanchar em seu aprendizado e, autonomamente, buscar por ele mesmo, outras fontes veiculadas naquele singelo vídeo que foi apresentado em uma unidade didática, pois o ambiente virtual está ao alcance dele para

que seja explorado.

Igualmente interessante que se apresente a possibilidade de que o próprio usuário das unidades didáticas que estão ali ofertadas como frutas maduras numa árvore, na beira da estrada, são perfeitamente adaptáveis para uma plena utilização. Não há um “engessamento” do uso, estando ali presentes vídeos como sugestões, obviamente, bem “amarrados” dentro da temática que é desenvolvida em cada unidade didática, mas passíveis de uma troca, renovação, ampliação ou até mesmo supressão, tudo isso a critério de seu usuário.

É louvável que os números levantados tenham se mostrado positivos, pois dão ênfase para as novas tendências no ensino de português língua estrangeira e, por conseguinte, colocam o portal do professor de português língua estrangeira numa posição de vanguarda que se soma ao fato de estar disponibilizando essas unidades didáticas para quaisquer usuários que tenham interesse em se cadastrar no portal em apreço.

Como sugestão, deixamos para todos os votos de uma boa visita ao site <http://www.ppple.org> e, se não estiver cadastrado ainda, para que faça o cadastro e, a partir desse simples gesto, passe a desfrutar de centenas de horas de aula (cada unidade didática é programada para ser ministrada em 2 horas), gratuitamente disponibilizadas por seus pares que já têm experiência ensino de português língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, Alda Regina de; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da língua inglesa. *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, p. 119-130, jan./jun. 2009.

AUMONT, Jacques; Michel, MARIE. *Dicionário teórico e crítico do cinema*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira; NUNES, Lina Cardoso. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. *Educa-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ção em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 15-38, dez. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MENDES, Edleise. *6 Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

PORTAL do Professor de Português como Língua Estrangeira/Língua Não Materna. Disponível em: <<http://www.ppple.org>>. Acesso em: 22-10-2014.

**OS SOLDADOS E A GUERRA DAS TRINCHEIRAS:
UMA ANÁLISE DA OBRA DE TARDI**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)

RESUMO

O presente trabalho trata de uma análise da obra *Era a Guerra das Trincheiras: 1914 – 1918*, quadrinho europeu de autoria do renomado artista francês Jacques Tardi, que retrata uma história ocorrida no período da Primeira Guerra Mundial. A obra apresenta o homem perante as destruições da guerra. Com isso, o foco da análise será o retrato dos soldados, ou seja, suas histórias e pensamentos. A intenção é a de demonstrar que, às vezes, algumas obras não dão o devido destaque aos sofrimentos vividos pelos que lutaram em alguma guerra. Para se ter uma exemplificação melhor dessa diferença, será abordada a questão de dois livros didáticos de história, nos quais é mencionado muito pouco sobre os soldados da Primeira Guerra Mundial. Para tanto, utilizamos conceitos teóricos da História Cultural.

Palavras-chave: Guerra das trincheiras. Soldados. História cultural.

1. Introdução

A Primeira Guerra Mundial, para muitos historiadores, é um marco na história no início do século XX²⁰⁹, pois foi depois dela que novas forças se estabeleceram no cenário mundial. Então, alguns dos motivos que a fizeram eclodir são: rivalidade econômicas e imperialistas, revanchismo francês e explosão do nacionalismo. Mas existem outras histórias dentro da própria história da Primeira Guerra Mundial, que são as histórias dos soldados que lá estiveram. Com certeza, esses soldados não se importavam mais com os motivos ditados a eles. No fundo, eles só queriam ir embora para suas casas.

Isso nos leva a refletir sobre a importância dos relatos de guerras, uma vez que nos mostram o quão frágil é a vida e quão rápido ela pode se esvaír. Nesse sentido, a obra de Tardi captou muito bem essa questão dos homens de guerra. Menciona-se novamente que a história dos solda-

²⁰⁹ A Primeira Guerra Mundial pôs fim à *belle époque*, nome dado aos primeiros anos do século XX, que teriam sido felizes e despreocupado. (ARARIPE, 2006, p. 319)

dos é apenas uma sombra de informações dentro dos livros didáticos, comparada com outras fontes de informação.

Por isso, o objetivo é fazer um cruzamento de informações relacionadas com a Guerra das Trincheiras em alguns livros didáticos, nos quais ficam mencionados os fatores políticos presentes na guerra. Ou seja, como nos são passados de forma “crua” os acontecimentos da Primeira Guerra na escola e como é esquecida a questão dos soldados.

Faz-se necessário dizer que a intenção não é de forma alguma questionar o trabalho metodológico e didático dos professores da área. A intenção é só demonstrar como só ficamos sabendo mais sobre os soldados das guerras através de outros tipos de materiais, tais como: relatos de guerra que muitas vezes chegam a nós em documentários, livros da literatura e até mesmo por meio dos quadrinhos.

2. A obra de Tardi e os quadrinhos europeus

Era a Guerra das Trincheiras pertence ao grupo de quadrinhos europeus, nos quais fica evidente que não é muito trabalhada a perspectiva de super-heróis, como ocorre com os quadrinhos norte-americanos. A obra ganhou importantes prêmios, dentre os quais o *Eisner* 2011, por sua edição americana pela Fantagraphics Books²¹⁰.

Essa questão de variação de tema transita entre a ficção científica até os relatos de guerra. Os heróis nessas perspectivas, geralmente, são pessoas comuns que têm de enfrentar problemas reais e não alienígenas ou deuses que pretendem dominar o planeta Terra. Dentro dessa perspectiva, Tardi centraliza o homem. Nas páginas do quadrinho, o homem é colocado como o principal foco, não as questões da guerra tal como um lado certo ou errado, mas como os soldados sofriam nas trincheiras e de como estar longe de seus pequenos desejos faz com que um ser humano sofra.

Tardi derramou todo o seu esmero, quando fez *Era a Guerra das Trincheiras*, por isso que ela comove, percebemos isso nos traços dos desenhos, em alguns momentos os rostos dos soldados ficam focados, o que acaba dando uma ideia de documentário. Os tons dos desenhos são mesclados em escala cinza, chegando até o preto. Os traços são bem próxi-

²¹⁰ Disponível em: <<http://www.pulapirata.com/?p=9874>>. Acesso em: 15-11-2013.

mos da realidade, tanto quando se olha para a face dos personagens, quanto para a construção do cenário.

Na obra, o tempo não é linear. Ela é constituída de episódios com foco em um determinado personagem, ou seja, a história que abre *Era a Guerra das Trincheiras* é propriamente de Binet e acontece em outubro 1917, depois outra história é contada em dezembro 1914, mais para frente encontramos outra que data de janeiro de 1918.

Compreende-se que a vida dentro das trincheiras é revelada como algo cheio de terror, medo, frio, fome, desconforto e cheia de saudades de casa. Tardí nos dá uma definição de sua própria obra:

Era: A Guerra das Trincheiras não é um trabalho “de historiador” ... Não se trata da história da Primeira Guerra Mundial narrada em quadrinhos, mas sim de uma sucessão de situações não cronológicas, vividas por homens manipulados e enlameados, obviamente nada satisfeitos por estarem onde estão, com a expectativa de vida de apenas mais uma hora, desejando mais do que tudo voltar para casa... em uma palavra, que a guerra acabasse! Não há “herói”, não há “personagem principal” nesta “aventura” coletiva lamentável que é a guerra. Não há nada além de um grito gigantesco de agonia. (TARDÍ, 2011, p. 07)

A obra é constituída pela perspectiva dos personagens sobre a guerra. Em determinados momentos os homens que Tardí criou para demonstrar o horror da guerra mostram-se indiferentes, em algumas passagens, com a questão da morte, mas não sem um motivo: no fundo, eles estão cansados da situação em que se encontram e preferem, mesmo com medo, irem de encontro com a própria morte, para acabar com os seus sofrimentos.

Mesmo o próprio criador dizendo que não é um trabalho de historiador, as leituras desse nível fazem com que reflitamos sobre os acontecimentos históricos presentes na sociedade. É uma forma de resgatar o passado e reviver toda a angústia ou alegria de um fato ocorrido. Nesse sentido, “entender a História através de uma produção literária torna-se de certa maneira mais empolgante, permitindo que o leitor se torne o pesquisador, surgindo assim, o instigante desejo de explorar a história, de desvendar as possíveis questões e as entrelinhas da narrativa.” (XAVIER, 2012, p. 03)

O próximo tópico é uma breve explanação sobre a Guerra das Trincheiras, de como ela é apresentada nos materiais didáticos e nos documentários. São duas perspectivas diferentes, na primeira o foco são os dados políticos, na segunda as consequências que a guerra traz para o ser

humano. Tudo com a intenção de demonstrar que o quadrinho apresentado está mais perto da realidade do que aconteceu com os soldados e de como o quadrinho pode ser lido como uma fonte a mais de conhecimento.

3. A Guerra das Trincheiras

Nesse tópico veremos três óticas sobre a Guerra das Trincheiras. A primeira pelo estudo de historiador, a segunda pelos documentários, e depois pelos livros didáticos. Na perspectiva apresentada anteriormente, as trincheiras chegaram na segunda fase e foram até o final da guerra, fazendo com que os soldados acabassem perdendo mais ainda a esperança e ficassem cada vez mais fracos. Cabe aqui uma explicação de Araripe:

As trincheiras ficaram por três anos, até o fim, marca inesquecível da Grande Guerra. Os que viveram nela se foram, mas as suas provações estão registradas nas cartas de combate, na literatura, no cinema. A presença constante da morte, do ferimento, do gás tóxico, do medo, enfim, coexistia com a miséria da lama, dos piolhos, dos ratos, da imundície. À frente a “terra de ninguém”, termo cunhado durante a Grande Guerra, 500, 200 m de terreno, às vezes apenas 50. Os combatentes vão melhorando suas trincheiras, aumentando-lhes a capacidade de defesa com sacos de areia, redes de arame farpado onde penduram latas para alertar sobre a presença inimiga, posição de tiros e de causa, sapas para as ligações com a retaguarda, nichos laterais para abrigarem-se durante os bombardeios, depósitos de munição. Ao mesmo tempo, minoram-lhes as misérias condições de habitabilidade. (ARARIPE, 2006, p. 335)

Percebe-se que a vida dos soldados não era algo fácil para se enfrentar. Em condições subumanas eles eram obrigados a se habituarem e consequentemente não abandonarem suas posições. A perspectiva de vida era muito pouca para aqueles que lá estavam. No documentário *Traumas de Guerra (1861 – 2010)*, lançado em 2011, há uma cena que explica sobre os problemas mentais que a guerra causa nos homens do campo de batalha, há uma cena que um soldado relata sobre como ele já estava emocionalmente abalado, segue abaixo:

- Não posso mais aguentar os bombardeios. No último eu tive um colapso. Eu tenho um grupo para liderar e eu não sou bom para eles.
- O que você quis dizer com “teve um colapso”?
- Durante o último bombardeio que sofri lá, me fez chorar a noite inteira. (Documentário HBO)

Para exemplificar um pouco mais, segue abaixo outro trecho do documentário da HBO, no qual um soldado veterano conta uma situação que viveu na guerra:

Durante a luta nós estávamos em trincheiras e só havia nós dois, e nós olhamos para fora e vimos que quatro soldados alemães vinham. E eu desmorenei. Me desculpe, é que... nós atiramos neles. Um deles ainda estava vivo, e eu não sabia o que fazer, porque ele estava morrendo gradualmente. No entanto ele apontava seu bolso. Dizendo: família, família. E então eu tomei a foto e era sua esposa e crianças. E então ele morreu. Quando você vê um homem que tinha crianças e têm família significa que era como nós. (Documentário HBO)

Esses fatos que envolvem os soldados não ficam presentes em livros didáticos. Essa visão dos soldados é uma representação da realidade. Os dois livros analisados, para exemplificar o fato, são: *Toda a história: História Geral e a História do Brasil*, de autoria de Arruda e Piletti, e *A Escrita da História: Ensino Médio*, de autoria de Campos e Miranda. Em ambos os materiais, não se fala sobre os efeitos de guerra e nem sobre como os soldados viviam. O máximo que se consegue de informação é apenas uma foto com alguma descrição.

Compreende-se que o soldado de fato não é o foco desses dois materiais, visto que eles devem transmitir os motivos pelos quais a guerra aconteceu, ou seja, seu cenário político e econômico. Bem como nos documentários, o foco são os soldados assim como na obra de Tardi.

O que se pretende dizer é que, mesmo os soldados não sendo o objeto dos livros didáticos, os professores podem utilizar o quadrinho de Tardi como uma fonte em sala de aula. Mesmo sendo uma narrativa ficcional, ela tem o seu valor.

4. História cultural e a obra de Tardi

Com já mencionado anteriormente, mesmo que o material do historiador mescele um pouco das informações, o material didático não ofereça informações dos soldados, bem como os documentários não sejam voltados para as questões políticas e a obra de Tardi se foque totalmente no homem, não é correto afirmar que uma informação se sobressaia à outra, pois, em todos os casos, temos um pouco da verdade.

Todas as informações serviram para demonstrar que a história pode ser contada com mais de uma forma e que nessas versões há um pouco de verdade. Visto que nenhuma anula os fatos da guerra. Principalmente a obra de Tardi, que se apoia em relatos de veteranos e no imagi-

nário, formando um conjunto de ideias que o homem criou para si, ou seja, “o real é sempre o referente da construção imaginária do mundo, mas não é o seu reflexo ou cópia.” (PESAVENTO, 2008, p. 47)

Mas o quadrinho de Tardi se inspira na própria vida dentro das trincheiras e de como tudo aquilo causava danos para os soldados. Sem se posicionar para algum lado, ele apresenta no quadrinho o ponto de vista dos soldados. Apresenta uma nova história questionada pelos soldados que criou. A imagem seguinte ajuda a exemplificar.

O personagem faz uma reflexão sobre os reais motivos da guerra e ainda afirma que os soldados não possuem nenhum motivo para estarem lutando. Há um questionamento político e econômico. Essa reflexão da personagem é apenas um reflexo, algo subjetivo. Destaca-se então a importância da subjetividade, que está dentro do campo teórico da história cultural:

É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que essa tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos. (PESAVENTO, 2008, p. 57)



Fonte: <<http://revistacult.uol.com.br/home/wp-content/uploads/2011/12/jacques3.jpg>>.
Acesso em: 15-10-2013.

Nesse sentido, leva-se em consideração que:

Escrever a história, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre um ir ao encontro das questões da época. A história se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo o que reinventam continuamente o passado. (PESAVENTO, 2008, p. 59)

Tardi faz um resgate do que foi vivido na Guerras das Trincheiras e o apresenta em sua narrativa ficcional. Várias histórias são contadas, cada uma com sua particularidade, mas no fundo todas chegam aos mesmos sentimentos: medo de morrer e vontade de voltar para casa. A obra retrata um outro lado da história.

5. Palavras finais

Com as leituras e reflexões, conclui-se que a obra pode ser utilizada como uma referência quando se fala da Guerra das Trincheiras, pois ela mostra um lado oculto para aqueles que só tiveram acesso a esse fato histórico somente pelos livros didáticos.

Tardi deixa claro que seu trabalho não é de historiador e que não é um quadrinho para contar fatos da Primeira Guerra Mundial, mas não há como negar que ele elaborou tramas que se cruzam por desejos simples dos homens da guerra. São pequenas histórias em determinados momentos que apresentam uma visão de como era a vida deles dentro dos buracos nas trincheiras.

Há também a crítica sobre o que realmente levou a guerra acontecer e se ela realmente foi algo necessário. Pois quantas vidas foram perdidas? Tardi tenta demonstrar que muitos inocentes morreram e que não há heróis nas guerras, pois no final só há o grito de agonia e a vontade de que tudo aquilo acabe.

O aporte teórico da história cultural apresenta que isso é algo importante, pois é através desse tipo de leitura que entramos em contato com o aspecto mais humano da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARARIPE, L. de A. Primeira Guerra Mundial. In: MAGNOLI, D. *Histórias das guerras*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 319-354.

ARRUDA, J. J. de A.; PILETTI, N. *Toda a história: História Geral e a História do Brasil*. São Paulo: Ática, 2001.

CAMPOS, F.; MIRANDA, R. G. *A escrita da história: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDI, J. *Era: A Guerra das Trincheiras (1914-1918)*. Belo Horizonte: Nemo, 2011.

TRAUMAS de Guerra (1861 – 2010) – HBO, produzido em 2011. Disponível em: <<http://www.docspt.com/index.php?topic=18141.0>>.

XAVIER, A. B. As listras do passado: um olhar (nada) ingênuo para a história em o menino do pijama listrado de John Boyne. In: *Revista Ave Palavra*, UNEMAT, vol. 1, n. 14, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/14/artigos/angelaxavier.pdf>>. Acesso em: 10-10-2014.

**PETER PAN BRASILEIRO:
NOMES PRÓPRIOS EM ADAPTAÇÕES
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Felipe Teixeira Zobaran (UCS)
ftzobaran@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca analisar os nomes próprios de personagens e lugares da obra Peter Pan, de James Barrie (1910), adotados na adaptação brasileira de Monteiro Lobato (1930) e no longa-metragem norte-americano de Walt Disney (1953) em sua versão dublada em português brasileiro, buscando identificar possíveis motivações socioculturais no que diz respeito às escolhas lexicais para a recepção pelo público brasileiro. O *corpus* de pesquisa foi selecionado devido à sua importância no que diz respeito à história da recepção da obra de Barrie no Brasil. A análise foi feita de maneira interdisciplinar, partindo-se de Candido (2010), seguido por Holmes (2006), Venuti (1995), Vieira (2008) e White (2011), propondo um aporte teórico que ajuda a concluir que, em adaptações e versões, as escolhas lexicais de tradução são claramente motivadas socioculturalmente, seja para estabelecer maior conexão com o contexto cultural do público pretendido, seja para vincular-se comercialmente com o consumidor cultural.

Palavras-chave: Peter Pan. Tradução. Recepção.

1. Considerações iniciais

Peter Pan é uma peça teatral e um romance escritos e publicados entre as décadas de 1900-1910, por J. M. Barrie. Trata-se de uma importante narrativa para o imaginário coletivo ocidental. Desde sua publicação, a história foi revisitada por diversos autores e de diversas maneiras, similarmente ao que ocorre com contos de fada da tradição oral.

O primeiro contato do texto com o público brasileiro se deu graças a Monteiro Lobato, em 1930. Lobato, que tinha um projeto declarado de construção de uma literatura infantil brasileira (VIEIRA, 2008, p. 171), foi tradutor, adaptador e criador de obras logo canonizadas. Em seu Peter Pan, os elementos de autoria do escocês Barrie são trazidos para dentro do universo brasileiro do Sítio do Picapau Amarelo; a personagem Dona Benta recebe o texto original em inglês e o traduz e adapta para contar a seus netos oralmente. Concomitantemente à narração da história, personagens e fenômenos fantásticos do universo de Barrie passam a ser vistos no Sítio. Trata-se, portanto, não apenas de tradução ou adaptação, mas de incorporação crítica de um texto por outro (CAMARGO, 1970, p.

39).

Possivelmente, a obra mais responsável pela massificação da fábula de Peter Pan no Brasil tenha sido a adaptação em longa-metragem de animação de Walt Disney, lançada em 1953. Segundo White (2011, p. 65), no filme, há “purificação” dos elementos menos adequados à recepção do público infantil norte-americano dos anos 1950, como cenas de violência e de sexualidade. Desde então, Peter Pan passa a ser vinculado à Walt Disney Company como produto da indústria cultural, tendo seus elementos explorados em parques temáticos, filmes secundários e produtos de consumo diversos (WHITE, 2011, p. 58). Juntamente com seu lançamento no Brasil, no mesmo ano, o filme recebeu uma dublagem em português brasileiro que ainda hoje é adotada em relançamentos para *home video*.

Devido à importância das obras supracitadas para a recepção de Peter Pan no Brasil, este estudo objetiva analisar os nomes próprios de personagens e lugares da obra *Peter Pan*, de James Barrie (1910), adotados na adaptação brasileira de Monteiro Lobato (1930) e no longa-metragem norte-americano de Walt Disney (1953) em sua versão dublada em português brasileiro. Com isso, busca-se identificar possíveis motivações socioculturais no que diz respeito às escolhas lexicais de nomes próprios para a recepção pelo público brasileiro.

2. Recepção, adaptação e tradução

Candido (2010) demonstra que uma obra artística se completa na correlação entre contexto sócio-histórico, autor e público. Dessa maneira, há uma interdependência dialética entre esses três elementos, de forma que um influencia (ou molda) o outro no *continuum* da produção artística. O autor é fruto de seu espaço e de seu tempo, por isso posiciona-se necessariamente perante aquilo que já foi produzido, seja para corroborar ou para quebrar paradigmas; o mesmo contexto sócio-histórico determina quem é o público de uma obra quando de sua publicação e a posteriori, e quais leituras são possíveis do ponto de vista da recepção. Semelhantemente, autor e público se interinfluenciam, seja em consonância ou oposição, nunca desvinculados de seus contextos culturais.

Ao realizar adaptação e tradução de uma obra, escolhas devem ser feitas. Isso se dá, justamente, pelo fato de que toda tradução e toda adaptação são novos textos (VENUTI, 1995, p. 4), vinculados a contextos

culturais diversos daqueles da produção da obra original.

Segundo Holmes (2006, p. 185), ao se estudar tradução de maneira descritiva, é possível optar por um recorte “*function oriented*”, preocupando-se com o impacto ou função do texto traduzido no contexto de chegada. Assim, torna-se possível afirmar que escolhas lexicais em traduções e adaptações não raro objetivam determinados fins junto ao público. Venuti (1995) estabelece que esses fins podem ser “estrangeirizadores”, quando aproximam o leitor do contexto cultural original estrangeiro, ou “domesticadores”, que aproximam a obra original à realidade cultural do leitor.

Neste estudo, busca-se esquematizar quão domesticadoras ou estrangeirizadoras foram as escolhas lexicais para os nomes próprios centrais da narrativa de *Peter Pan* no Brasil, e em que medida essas escolhas foram motivadas e canonizadas pelo público-alvo.

3. *Peter Pan brasileiro*

Vieira (2008) sistematiza a apropriação de Monteiro Lobato do texto de Barrie, buscando analisar até que ponto o autor brasileiro propôs-se a alterar (de maneira a domesticar) os elementos literários da obra do escocês. White (2011) reconhece que a obra de Disney é a que mais teve alcance entre o público brasileiro, e faz uma análise profunda de como o filme americano altera elementos narrativos do livro britânico, o que se reflete, sem dúvida, na dublagem brasileira do filme. Ambas concordam ao afirmar que os autores das adaptações fizeram escolhas de tradução e versão muito claras, e que tais escolhas foram motivadas pela pretensão de atingir efeitos específicos para com seus públicos-alvo.

Uma análise compilatória dos nomes dados aos personagens protagonistas e ao espaço central da narrativa nos três textos permite enxergar muito objetivamente as motivações estrangeirizadoras ou domesticadoras adotadas nas denominações. A análise se baseia na tabela construída durante o estudo, conforme consta abaixo:

Nomes originais de Barrie (1910)	Nomes adotados por Lobato (1930)	Nomes adotados na versão brasileira da Walt Disney Pictures (1953)
Peter Pan	Peter Pan	Peter Pan
Wendy	Wendy	Wendy
John	João Napoleão	João
Michael	Miguel	Miguel
Tinker Bell	Sininho	Tilin-tim (Dublagem original)

		Sininho (Material posterior) Tinker Bell (Material posterior)
Mr. and Ms. Darling	Sr. e Sra. Darling	Sr. e Sra. Darling
Nana	Nana	Naná
Captain Hook	Capitão Gancho	Capitão Hook (dublagem original) Capitão Gancho (material posterior)
Neverland	Terra do Nunca	Ilha Encantada (dublagem original) Terra do Nunca (material posterior)

TABELA 1 – Comparação de nomes adotados no *corpus*

É possível, a partir da comparação, traçar algumas tendências. Os dois personagens protagonistas do texto de Barrie (Peter Pan e Wendy) tiveram seus nomes mantidos nas adaptações, ainda que com intervenções domesticadoras: Lobato, na voz de Dona Benta, observa ao leitor a pronúncia correta do nome da menina, ao colocar, na voz de Dona Benta, a fala “(...) pronuncia-se Uêndi” (LOBATO, 1993, p. 166); a versão da Disney, por sua vez, utiliza a pronúncia de Peter Pan com fonemas do português brasileiro (*/peter pan/* ao invés de */pitər pæn/*). Outros nomes mantidos inalterados foram o da cachorra Nana (com adaptação fonética em Disney, Naná) e o sobrenome da família Darling.

Dentre os nomes que foram alterados, alguns deles não apresentam surpresas: João e Miguel são equivalentes românicos para *John* e *Michael*; Gancho e Terra do Nunca são traduções literais de *Hook* e *Neverland*. Em três casos, todavia, há escolhas:

- 1– o nome Sininho (de Lobato, domesticador) e Tilin-tim (da Disney, também domesticador),
- 2– Gancho (de Lobato, domesticador) e Hook (da Disney, estrangeirizador) e
- 3– Terra do Nunca (de Lobato, domesticador) e Ilha Encantada (da Disney, domesticador).

Provavelmente, o aspecto mais interessante desses casos em que houve escolhas lexicais é o fato de as feitas por Lobato (de 1930) terem, ao longo do tempo, sido absorvidas pelo público a ponto de neutralizarem aquelas feitas pela dublagem da Disney (1950). A própria Walt Disney Company passou, em algum momento, a utilizar as nomenclaturas canonizadas de Lobato: apesar da dublagem (ainda veiculada com o animado até os dias de hoje), eventualmente *todos* os nomes de Lobato foram absorvidos pela Walt Disney Company anos depois do lançamento do filme, e podem ser vistos em capas de relançamentos em VHS, DVD

e *Blu-ray* e em toda a linha editorial da empresa. Isso traz à tona a ideia de que as escolhas de Lobato aderiram-se ao imaginário do público anteriormente e de maneira perene, de tal forma a forçar a Walt Disney Company a adotá-los, a despeito do que é falado no longa-metragem.

Em 2006, com a criação da franquia *Fadas*, a Disney passou a usar o nome *Tinker Bell* em todo seu material de divulgação da personagem, possivelmente por motivações mercadológicas extremamente estrangeirizadoras. Mesmo depois disso, o material gráfico vinculado à franquia *Peter Pan* ainda usa o nome de Lobato, Sininho, como se houvessem duas personagens diferentes: a *Tinker Bell* da franquia *Fadas* e a Sininho clássica (que nem se chama assim na versão dublada do filme).

4. Considerações finais

As escolhas lexicais dos nomes próprios de *Peter Pan* no Brasil são claramente motivadas socioculturalmente, seja para estabelecer maior conexão com o contexto cultural do público pretendido (como em Lobato), seja para vincular-se comercialmente com o consumidor (Walt Disney Company).

Além disso, os nomes adotados por Lobato foram absorvidos de tal forma pelo leitor brasileiro ao longo dos anos que o popular longa-metragem da Disney, com nomes diferentes, não apenas foi incapaz de substituí-los, mas forçou a companhia a adotá-los em materiais posteriores. Isso se opõe à ideia da predominância única de recepção da versão da Disney entre o público brasileiro, e coloca Lobato como criador dos nomes canonizados pelo público brasileiro da obra britânica, não apenas quando de seu contexto de recepção, como também nas décadas posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRIE, J. M. *Peter Pan*. London: Penguin Books, 1995.

CAMARGO, R. B. *Peter Pan: o mito da eterna criança e sua permanência na literatura infantil de nossos dias*. *Itinerários – Revista de Literatura* – UNESP, Araraquara, 1970. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2418/1970>>. Acesso em: 23-05-2014.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2010.

DISNEY, W.; GERONIMI, C.; JACKSON, W.; LUSKE, H. *Peter Pan*. [Filme-DVD]. Produção de Walt Disney, direção de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske. Los Angeles: Walt Disney Pictures, 1953. 2 DVDs (2006), 77 min. Aprox. Color. Son.

HOLMES, James S. The name and nature of Translation Studies. In: VENUTI, L. *The translation Studies Reader*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LOBATO, M. Peter Pan. In: _____. *Obras completas*, vol. 3. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge, 1995.

VIEIRA, Adriana Silene. Peter Pan lido por Dona Benta. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Org.). *Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil*. São Paulo: UNESP, 2008.

WHITE, Vera Lúcia. *A influência do filme de Walt Disney nas traduções e adaptações brasileiras de Peter Pan entre 1953 e 2011*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). – USP, São Paulo.

**POESIA E MEMÓRIA: A VOCALIZAÇÃO
COMO UMA ESTRATÉGIA SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA
NO ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA²¹¹**

Mario Ribeiro Morais (UFT/UAB)

moraismarioribeiro@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@mail.uft.edu.br

RESUMO

A memória é apresentada como deiscência da percepção, sendo o conceito de deiscência arquitetado em sua dimensão fenomenológica, ou seja, como abertura ou encontro criativo que possibilita a existência do duplo. A vocalização é tomada como uma estratégia sociocognitiva de leitura por envolver aspectos sociocognitivos, nomeadamente a memória global das palavras, a memória fonológica ou de pronúnciação e a memória semântica, ambas construídas socialmente. A vocalização do texto poemático passa pela via direta, ativando o significado das palavras, para posteriormente aceder à via indireta, a da memória fonológica. A revisão teórica tem como base Izquierdo (2002), Cruz (2007) Dehaene (2012), Camargo & Rosa (2012) e Kleiman (2013, 2013a). Tendo em vista que o estudo das estratégias de leitura é fundamental para o processo de ensino de leitura em língua portuguesa, o objetivo deste artigo é investigar a vocalização como uma estratégia sociocognitiva de leitura para a formação de leitores proficientes no contexto escolar. O estudo aborda o emprego dessa estratégia numa turma de alunos do 9º do ensino fundamental do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em Palmas/TO. O *corpus* para análise foi composto pelos poemas “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes, “Põe quanto és no mínimo que fazes”, de Fernando Pessoa, e “Retrato”, de Cecília Meireles. A partir dos dados da pesquisa, verificamos que a vocalização é uma estratégia de leitura importante que auxilia na compreensão textual e que favorece a plasticidade neuronal, além de oferecer ao professor pistas das dificuldades enfrentadas por seus alunos no ato da leitura.

Palavras-chave: Memória. Poesia. Vocalização. Estratégia sociocognitiva de leitura.

1. Considerações iniciais

Indubitavelmente, as transformações sociais afetam a formação de um leitor proficiente. A leitura envolve processos cognitivos que são definidos socialmente. A cognição ou a mente humana é formada em socie-

²¹¹ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

dade. A formação social da mente envolve processos cognitivos intersicológico e intrapsicológico. No nível inter-relacional, o ambiente material e social são alguns dos potenciais para a formação da mente e/ou da memória (HUTCHINS, 2000).

A memória, formada e impactada pelo âmbito social, ganha relevo nos processos cognitivos da leitura. A memória é o senso histórico e o senso de identidade pessoal de cada leitor. Presente, passado e futuro podem ser evocados pela leitura através de imagens e representações. A memória é as experiências individuais do homem, mas que são construídas coletivamente (IZQUIERDO, 2002).

Nesta linha, a leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do leitor, dependem, em grande parte, da capacidade proficiente de leitura. O texto literário poético se constitui como um aporte para a formação de leitores empíricos.

A leitura do texto literário poético aciona o nível de compreensão que vai além da significação imanente das palavras, encontrando seu sentido no contexto histórico, cultural, social e cognitivo. Essa interação entre texto e leitor, onde aquele só se completa neste, a recíproca também é verdadeira, favorece ao indivíduo a sua própria representação dentro do texto. A leitura prazerosa do texto poético, por meio de estratégias socio-cognitivas, amplia o horizonte de conhecimento, de experiências e de satisfação do leitor.

A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objetivo literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor. (COMPAGNON, 1999, p. 149)

O texto poético ou literário só se cristaliza na leitura, pois nesta atividade cognitiva, o leitor compreende ou dá sentido ao texto a partir de suas experiências formadas socialmente. Essas experiências são evocadas pela memória durante o processo da leitura.

A leitura de poesia no contexto escolar é uma forma de promover a interação entre leitor, texto, autor, contexto. Também, a leitura de poesia, nos seus aspectos de memorização, de vocalização e de compreensão, dá plasticidade ao cérebro, aos neurônios da leitura, à memória de longo prazo.

O presente estudo partiu do fato de que alunos do 9º ano, no tocante à aprendizagem leitora, apresentam dificuldades para memorizar,

vocalizar e/ou interpretar poemas, demonstrando pouca plasticidade cerebral. Observa-se uma elevada dificuldade em compreender os textos lidos e principalmente do gênero lírico.

Tendo em vista tais considerações, o presente artigo tem como objetivo investigar a vocalização como estratégia sociocognitiva de leitura de poesias no contexto de uma sala de aula do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos.

Os principais aspectos teóricos sociocognitivos e neurocientíficos da memória implicados na leitura, especificamente os conceitos, os tipos, a formação, os neurônios e as sinapses da memória e vocalização como estratégia sociocognitiva de leitura são questões apresentadas no aporte teórico.

Espera-se que os profissionais educadores envolvidos com a prática da leitura de textos literários poéticos reflitam sobre a importância de abordar estratégias sociocognitivas da leitura em aulas de língua portuguesa, possibilitando a formação ou constituição de leitores proficientes e aficionados pela compreensão, como também pelo gosto, pelo prazer, pela satisfação de ler poesias.

2. *Conceituando memória*

Concomitantemente a uma abordagem de aspectos sociocognitivos e neurocientíficos da memória, faz-se necessário tomar nota de algumas de suas definições, pois “Não há tempo sem um conceito de memória; não há presente sem um conceito do tempo; não há realidade sem memória e sem uma noção de presente, passado e futuro” (IZQUIERDO, 2002, p. 89).

Segundo Izquierdo,

Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas. (IZQUIERDO, 2002, p. 89)

Concordando com o neurocientista, memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. A memória e o tempo se imbricam. Aquela trabalha neste em três dimensões diferentes. Uma memória do passado (dos balanços, dos lamentos, das recordações). Uma me-

mória da ação (um presente, sempre evanescente). Por último, uma memória de espera (a memória dos projetos, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro) (CANDAUI, 2012).

Na linha do tempo, a memória se consolida ou se armazena no cérebro a partir das experiências individuais dos homens. Para Izquierdo (2002), a memória dos homens é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são pontos intangíveis do presente.

Oliveira assim se expressa na conceituação de memória:

Destes “enleios”, cheguemos à memória: que é aqui apresentada como deiscência da percepção, sendo o conceito de deiscência arquitetado em sua dimensão fenomenológica, ou seja, como abertura ou encontro criativo que possibilita a existência do duplo. É essa memória, concebida inseparável do modo de existência de cada formação textual, que, dependendo de cada dimensão discursiva que a tenha gerado e/ou gerido, apresentará repertórios, ou conjuntos harmônicos de interpretantes, diferentes (repertório homonímico – o repertório criado e contemplado pela literatura ou pelos textos com escopo primordialmente expressivos, por exemplo; repertório paronímico – fundado no dêitico, o repertório dos textos jornalísticos ou daqueles basicamente informativos, por exemplo; e repertório sinonímico – fundado no símbolo, o repertório dos textos científicos ou daqueles com escopo fundamentalmente genérico ou silogístico, por exemplo). (OLIVEIRA, 2013, p. 64-65)

Ainda de acordo com Oliveira (2013), a memória, compreendida como deiscência da percepção ou abertura intelectual que só existe no duplo, ou seja, no jogo da alteridade, sempre se alojará num *locus* preciso, no qual já se encontram outros conceitos que apresentam congruência com o novo conceito vinculado ao repertório. A memória, dependendo de cada dimensão discursiva interacional que a tenha gerado, apresentará repertórios ou conjuntos harmônicos de interpretantes diferentes, quais são: repertório homonímico – fundado na metáfora; repertório paronímico – fundado no dêitico; e repertório sinonímico – fundado no símbolo ou na alegoria. Noutras palavras,

[...] essa congruência pode ser homonímica, quando o conceito não se referir a um conteúdo ou significado preciso – sendo aberto a interpretações e exegeses particulares; paronímica, quando o conceito apreendido ajuda a delimitar o sentido de um ser ou uma coisa precisa; ou, ainda, sinonímico, quando o conceito abrangido se refere a um gênero, e não a um indivíduo. (OLIVEIRA, 2013, p. 65)

A memória pode ser chamada também de modos de “mais-significar”, ou de reiteração significativa. A memória é assim, a histori-

cidade da vida, que capta as formações discursivas como excesso do que se queria fazer, dizer e pensar, excesso que abre aos outros a possibilidade de retomada e de criação. Memória é história. O ser sociocognitivo se faz na percepção do tempo e do espaço. “A memória se faz do excesso, do vir a ser de algo a mais; a memória é então luz, é *lógos*, é busca do não-esquecimento (*ἀλήθεια*)” (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

Memória é história, é luz, é *logos*, é não esquecimento, é identidade, é sentimento de pertença, é experiência construída/adquirida nas relações interpessoais. A aquisição de memórias denomina-se aprendizado. A memória, sendo construída socialmente, é uma faculdade básica/inata de cada ser humano. Nesta direção, Izquierdo (2002) defende a ideia de que o aprendizado e a memória são propriedades básicas do sistema nervoso; não existindo, portanto, atividade nervosa que não inclua ou não seja afetada de alguma forma pelo aprendizado e pela memória.

As memórias, como representações das experiências aprendidas, vividas, compartilhadas, construídas socialmente, são armazenadas e evocadas por neurotransmissores em muitas áreas e subsistemas cerebrais. Tudo isto indica que diferentes memórias utilizam diferentes vias e processos tanto para sua aquisição como para sua evocação. Há certas estruturas e vias (o hipocampo, a amígdala, e suas conexões com o hipotálamo e o tálamo) que regulam a gravação e evocação de todas, de muitas, ou pelo menos da maioria das memórias. Este conjunto de estruturas constitui um sistema modulador que influi na decisão, pelo sistema nervoso, ante cada experiência, de que deve ser gravado e de que deve ou pode ser evocado. O hipocampo e a amígdala estão interligados entre si e recebem informação de todos os sistemas sensoriais: em parte provenientes do córtex, e, em parte, de forma inespecífica quanto à modalidade sensorial, desde a formação reticular mesencefálica (IZQUIERDO, 2002).

3. Tipos de memória

Há, talvez, vários tipos de memória. Muitos estudiosos a classificam de diversas formas. Considerando os tipos apresentados por Izquierdo (2002), a memória pode ser classificada quanto ao tempo e o tipo de informação.

Quanto ao tempo, a classificação habitual de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: *me-*

mória imediata (segundos, minutos); *memória recente* (horas ou poucos dias); e *memória remota* (semanas, meses, anos).

Por seu lado, quanto ao conteúdo, as memórias dividem-se em procedurais ("saber como"), ou seja, a memória de procedimentos (por exemplo, a direção dos olhos durante a leitura, da esquerda para a direita, ou ainda, o movimento das mãos sobre o teclado de um computador durante a digitação), e declarativas ("saber que"). As memórias declarativas, por sua vez, são divididas em episódicas e semânticas. As memórias episódicas são autobiográficas. São as lembranças de situações vividas (memória de eventos ou episódios). Já conhecimentos sobre literatura, gênero lírico etc. são memórias semânticas ou de índole geral e estão armazenadas em forma de proposições.

4. Formação de memórias

Para entender a formação de memórias a partir de experiências, é preciso considerar quatro aspectos fundamentais, segundo Izquierdo (2002): a seleção; a consolidação; a incorporação de informação adicional; e a formação de registros.

Quanto à *seleção*, os mecanismos que selecionam as informações que serão eventualmente armazenadas incluem o *hipocampo* e a *amígdala*. A lesão bilateral destas duas estruturas do lóbulo temporal não causa a perda de memórias preexistentes (o qual, obviamente, indica que as memórias não se armazenam nelas); mas impede a aquisição de novas memórias. O *hipocampo* intervém no reconhecimento de determinado estímulo, configuração de estímulos, ambiente ou situação, se são novos ou não, e, portanto, se merecem ou não ser memorizados. Para tal, o hipocampo deve ser capaz de: a) distinguir estímulos, combinações de estímulos e ambientes; b) compará-los com memórias preexistentes, armazenadas no cérebro; e c) emitir informação referente à novidade ou não da situação ou do ambiente a outras estruturas (seus sítios de projeção). A *amígdala* participa dos processos de seleção como consequência de sua função moduladora da consolidação.

Há, portanto, um processo de seleção prévio à formação de memórias, que determina quais informações serão armazenadas e quais não.

No que se refere à *consolidação*, as memórias não são gravadas na sua forma definitiva, e são muito mais sensíveis à facilitação ou inibição logo após sua aquisição que em qualquer outro período posterior. A

maior ou menor consolidação de determinadas experiências ou fragmentos de experiências, simultâneas ou consecutivas, influi grandemente no processo seletivo. Uma memória bem-consolidada é difícil de extinguir uma memória malconsolidada se extingue ou se esquece facilmente. Para Izquierdo,

A consolidação é *modulável*. Os processos de *modulação* são importantes porque são muito melhor conhecidos que os sistemas de armazenamento ou evocação; e porque, de fato, a única forma disponível de afetar a memória quantitativamente, ou até qualitativamente, é através de variáveis que agem sobre os sistemas moduladores. As únicas *bases biológicas da memória* que conhecemos são, na verdade, as *bases biológicas da modulação*; e, embora não nos sirvam para entender como as memórias se armazenam, servem-nos para tratá-las quando se encontram diminuídas, como por ex., nos diversos tipos de amnésia. (IZQUIERDO, 2002, p. 97)

Tendo em vista o exposto na citação atinente às bases biológicas da modulação, os principais sistemas moduladores, segundo Izquierdo (2002), são o sistema colinérgico septo-hipocampal, o sistema colinérgico nucleus basalis-amígdala, e o sistema noradrenérgico locus ceruleus-amígdala.

As memórias adquiridas em estado de alerta e com certa carga emocional ou afetiva são mais bem lembradas que as memórias de fatos inexpressivos ou adquiridas em estado de sonolência. Os estados de alerta, afetivos e emocionais se acompanham da liberação de hormônios periféricos e neurotransmissores centrais. Várias dessas substâncias afetam a memória. Isto indica que existe um processo de consolidação depois da aquisição, pelo qual as memórias passam de um estado lábil a um estado estável.

As memórias são também muito mais sensíveis à *incorporação de informação adicional* nos primeiros minutos ou horas após a aquisição. Essa informação pode ser acrescentada, tanto por substâncias endógenas liberadas pela própria experiência farmacológica (injeção pós-treino de b-endorfina, ou de uma dose de adrenalina etc.), como por outras experiências cognitivas que deixam memórias.

Por seu lado, na *formação de registros*, as memórias não consistem em *itens* isolados, senão em *registros* ("files") mais ou menos complexos. Não se lembra cada letra de cada palavra isoladamente; senão frases inteiras. Não se lembra cada cor ou cada odor percebido ontem como tais, senão como detalhes de "files" ou registros mais ou menos longos (o conjunto de eventos da hora da refeição; ou da tarde; ou do início da noite).

Destarte, a formação ou não de uma memória depois de um determinado evento ou experiência, sua resistência à extinção, à interferência e ao esquecimento depende destes quatro fatores: seleção, consolidação, incorporação de mais informação e formação de registros.

5. Neurônios da leitura

Os neurônios da região occípito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras) (DEHAENE, 2012).

5.1. Sinapses da memória

Cada neurônio possui arborizações, os detritos, pelas quais ele escuta as informações de milhares de outros neurônios com os quais está em contato (DEHAENE, 2012). Os sinais que formam as memórias e os pensamentos se movimentam por meio de uma célula nervosa individual como uma minúscula carga elétrica. Os neurônios entram em contato com outras células nervosas por meio de sinapses elétricas e químicas, os chamados neurotransmissores.

5.2. Plasticidade neural

É o nome dado à capacidade que os neurônios têm de formar novas conexões a cada momento. À medida que melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta. A leitura modifica as regiões ativadas, a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. A aprendizagem da leitura aumenta a memória (DEHAENE, 2012).

6. Estratégia sociocognitiva de leitura

As estratégias de leitura são classificadas em *estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas*. Estas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação. As cognitivas são as operações

inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ocorrendo de modo automático. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras (KLEIMAN, 2013; 2013a).

Considerando que a leitura envolve procedimentos e estratégias, Solé (1998) compartilha a ideia de que as estratégias se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as estratégias (entendidos no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

Nisbet e Shucksmith *apud* Solé (1998)

se exprimem de forma similar, quando se referem às microestratégias (para nós, habilidades, técnicas, destrezas!...) como processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concebem às macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Para Solé (1998), é necessário ensinar estratégias de compreensão leitora para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

7. Vocalização: uma estratégia sociocognitiva de leitura

Vocalização implica declamação, leitura em voz alta. A vocalização é tomada como uma estratégia sociocognitiva de leitura por envolver aspectos sociocognitivos, nomeadamente a memória global das palavras e a memória fonológica ou de pronúncia, ambas construídas socialmente. Destarte, essas memórias ativam o léxico na leitura pela via direta, chamada visual, ortográfica ou léxica, e pela via indireta, denominada de fonológica. Indubitavelmente, essas duas vias estão imbricadas siner-

gicamente no processo da leitura, sendo denominado de conhecimento grafo-fônico. O *conhecimento grafofônico*, envolve o conhecimento da correspondência entre as letras e os sons, bem como a noção de como é que as letras podem ser transformadas em combinações de sons nas palavras conhecidas.

A vocalização do texto poético passa pela via direta, ativando o significado das palavras, para posteriormente aceder à via indireta, a da memória de pronúncia ou fonológica. Para Cruz,

Esta via implica em mecanismos de conversão das palavras em sons mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, ou seja, existe uma análise dos grafemas, seguida de uma atribuição dos fonemas correspondentes, para posteriormente ser feito o encadeamento dos fonemas.

Na realização destes mecanismos utiliza-se o léxico auditivo, mediante o processamento léxico ou de reconhecimento da palavra, que se conectará com o sistema semântico para retirar o significado e daí se socorrer do léxico fonológico, que permite aceder à fala a partir da memória de pronúncia. (CRUZ, 2007, p. 65)

A fruição da poesia em sala de aula, pela ativação da via cognitiva indireta, ou memória de pronúncia, dispõe as palavras em verso e as lança num movimento pendular entre som e sentido. Camargo & Rosa defendem a vocalização de poesia, pois

Se a leitura de um romance ou de um conto requer a *performance* do leitor, que precisa pôr em disponibilidade seu corpo para realizar a leitura significativa, o mesmo leitor, quando em contato com um poema, constata que a poesia, por sua própria constituição, apresenta um caráter performativo que instiga ao gesto vocal. (CAMARGO & ROSA, 2012, p. 11)

A condição de vocalizador assumida pelo leitor de poesia declara sua participação na construção de sentidos e na percepção sonora dos versos. A vocalização da poesia compreende a presença e a participação do leitor que empenha sua condição sociocognitiva para ler e declamar o texto poético. Para o processo de leitura e de vocalização, Zunthor (2007) emprega o termo *performance*.

Para Camargo & Rosa (2012), a fruição do texto poético solicita a realização da materialidade sonora do verso por meio da realização vocal. A leitura em voz alta denota a relevância da materialidade fônica da poesia e se realiza como forma renovadora de mediação do poético com o leitor. Assim, o caráter performativo da poesia se confirma quando se preenche de som a voz poética dos versos, recuperando o elemento vocal ritualístico que remota à origem da poesia.

A vocalização evoca conhecimentos registrados na memória fonológica ou de pronúnciação. Bosi (2000) apresenta três elementos produtivos que ganham corpo por meio da vocalização: o ritmo, o andamento e a entonação.

Quanto ao *ritmo*, Bosi afirma que

[...] na composição poética, o uso da alternância faz supor a aplicação inconsciente de um princípio ciclóide, “orgânico”, da energia vocal. O ritmo, enquanto periodicidade, teria este sentido: ser presença sonora da Força, ser Vontade, ser o Desejo no seu eterno retorno. O ritmo não se limita a acompanhar simplesmente o significado do poema: arrasta-o para os esquemas do corpo. (BOSI, 2000, p. 111-112)

Nesta linha, o conhecimento sobre escanção/versificação (sílabas poéticas, metrificação, cadência, alternância, fôrmas etc.) é tomado como fundamental para se aprender a natureza rítmica do poema no processo de vocalização. Entretanto, este conhecimento não é tomado como fim, mas como meio para a performance da poesia.

Bosi (2000) define o *andamento* como marcação subjetiva das células rítmicas, o que conduz o ritmo à sua constituição no todo significativo do poema. Trata-se da qualificação do tempo de execução, da velocidade com que se vocaliza o verso.

Por seu lado, a *entonação*, para além de evidenciar a linha melódica das frases, faz com que estas sejam mais que o metro ou a pauta acentual ao torná-las objeto de uma intencionalidade. Nesse plano, as pausas retóricas, a duração e a intencionalidade da pontuação e a força enfática dada adquirem prioridade, por exemplo, as palavras propulsoras de sentido. Cada parte do poema adquire forma e peso em um corpo, para o qual um verso, uma expressão ou um termo torna-se expansão em forma de som, som em forma de voz (BOSI, 2000).

A leitura em voz alta materializa as relações do leitor com o poema e com os ouvintes, no caso do contexto escolar, com os outros colegas de sala. Na relação com o texto, o leitor é levado a perceber que produzir o verso em voz alta implica reavivar sua materialidade sonora. Na relação sociocognitiva com os colegas, o leitor e ouvintes estabelecem um momento de troca, de deiscência ou abertura intelectual.

Uma vocalização eficiente exige que se desenvolva uma boa audição, evocando a memória sensorial. A tarefa de ouvir atentamente a vocalização de um poema cria condições para o ouvinte perceber que “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de ou-

tra parte” (ZUNTHOR, 2007, p. 84).

Numa abordagem sociocognitiva, a *performance* (desempenho) atingida na vocalização está associada diretamente às características intrapessoais ou subjetivas do leitor. Não obstante a subjetividade fônica de um leitor na pronúncia em voz alta (memória grafo-fônica), outras vozes ou memórias são evocadas no ato da leitura declamativa.

Uma memória evocada na vocalização é a da *língua*, nos seus aspectos léxico-sintático, que são patrimônio de uma cultura e de uma sociedade, situados num espaço e num tempo, que nos limites do poema vocalizado adquire materialidade fônica. Outra é a memória da *criação*, produzida a partir das experiências, da imaginação, das histórias e das lembranças do poeta, que surgem nos versos e que são evocadas pelo leitor. Por fim, uma outra memória é a da *escritura literária*, a qual se caracteriza pela historicidade literária, pela recorrência de imagens, pelos usos vocabulares específicos da linguagem poética, pelos padrões rítmicos e pela configuração do princípio subjetivo.

Destarte, o vocalizado incorpora essas vozes ou memórias e as comunica pela materialidade própria do seu aparelho fonador. Como diz Zunthor (2007, p. 87), “a leitura do texto poético é escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em seu corpo e em seu espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página”.

Oliveira (2010) propõe, para trabalhar a vocalização de poema, a realização de um exercício, que tem nomeado de “jogo de vozes” ou de “arquitetura de vozes”, que é um pouco diferente do conhecido “jogral”, no qual as pessoas costumam dividir a vocalização dos versos entre si aleatoriamente: o primeiro verso para um, o segundo para o outro etc., sem com isso estabelecer na voz um jogo, um diálogo interpretativo com o texto. O intuito do jogo de vozes é experimentar a leitura em voz alta de cada estrofe, imprimindo no poema marcas interpretativas e sendo atravessado pela materialidade daquelas palavras.

O próprio momento de vocalização não é automático, nem sempre a voz sai do mesmo modo como ensaiado “silenciosamente” na mente do leitor. No momento em que se coloca na voz o texto, aquilo que foi ensaiado mentalmente já não é mais o mesmo. No ato da enunciação, ocorrem surpresas, frustrações. Vocalidade é território de risco em que o sujeito, no ato de ler em voz alta, se oferece e se expõe à palavra do outro. Esse lugar não muito previsível da leitura em voz alta está atrelado à per-

cepção dos sentidos do corpo como um todo. Ao dar a voz ao texto, o texto reverbera no corpo como um todo. A declamação dos poemas antes escritos, ao ser assumida na voz, não se limita à repetição, mas permite inovações, improvisações, como ocorre nas *performances* dos cantadores das tradições orais (OLIVEIRA, 2010).

8. Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo enfoque qualitativo a partir de uma pesquisa-ação. Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação do pesquisador, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, conforme o autor, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Com relação às formas de documentação é importante ressaltar que na pesquisa-ação tanto os participantes do processo investigativo quanto o próprio processo possuem papel de extrema importância para a validade do resultado da pesquisa científica. A este respeito, Thiollent salienta que

[...] os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidênciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 2002, p. 21-22)

É válido ressaltar sobre a importância de atentar-se à questão da subjetividade do pesquisador, comumente levantada com relação à pesquisa qualitativa. Por isso, o pesquisador deve seguir algumas orientações de e André & Lüdke (1986), tais como: deixar claro os critérios utilizados para selecionar, dentre os dados coletados, os que julga ter maior relevância para o seu trabalho; em que medida tal estudo o afetou; e observar as mudanças que por ventura aconteçam com relação aos seus pressupostos, valores e julgamentos. Tais atitudes devem-se ao fato de que, segundo as autoras, os cuidados com a objetividade afetam diretamente a validade do estudo.

O *corpus* deste trabalho foi coletado in loco pelos pesquisadores por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, questionário e filmagem de aula. Para a realização deste estudo, utilizamos um total de 3 aulas de língua portuguesa, contando cada aula com 60 minutos. As aulas aconteceram nos dias 10 e 11 de junho de 2014. Foi selecionada uma turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos.

9. Resultados e discussões

Considerando que todo poema é basicamente uma estrutura sonora (CANDIDO, 2006), e que o ato de ler em voz alto é tomado como *performance*, como movimento de sentidos (ZUNTHOR, 2007), buscamos desenvolver a estratégia sociocognitiva de leitura *vocalização* numa turma do 9º ano. Para isso, selecionamos os poemas “Retrato” de Cecília Meireles, “Põe quanto és no mínimo que fazes”, de Fernando Pessoa, e “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes.

Apresentar Cecília Meireles, Fernando Pessoa e Vinícius de Moraes aos alunos foi o objetivo da nossa primeira aula. Apresentar o perfil biográfico e o estilo literário dos escritores foi fulcral para despertar o interesse dos alunos pela leitura prazerosa e vocalizada dos poemas selecionados.

Na segunda aula, partimos das anotações dos poemas realizadas na lousa para facilitar a leitura, a percepção ou visualização textual. Os poemas foram escritos lado a lado no quadro. Tomamos nota inicialmente do poema “Retrato”:

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida a minha face?

(CECÍLIA MEIRELES)

Na sequência, anotamos na lousa o poema “Põe quanto és no mínimo que fazes”:

PÕE QUANTO ÉS NO MÍNIMO QUE FAZES

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

(FERNANDO PESSOA)

Finalmente, copiamos na lousa o poema “Soneto de Fidelidade”:

SONETO DE FIDELIDADE

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

(VINÍCIUS DE MORAES)

A seguir, o texto escrito na lousa saltou para as vozes dos pesquisadores e dos alunos, ganhando tonalidades, materialidade vocálica, ritmos, musicalidade e sentidos. Procuraremos aqui relatar a leitura dos poemas enlaçada à vocalidade e às sonoridades realizadas pelos alunos. Foi fundamental a nossa participação ativa na leitura/vocalização inicial dos poemas. A *performance* dos pesquisadores na leitura de abertura possibilitou a familiarização dos textos junto aos alunos. Alunos que estavam acanhados até então, ficaram mais tranquilos e confiantes para participar do “jogo vocal”.

Tendo em vista uma leitura mais aprofundada dos poemas, a sala foi dividida em três grupos, ficando cada um responsável pela leitura expressiva, vocalizada e comentada de um dos poemas. Foi destinado um tempo da aula para o momento preparatório. Após esse momento, foi feita a leitura em voz alta de cada poema e o seu comentário pelo grupo

responsável. Na ocasião, o grupo ficava à vontade para escolher um aluno que vocalizasse em nome dos demais componentes.

Naturalmente, a maioria dos alunos teve muita dificuldade para significar as imagens poéticas. Guiar a leitura nesse momento foi necessário para que eles não permanecessem no nível superficial do poema, identificando somente tema e recursos sonoros utilizados pelos poetas.

O grupo que vocalizou e comentou o poema “Retrato” demonstrou mais facilidade no entendimento das imagens poéticas, além de apresentar uma *performance* no jogo de sonoridade no ato da leitura que prendeu a atenção dos demais colegas. Com relação ao primeiro aspecto, acreditamos que isso se deveu à aproximação ou identificação do Eulírico com um leitor que percebe facilmente a sua autoimagem no espelho.

No momento em que o segundo grupo apresentava o poema “Põe quanto és no mínimo que fazes”, por vezes alguns alunos ficaram dispersos, alegando que era muito difícil entender o que o poema diz. Foi nessa circunstância que a nossa mediação se fez imprescindível. A dispersão é natural em textos com versos um pouco rebuscados. Os alunos, especialmente o grupo em questão, sentiram dificuldade em acessar as informações e as imagens constitutivas do poema e precisaram de auxílio para que não abandonassem o exercício da leitura vocalizada.

A apresentação do poema “Soneto de Fidelidade” pelo terceiro grupo, no que se refere à expressão vocal ou *performance* e a imagens evocadas, foi satisfatória. Os alunos apreciaram a fôrma clássica poética: soneto composto de versos decassílabos em dois quartetos e dois tercetos; como também a musicalidade, o ritmo dos versos das estrofes que terminam em sílabas poéticas ABBA, ABBA, CDE, DEC.

Apesar das dificuldades de interpretação, do acanhamento no ato da leitura por parte de alguns alunos, a vocalização foi prazerosa. A turma correspondeu realizando as tarefas propostas. A turma compreendeu que não apresentamos poesias fáceis, que satisfizesse o horizonte de expectativas inicial dela, em que numa breve apreciação entenderiam ou vocalizariam os poemas, no entanto a turma pôde compreender que se tratava de boa poesia e que a nossa mediação se fez necessária para ajudá-la a ser capaz de ler e compreender as poesias escolhidas.

Na terceira e última aula, nosso objetivo foi trabalhar o poema “Soneto de Fidelidade” a partir de um exercício denominado “arquitetura

de vozes”. Um pouco diferente do conhecido jogral, no qual professores costumam dividir a vocalização dos versos entre os alunos aleatoriamente: o primeiro verso para um, o segundo para o outro, e assim por diante, sem com isso estabelecer na voz um jogo, um diálogo interpretativo com o texto, o jogo de vozes experimenta a leitura em voz alta de cada estrofe, imprimindo no poema marcas interpretativas e sendo atravessado pela materialidade daquelas palavras.

Para desenvolver o exercício do jogo das vozes, realizamos a divisão das quatro estrofes em quatro novos grupos. Cada grupo, após um breve momento destinado para preparação, deveria vocalizar com voz uníssona a estrofe previamente escolhida.

As possibilidades de arquitetura das vozes na leitura do poema “Soneto de Fidelidade” foram várias. Cada arquitetura dos grupos produziu efeitos diferentes, pois a cada vez que se enunciava um verso, ele já não era mais o mesmo. Ora o ritmo era mais acelerado, ora mais paulatino.

A harmonia vocálica, embora planejada e treinada, não saiu completamente do modo esperado por um dos grupos. Durante a leitura, alguns componentes adiantavam ou atrasavam o ritmo empreendido pelo grupo.

Para finalizar o trabalho com o poema nesta última aula, após o exercício de arquitetura de vozes, propomos outra atividade denominada declamação por meio da memorização das estrofes. Poucos alunos memorizaram a estrofe que já na atividade anterior havia sido trabalhada em seus grupos. No entanto, não tiveram dificuldade em memorizar ao menos um verso da estrofe, o que foi relevante. Além disso, outros alunos, demonstrando criatividade, aprendizagem e plasticidade neural, parafrasearam a estrofe, empregando imagens e ideias correspondentes.

10. Considerações finais

A aplicação da estratégia sociocognitiva de leitura vocalização na sala de aula de uma do 9º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa possibilitou a consolidação e formação de memórias dos alunos e pesquisadores. A sala de aula, como um nicho cognitivo, favoreceu a evocação e formação de memórias a partir das experiências individuais dos discentes no ato da leitura e da interpretação em grupo. Para Izquierdo (2002), a memória dos homens é o armazenamento e evocação de in-

formação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. Nesta linha, podemos afirmar que houve aprendizado.

Assim, podemos afirmar que pela percepção da memorização, da paráfrase, da arquitetura de vozes, vários neurônios da leitura contribuíram para a formação de memórias, dando, portanto, plasticidade ao sistema neural. O hipocampo e a amígdala evocaram, no processo de vocalização, a memória de longo prazo, como a memória semântica, gráfica, sonora e léxica da língua, como também a memória de curto prazo, como a memória de trabalho, pelos movimentos sacádicos dos olhos no ato da leitura no quadro.

É inegável que os alunos, embora devam ser mediados pelos professores durante a leitura e interpretação de poemas, precisam de treino, de prática de leitura, para que se tornem cada vez mais eficientes na vocalização do texto poético.

Não nos importou aqui verificar a qualidade da vocalização poética desses alunos, mas a travessia, o contato realizado com o texto por meio do entrelaçamento de vozes e sons em torno de três poemas escolhidos. Cremos que o mais importante é dar a oportunidade e a liberdade para a exploração do texto poético como uma via de acesso aos sentidos do texto e aos sentidos de quem lê. As palavras dos poemas antes descansando no papel e no quadro, ao atravessarem a composição de vozes e sons, alargaram-se no espaço, reverberando sentidos e emoções.

Mais do que concorrer efetivamente para a formação de leitores de poesia, a prática de leitura de poemas de forma vocalizada em uma turma do 9º ano serviu como teste, pois testamos modos de ler poesia, testamos novos paradigmas de leitura, testamos os alunos leitores e o processo de formação de leitura poética. Cremos que estes testes podem levar a reflexões de alcance amplo, podem se somar a outros esforços de outros educadores que acreditam na importância da leitura de poesia para uma educação mais ampla do ser humano pelas vias da formação e consolidação de memórias.

Foram selecionados para trabalhar com a turma poemas clássicos, mas outras fontes, sobretudo da poesia contemporânea de autores populares, virtuais, poderão despertar o prazer pela leitura poética no contexto escolar. Denominamos aqui autores virtuais aqueles que têm lançado mão de suportes modernos de comunicação para difusão de suas poesias, como é o caso da escritora contemporânea Micheline Verunschik.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMARGO, G. O. de; ROSA, O. R. M. Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema. In: CARDOSO, J. B. (org.). *Olhares críticos sobre a literatura na prática docente*. Goiânia: Gráfica e Editora Améri-ca / Ed. Ifiteg, 2012.

CANDAUI, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa/Porto: Lidel, 2007.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

HUTCHINS, E. Distributed Cognition. In: Smelser N. J.; Baltes P. B. (orgs.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier Sciences Ltd, 2000. Disponível em: <http://www.artmap-research.com/wp-content/uploads/2009/11/Hutchins_DistributedCognition.pdf>. Acesso em: 15-04-2014.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura, teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2013a.

MEIRELES, C. Retrato. Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/cecilia-meireles-poemas>>. Acesso em: 15-03-2014.

MORAES, V. de. Soneto de Fidelidade. Disponível em: <http://www.releituras.com/viniciusm_fidelidade.asp>. Acesso em: 15-05-2014.

OLIVEIRA, E. K. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewFile/13609/8736>>. Acesso em: 04-08-2014.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de. *Memória – a deiscência da percepção*. Vertentes & Interfaces I: Estudos Literários e Comparados. *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/1873>>. Acesso em: 11-05-2014.

PESSOA, F. Põe quanto és no mínimo que fazes. In: REIS, Ricardo [Heterónimo de Fernando Pessoa]. *Odes*. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/poe-quanto-es-no-minimo-que-fazes-ricardo-reisbrheteronimo-de-fernando-pessoa>>. Acesso em: 15-05-2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZUNTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Trad.: Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

**POESIA E MEMÓRIA:
ESTRATÉGIAS SOCIOCOGNITIVAS DE LEITURA
PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR PROFICIENTE²¹²**

Mario Ribeiro Morais (UFT/UAB)
moraismarioribeiro@gmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFMG/UFT)
marciodemelo@mail.uft.edu.br

RESUMO

A memória é apresentada como deiscência da percepção fenomenológica, cuja dimensão possibilita a abertura intelectual e a existência do duplo. A memória é nosso senso histórico, nosso senso de identidade pessoal, é a historicidade da vida. A memória é formada socialmente e envolve processos cognitivos interpsicológicos e intrapsicológicos. A cognição distribuída postula que o uso do ambiente na elaboração cognitiva da leitura favorece a ação cognitiva. Sendo diversificados, os processos sociocognitivos implicados na leitura podem ser agrupados em duas categorias: os processos de nível inferior e os processos de nível superior (CRUZ, 2007). Responsáveis pela ativação desses processos, os neurônios da região occipito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras). Cada neurônio possui arborizações pelas quais ele escuta as informações de milhares de outros neurônios com os quais está em contato. Os sinais que formam as memórias e os pensamentos se movimentam por meio de uma célula nervosa individual como uma minúscula carga elétrica. Os neurônios entram em contato com outras células nervosas por meio de sinapses elétricas e químicas no ato da leitura, os chamados neurotransmissores (DEHAENE, 2012). A leitura de poesias contribui para a formação de novas memórias pelas evocações das imagens textuais. Tendo em vista que o estudo das estratégias de leitura no processo de ensino de leitura literária poética é fundamental para a plasticidade neural ou para a cristalização da arquitetura neuronal, este trabalho, perfazendo duas partes distintas, mas complementares, investiga estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente (cariz teórica), e implanta em aulas de leitura as estratégias investigadas numa turma de 9º ano do EF do CGTI Augusto dos Anjos em Palmas/TO (parte empírica).

Palavras-chave:

Poesia e memória. Estratégias sociocognitivas de leitura. Leitor proficiente.

²¹² Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

1. Introdução

As profundas mudanças e as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que delinearão o século passado e o atual geraram mudanças de paradigmas e o aprimoramento de novas demandas de interação social. Essas demandas têm contribuído para que a leitura ganhe ainda mais importância. Conhecimento e informação, via leitura, são fórmulas de aquisição de empoderamento, de autonomia, de independência, de elevação do nível cultural e cognitivo de uma sociedade que se organiza pela leitura.

O impacto das inovações tecnológicas, nos campos da comunicação e da informação, com o surgimento de novas mídias e meios de interação pelas redes sociais, parece ter influenciado a sociedade de forma definitiva. A quantidade de informações veiculadas pela indústria cultural de massa, como também a velocidade com que circulam tornaram a proficiência leitora uma necessidade básica.

A leitura envolve processos cognitivos que são definidos socialmente. A cognição ou a mente humana é formada em sociedade. A formação social da mente envolve processos cognitivos interpsicológico e intrapsicológico. No nível inter-relacional, o ambiente material e social são alguns dos potenciais para a formação da mente e/ou da memória (HUTCHINS, 2000).

A memória, formada e impactada pelo âmbito social, ganha relevo nos processos cognitivos da leitura. A memória é o senso histórico e o senso de identidade pessoal de cada leitor. Presente, passado e futuro podem ser evocados pela leitura através de imagens e representações. A memória é as experiências individuais do homem, mas que são construídas coletivamente (IZQUIERDO, 2002). Nesta linha, a leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do leitor, dependem, em grande parte, da capacidade proficiente de leitura.

O texto literário, a poesia, se constitui como um aporte para a formação de leitores críticos, autônomos, conscientes de sua função social. O leitor proficiente sabe interpretar a gama de informações que o cerca, sabe compreender a volatilidade do mundo, a instabilidade da vida, deixa-se (re)construir pela leitura do texto literário. Esse processo de (re)construção do leitor empírico pelo caminho da leitura se concretiza na interação do texto com o leitor, de modo que este se deixe transformar

por aquele, favorecendo a formação da consciência, da memória e da identidade ideológica, requisitos para a formação de leitores empíricos que atendam não só as exigências do mercado, como também a compreensão do ser e estar no mundo.

A leitura do texto literário poético aciona o nível de compreensão que vai além da significação imanente das palavras, encontrando seu sentido no contexto histórico, cultural, social e cognitivo. Essa interação entre texto e leitor, onde aquele só se completa neste, a recíproca também é verdadeira, favorece ao indivíduo a sua própria representação dentro do texto. A leitura prazerosa do texto poético, por meio de estratégias socio-cognitivas, amplia o horizonte de conhecimento, de experiências e de satisfação do leitor.

Compagnon (1999) define o estilo literário como um suplemento que acrescenta algo ao sentido cognitivo, sem modificá-lo, uma variação ornamental uma invariante semântica, uma valorização, uma acentuação da significação por outros meios, sobretudo expressivos. Ainda conforme esse autor,

A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objetivo literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor. (COMPAGNON, 1999, p. 149)

O texto poético ou literário só se cristaliza na leitura, pois nesta atividade cognitiva, o leitor compreende ou dá sentido ao texto a partir de suas experiências formadas socialmente. Essas experiências são evocadas pela memória durante o processo da leitura.

Considera-se que a escola – agência privilegiada pelo desenvolvimento do prazer pela leitura do texto literário – acaba, paradoxalmente, inviabilizando a formação de leitores empíricos, críticos, que estão inseridos num mundo de constantes mudanças societais. Instituição escolares ainda estão presas a um passado de práticas descontextualizadas, não-estimulantes, que não favorecem a fruição do texto literário.

Indo de encontro à conjuntura de várias escolas contemporâneas, que não tem contemplado as constantes mudanças sociais e cognitivas nas quais os alunos estão inseridos, há uma necessidade de incorporação de diversos recursos/estratégias de leitura que aproximem a poesia, fazendo-a fruir na sala de aula. Ler a partir de estratégias valoriza tanto o texto literário, quanto a aprendizagem do aluno/leitor. Aprendizagem implica formação de memórias de longo prazo e desenvolvimento da arqui-

tetura neural. Consequentemente, melhora-se os índices internos e externos. Tendo em vista tais considerações, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar estratégias sociocognitivas da leitura de poesia para a formação de um leitor proficiente, e como empiria, implementar o projeto de leitura *Poesia e Memória* numa turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em Palmas/TO.

2. Processos cognitivos implicados na leitura

A leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes. Ela começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto.

Ehri *apud* Cruz (2007) define os seguintes processos: o conhecimento da linguagem; o conhecimento do mundo; conhecimento metacognitivo; memória do texto; conhecimento do sistema grafofônico; e acesso ao léxico.

Os processos cognitivos implicados na leitura podem ser agrupados de diferentes modos. Por seu lado, Cruz (2007) apresenta uma organização em dois grupos ou blocos de processos: os de *nível inferior*, que se referem ao componente de descodificação; e os de *nível superior*, que dizem respeito ao componente de compreensão. Esses dois blocos são subdivididos em quatro módulos de processos cognitivos. A descodificação envolve os módulos perceptivo e léxico, e a compreensão envolve os módulos sintático e semântico.

2.1. Processos de nível inferior ou de descodificação

A descodificação envolve os módulos perceptivos e léxicos. Por seu lado, os processos perceptivos, ou de descodificação propriamente dita das palavras, têm por objetivo decifrar as palavras, ou seja, analisar e identificar os padrões visuais para transformá-los em sons. Por outro lado, os processos léxicos, ou de acesso léxico, correspondem à procura e recuperação dos significados das palavras numa espécie de dicionário interno, o qual é composto por todas as palavras que a pessoa conhece e é denominado de léxico interno. De seguida faz-se uma breve referencia a estes processos.

2.1.1. *O módulo perceptivo*

“A leitura parte de um conjunto de estímulos visuais, ou símbolos gráficos, que devem ser percebidos e identificados, para posteriormente serem decifrados” (VEGA, *apud* CRUZ, 2007, p. 61). Esta tarefa envolve várias operações consecutivas, a primeira das quais é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que se quer processar, isto é, os movimentos oculares. Estes movimentos são, então, seguidos por uma análise visual, a qual envolve processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icônica e com a memória de trabalho e onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística. Na memória icônica não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva, o que esta faz é, durante um espaço de tempo muito curto de aproximadamente 250 minutos, manter grandes quantidades de informação em estado puro, para que esta possa ser processada. A memória de curto prazo ou de trabalho é capaz de reter a informação durante mais tempo, entre 15 e 20 segundos, permitindo assim que esta possa ser analisada.

Os movimentos oculares envolvem os *movimentos sacádicos*, quando os olhos avançam em pequenos saltos, os quais se alternam com períodos de fixação, quando os olhos permanecem imóveis. Enquanto os períodos de fixação permitem ao leitor perceber uma fração da informação escrita, pois esta é orientada para a *fóvea* (pequena depressão no centro da retina que, correspondendo à área de fixação, é o local onde a visão é mais nítida, ou seja, é a zona de maior acuidade visual do olho humano), os movimentos sacádicos permitem a passagem para uma outra fração do texto, com o objetivo de se continuar a assimilação da informação (CRUZ, 2007).

2.1.2. *O módulo léxico*

Para além da perceptiva, a descodificação implica também uma dimensão léxica, de procura e recuperação dos significados das palavras no léxico interno. Os processos de acesso ou recuperação léxica são geralmente analisados com base no modelo de dupla via ou dual que, pressupondo um sistema de escrita de tipo alfabético, perspectiva duas maneiras de acesso ao léxico: uma via direta, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indireta, fonológica ou sublética, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, levando a que se alcance o

significado.

2.2. Processos de nível superior ou de compreensão

A compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto (CRUZ, 2007).

Lyon *apud* Cruz (2007) sugere a existência de quatro níveis ou tipos de compreensão, que são: “compreensão literal; compreensão interpretativa; compreensão avaliativa ou crítica; e compreensão de apreciação”.

A leitura não acaba com o reconhecimento das palavras, mas indo além, existe o nível de compreensão, o qual se relaciona com o processo sintático (ordem das palavras; tipo e complexidade gramatical da oração; categoria das palavras; aspectos morfológicos das palavras etc.) e com o processo semântico (que vai além da captação dos significados e se encarrega de os integrar com os previamente adquiridos).

2.2.1. O módulo sintático

O módulo sintático se refere à habilidade para compreender como as palavras estão relacionadas entre si, isto é, refere-se ao conhecimento sobre a estrutura gramatical básica da língua. Deste modo, uma vez que a leitura, e sobretudo a compreensão da leitura, supõe que as palavras estejam agrupadas em estruturas gramaticais, então o conhecimento gramatical do leitor, sobre os conteúdos específicos perante os quais está, é básico e necessário para uma leitura correta.

Para Vega *apud* Cruz (2007), o processo de análise sintática compreende três operações principais: a) atribuição das etiquetas correspondentes aos distintos grupos de palavras que compõem a frase (sintagma nominal, verbo, frase subordinada etc.); b) especificação das relações existentes entre esses componentes; e c) construção da estrutura correspondente, mediante a ordenação hierárquica dos componentes.

2.2.2. O módulo semântico

Após as palavras serem reconhecidas e relacionadas entre si, o

passo seguinte é o último dos que intervêm na compreensão da leitura e diz respeito à análise semântica, através da qual o leitor retira o significado da frase ou texto e o integra com os conhecimentos que já possui na sua base de dados. Esta é constituída pelas experiências e aprendizagens prévias e pelas emoções e motivações, que são elementos de imersão para que a informação que chega seja processada. Memória de longo prazo, sistema de armazenamento e base de conhecimentos são outros nomes atribuídos à base de dados.

3. Aspectos sociocognitivos e neurocientíficos da memória implicados na leitura

A memória envolve aspectos sociocognitivos e neurocientíficos. Considerando a hipótese da cognição distribuída (HUTCHINS, 2000), a memória é formada socialmente, nos processos de interações interpessoais, levando em conta, para tal, as características intrapessoais de cada ser humano que gravitam nas práticas interacionais discursivas da linguagem, filogenética e ontogeneticamente (CRUZ, 2007).

3.1. Conceituando memória

Segundo Izquierdo,

Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas. (IZQUIERDO, 2002, p. 89)

Concordando com o neurocientista, memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. A memória e o tempo se imbricam. Aquela trabalha neste em três dimensões diferentes. Uma memória do passado (dos balanços, dos lamentos, das recordações). Uma memória da ação (um presente, sempre evanescente). Por último, uma memória de espera (a memória dos projetos, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro) (CANDAU, 2012).

Na linha do tempo, a memória se consolida ou se armazena no cérebro a partir das experiências individuais dos homens. Para Izquierdo (2002), a memória dos homens é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias de-

nomina-se aprendizado.

A memória pode ser chamada também de modos de “mais-significar”, ou de reiteração significativa. A memória é assim, a historicidade da vida, que capta as formações discursivas como excesso do que se queria fazer, dizer e pensar, excesso que abre aos outros a possibilidade de retomada e de criação. Memória é história. O ser sociocognitivo se faz na percepção do tempo e do espaço. “A memória se faz do excesso, do vir a ser de algo a mais; a memória é então luz, é *lógos*, é busca do não-esquecimento (*ἀλήθεια*)” (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

As memórias, como representações das experiências aprendidas, vividas, compartilhadas, construídas socialmente, são armazenadas e evocadas por neurotransmissores em muitas áreas e subsistemas cerebrais. Tudo isto indica que diferentes memórias utilizam diferentes vias e processos tanto para sua aquisição como para sua evocação. Há certas estruturas e vias (o hipocampo, a amígdala, e suas conexões com o hipotálamo e o tálamo) que regulam a gravação e evocação de todas, de muitas, ou pelo menos da maioria das memórias. Este conjunto de estruturas constitui um sistema modulador que influi na decisão, pelo sistema nervoso, ante cada experiência, de que deve ser gravado e de que deve ou pode ser evocado. O hipocampo e a amígdala estão interligados entre si e recebem informação de todos os sistemas sensoriais: em parte provenientes do córtex, e, em parte, de forma inespecífica quanto à modalidade sensorial, desde a formação reticular mesencefálica (IZQUIERDO, 2002).

3.2. Tipos de memória

Há, talvez, vários tipos de memória. Muitos estudiosos a classificam de diversas formas. Considerando os tipos apresentados por Izquierdo (2002), a memória pode ser classificada quanto ao tempo e o tipo de informação.

Quanto ao tempo, a classificação habitual de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: *memória imediata* (segundos, minutos); *memória recente* (horas ou poucos dias); e *memória remota* (semanas, meses, anos).

Por seu lado, quanto ao conteúdo, as memórias dividem-se em procedurais (“saber como”), ou seja, a memória de procedimentos (por exemplo, a direção dos olhos durante a leitura, da esquerda para a direita,

ou ainda, o movimento das mãos sobre o teclado de um computador durante a digitação), e declarativas ("saber que"). As memórias declarativas, por sua vez, são divididas em episódicas e semânticas. As memórias episódicas são autobiográficas. São as lembranças de situações vividas (memória de eventos ou episódios). Já conhecimentos sobre literatura, gênero lírico, etc. são memórias semânticas ou de índole geral e estão armazenadas em forma de proposições.

3.3. Neurônios da memória e da leitura

Os neurônios da região occípito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras) (DEHAENE, 2012).

3.4. Sinapses da memória

Cada neurônio possui arborizações, os detritos, pelas quais ele escuta as informações de milhares de outros neurônios com os quais está em contato (DEHAENE, 2012). Os sinais que formam as memórias e os pensamentos se movimentam por meio de uma célula nervosa individual como uma minúscula carga elétrica. Os neurônios entram em contato com outras células nervosas por meio de sinapses elétricas e químicas, os chamados neurotransmissores.

3.5. Plasticidade neural

É o nome dado à capacidade que os neurônios têm de formar novas conexões a cada momento. À medida que melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta. A leitura modifica as regiões ativadas, a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. A aprendizagem da leitura aumenta a memória (DEHAENE, 2012).

4. *Estratégias sociocognitivas de leitura poética para a formação de um leitor proficiente*

A leitura, parafraseando Rezende (1998), é um ato sociocognitivo

em que envolve processos cognitivos múltiplos, como percepção, reflexão, motivação, vocalização (processos fonológicos), preditibilidade ou conhecimento prévio, memória e imaginação, que atuam sobre um conjunto complexo de componentes neuronais; como também envolve processos ou atos sociais, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, a partir de objetivos socialmente determinados e determinadores.

As estratégias de leitura são classificadas em *estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas*. Estas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação. As cognitivas são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ocorrendo de modo automático. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras (KLEIMAN, 2013, 2013a).

Considerando que a leitura envolve procedimentos e estratégias, Solé (1998) compartilha a ideia de que as estratégias se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as estratégias (entendidos no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

A partir de estudos de Souza (2010), Zunthor (2007), Smolka & Nogueira (2011), Rosa e Camargo (2012), considera-se, neste estudo, que integra parte da nossa dissertação de mestrado, a percepção, a vocalização, a preditibilidade e a imaginação como estratégias sociocognitivas de leitura do texto poético, uma vez que envolvem processos cognitivos e interacionais, firmados em aspectos da memória. A abordagem sobre cada estratégia aqui será suprimida em razão do espaço para publicação.

5. Metodologia

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo enfoque qualitativo a partir de uma pesquisa-ação. Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação caracteriza-se por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da partici-

pação do pesquisador, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, conforme o autor, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Com relação às formas de documentação é importante ressaltar que na pesquisa-ação tanto os participantes do processo investigativo quanto o próprio processo possuem papel de extrema importância para a validade do resultado da pesquisa científica. A este respeito, Thiollent salienta que

[...] os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidencição dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 2002, p. 21-22)

É válido ressaltar sobre a importância de atentar-se à questão da subjetividade do pesquisador, comumente levantada com relação à pesquisa qualitativa. Por isso, o pesquisador deve seguir algumas orientações de Lüdke e André (1986), tais como: deixar claro os critérios utilizados para selecionar, dentre os dados coletados, os que julga ter maior relevância para o seu trabalho; em que medida tal estudo o afetou; e observar as mudanças que por ventura aconteçam com relação aos seus pressupostos, valores e julgamentos. Tais atitudes devem-se ao fato de que, segundo as autoras, os cuidados com a objetividade afetam diretamente a validade do estudo.

O *corpus* deste trabalho será coletado *in loco* pelo pesquisador por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, materiais didáticos dos alunos, filmagem de aula, plano de aula, ministração de aulas. Por meio da pesquisa-ação, o pesquisador inserir-se-á em sala de aula, onde implementará o *Projeto de Leitura Poesia e Memória* durante 12 horas aulas de leitura, na turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, no último quartel de 2014.

6. Resultados esperados

Esperamos com esta pesquisa trazer uma contribuição para o processo de leitura em sala de aula, especificamente com a palavra poética.

Fazer fruir a poesia, pela forma, pela essência, pelo prazer ou pela musicalidade, possibilita a existência do duplo, a abertura intelectual fonologicamente dos discentes.

As discussões aqui apresentadas, muito embora estejam ainda na fase embrionária (dissertação de mestrado em andamento, na fase de revisão de literatura), apresentam investigações realizadas até o presente momento sobre estratégias sociocognitivas de leitura que permitem ao leitor das séries finais do ensino fundamental a compreensão do texto poético, a fim de se engajar na sociedade que impõe, diuturnamente, mais exigências de leitura.

7. Considerações finais

Nosso objetivo, neste artigo, foi apresentar aspectos teóricos das investigações iniciais sobre estratégias sociocognitivas de leitura da poesia no 9º ano do ensino fundamental para a formação de um leitor proficiente. O trabalho com estratégias no contexto escolar possibilita aos alunos a melhoria da compreensão de um texto durante a leitura. Trabalhar estratégias de leitura favorece o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, cristaliza a arquitetura neural e traz plasticidade aos neurônios da leitura/memória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad.: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa/Porto: Lidel, 2007.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad.: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HUTCHINS, Edwin. Distributed cognition. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Orgs.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier Sciences, 2000. Disponível em: <http://www.artmap-research.com/wp-content/uploads/2009/11/Hutchins_DistributedCognition.pdf>. Acesso

em: 15-03-2014.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura, teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. *Texto e leitor: estratégias cognitivas da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013a.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de. Memória: a deiscência da percepção. Vertentes & interfaces I: estudos literários e comparados. *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, vol. 5, n. 1, p. 63-80, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/1873>>. Acesso em: 11-05-2014.

REZENDE, L. *Desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em softwares e webs educativos*. 1998. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestga/actac/tise98/html.trabajos/desenv/index.htm>>. Acesso em: 19-04-2014.

ROSA, O. R. M; CAMARGO, G. O. de. Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema. In: CARDOSO, J. B. (Org.). *Olhares críticos sobre a literatura na prática docente*. Goiânia: Gráfica e Editora América/Ifiteg, 2012.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZUNTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Trad.: Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA OFICIAL PELO MUNDO: LEGITIMIDADE EM TIMOR-LESTE E MACAU²¹³

Sérgio Pereira Antunes (USP)
santunes@usp.br

SUMÁRIO

A língua portuguesa no mundo. A língua portuguesa como língua oficial. A CPLP. A língua portuguesa no Oriente. A legitimidade e a efetividade social. Macau: contexto histórico da língua, status atual e políticas públicas. Timor-Leste: contexto histórico da língua, status e políticas públicas. Conclusões.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Língua oficial. Língua internacional.

A língua portuguesa está hoje espalhada por todo o mundo e é falada por diferentes comunidades ao seu modo. Alguns Estados Soberanos adotaram-na como língua oficial, viabilizando a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Tendo em conta o fim da colonização do império português e as novas necessidades de comunicação globalizada, é oportuno averiguar a legitimidade da língua portuguesa como língua oficial em territórios localizados geograficamente em pontos extremos de uma eventual influência portuguesa em pleno século XXI, como é o caso de Macau e Timor-Leste.

Sem dúvida, a língua portuguesa é utilizada em vários países, regiões e comunidades por todo o mundo. Na América, o Brasil é o representante mundial com maior número de falantes da língua portuguesa, embora não seja exclusivo nesse continente, como em princípio parece. É importante lembrar que, no continente americano, vamos encontrar grupos falando português de forma rotineira, em especial, no Uruguai, Venezuela e Estados Unidos, onde se destacam os imigrantes e descendentes residentes em Massachusetts, Connecticut, New Jersey e Flórida. Na Europa, Portugal é o patriarca da língua, ou melhor, o “matriarca” da língua portuguesa, embora, também não seja o único país europeu que use o português. Eis que, em Espanha, em especial no norte (Galícia), na França, em Luxemburgo entre outros importantes comunidades usam-na in-

²¹³ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional “Português – Língua do Mundo”, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na primeira semana de novembro de 2014.

tensamente. A respeito, vale lembrar que em Luxemburgo, a língua portuguesa é uma das três opções linguísticas para atendimento pelo serviço telefônico, por exemplo. Na África, o português é a língua oficial de todas as ex-colônias portuguesas: Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique. Na África, é interessante apontar a recente adoção da língua portuguesa pela Guiné Equatorial e lembrar o uso do português em redutos na África do Sul e na Namíbia. Na Ásia, o português foi e, de certo modo, continua falado nos territórios do antigo Estado Português da Índia, Goa, Damão e Diu, assim como por comunidades de Malaca, na Malásia e ainda por comunidades de decasséguis no Japão. Em Macau e Timor-Leste, a língua portuguesa é oficial. Assim, tem-se um interessante apanhado generalizado a língua portuguesa no mundo.

Alguns desses Estados Soberanos adotaram a língua portuguesa oficialmente: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Estes oficializaram a língua portuguesa por diferentes razões (a tradição cultural dos povos envolvidos, a consequência natural do processo de integração e consolidação nacional, o interesse econômico envolvido e o ordenamento dominante, entre outras) e constituíram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Do rol dos integrantes da CPLP é interessante observar: a) a ausência de Macau e b) a participação da Guiné Equatorial.

Macau – que tem o português como língua oficial – por não ser um Estado Soberano, não lhe é permitida a participação como membro de pleno direito, ou seja, atua na CPLP apenas como observador sem direito a voto. A respeito, é oportuno lembrar que Macau, embora seja uma região autônoma, não constitui um Estado Soberano. Sua soberania pertence a China, ou seja, Macau integra a República Popular da China como uma Região Administrativa Especial no conceito concreto da máxima “*um país, dois sistemas*” proposto por Deng Xiao Pin.

A participação da Guiné Equatorial, por sua vez, causa estranheza, eis que se trata de uma ex-colônia espanhola, o único país africano de língua espanhola oficial. Contudo, a determinação da língua portuguesa como língua oficial, além dos distantes motivos históricos com o império português e do grande interesse econômico em estabelecer relações com os países da CPLP, em especial, interesse comercial com o Brasil, acabou tendo sua adesão aprovada em 2014.

Como vimos, a determinação de uma língua como oficial pode atender a diversos aspectos: ser fruto de uma tradição cultural dos povos de um Estado; ser consequência natural de um processo de integração e consolidação nacional; atender interesses econômicos; atender a um ordenamento dominante, entre outros. Do ponto de vista jurídico, a estipulação de uma língua oficial tem carácter estritamente legal e, portanto, merece ser apreciada em diferentes pontos, a exemplo de: validade, eficácia e legitimidade; ou sob a teoria tridimensional do Direito formulada por Miguel Reale: norma, fato e valor; ou ainda sob os pontos hierárquicos discutidos por Hans Kelsen.

Neste trabalho, lidamos com a legitimidade, em princípio, no tanto que tem aderência à norma posta como válida, efetiva, eficaz e vigente. A norma é válida quando cumpriu o processo legislativo de sua criação e foi promulgada. Para Miguel Reale, a validade da norma pode ser apreciada em três vertentes: a) a validade formal, quando ela tem vigência; b) validade social, quando a norma tem eficácia e efetividade; e c) validade ética quando ela tem fundamento. A norma é efetiva quando tem eficácia no mundo jurídico, produz efeitos e atinge os seus objetivos. A norma é eficaz, por sua vez, quando ela realmente exista e tenha validade. E, por fim, a norma é vigente desde sua publicação, com vacância ou não, até a sua revogação, lembrando que o costume ou o desuso não revoga a lei.

Assim avaliaremos a legitimidade da língua portuguesa como língua oficial se a norma que assim a determinou é válida, efetiva, eficaz e vigente. E, mais além, teremos a preocupação de observar a legitimidade no tanto de sua efetividade social, eis que a língua é um componente essencial para a sociedade, para o convívio social. Nestes termos, a legitimidade terá amparo na efetividade social, se a norma é válida, eficaz, tem vigência, atinge os fins que são almejados pela sociedade, seu uso tem consenso e não há necessidade de coerção para sua aplicação.

Pensar o uso da língua portuguesa no Oriente remete-nos imediatamente ao sentimento de limite extremo e de margem distante. Por consequência, causa a sensação de alguma marginalidade e estranheza beijando ao esdrúxulo, como bem coloca Edward Said em sua tese que demonstrar o Oriente como uma construção do Ocidente, como algo de segunda categoria quase uma aberração.

Entretanto, é oportuno lembrar que a língua portuguesa já foi muito importante no Oriente. No século XVI, ela era a língua franca ampla-

mente utilizada no comércio dos locais com o Ocidente. No Japão, os comerciantes europeus deveria se trajar e utilizar a língua portuguesa para poderem ser recebidos pelos comerciantes e autoridades japonesas. Na China, apenas o reino de Portugal poderia comercializar, todos os outros europeus na lida comercial com os chineses deveriam se submeter ao mundo jurídico e linguístico português.

É nesse contexto originário que vamos encontrar a língua portuguesa no Oriente. Ali, a República Democrática do Timor-Leste e a Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China têm a língua portuguesa como língua oficial.

Tendo em conta o lapso decorrido desde o fim do imperialismo e do período colonial português, bem como a especificidade *sui generis* do pós-colonialismo vivido em Macau e Timor-Leste²¹⁴ e, ainda, considerando que esses territórios estão inseridos geopoliticamente em um universo linguístico bastante diverso do mundo da língua portuguesa, é razoável perguntar se a adoção do português como língua oficial tem legitimidade e efetividade social, em pleno século XXI, observando a legalidade e as políticas públicas aplicadas em cumprimento ao mandamento legal no contexto histórico, jurídico e socioeconômico. Vejamos.

Em Macau, a história mostra um favorecimento ao mundo português. Macau nunca se constituiu propriamente uma colônia, eis havia uma simbiose da administração local, ficando os comerciantes europeus sob a égide dos portugueses, conforme determinada pelas autoridades chinesas e estas, por sua vez, controlando os chineses naquele território. Apenas no século XIX é que a colonização portuguesa pode ser considerada mais incisiva no território, embora a gestão partilhada com chineses sempre tivesse existido de alguma forma. Apenas no século XX é que a língua portuguesa passou integrar oficialmente os currículos das escolas chinesas, em Macau. A língua portuguesa, exigível, sempre foi pouco falada, predominando os pidgins, o chinês e o inglês. Com a Revolução dos Cravos, em Portugal, em 1974, pondo fim à era colonial portuguesa, Macau deveria prontamente integrar a soberania da China. Entretanto, a China aquiesceu na continuidade da administração portuguesa no territó-

²¹⁴ No período pós-colonial, Macau continuou administrado por Portugal por mais de 25 anos, inclusive como determinou o tratado internacional entre China e Portugal. Em Timor-Leste, a invasão pela Indonésia nunca foi reconhecida pela comunidade internacional, impingindo a Portugal um papel de patronato até o estabelecimento da República Democrática de Timor-Leste pelas mãos da ONU (UNTAET).

rio até o advento de uma solução chinesa para o território. Assim, na Constituição portuguesa de 1976, constava que “*Macau era território português sob administração portuguesa*”. A solução chinesa para a questão de Macau e, por consequência, de Hong Kong, veio pelo advento da política “*um país dois sistemas*”. Em 1987, por meio de tratados internacionais estabeleceu-se a entrega de Hong Kong pela Inglaterra à China, em 1997, e de Macau pelos portugueses em 1999. Nesse tratado de entendimentos, já ficou determinado que o *status* da língua portuguesa, o sistema jurídico, executivo e legislativo de Macau permaneceriam inalterados por 50 anos a partir da data da entrega. Assim, na transferência da soberania sobre Macau de Portugal para China em 20 de dezembro de 1999, com a entrada em vigor da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau, a língua portuguesa restou assegurada como língua oficial naquele território até 20 de dezembro de 2049.

Em Macau, a língua portuguesa é a língua oficial daquela Região Administrativa Especial, da República Popular da China, conforme estabelecida na Lei Básica: “Artigo 9.º Além da língua chinesa, pode-se usar também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial”.

Como se pode observar, a língua portuguesa, assim como a chinesa, é também língua oficial. A fraseologia adotada para estabelecer essa oficialidade merece atenção. Note que, antes de determinar a língua portuguesa como uma das línguas oficiais, a norma estabelece que ela pode ser usada nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). Dessa fraseologia, pode-se aduzir que fora desses órgãos a exigência da oficialidade da língua é questionável. Parece-nos que o dispositivo é feito de forma pensada. Hoje observamos que em Macau os órgãos da administração pública realmente apresentam seus trabalhos sempre nas duas línguas (chinês e português). A atividade privada, a exemplo do comércio em geral, entretanto, vale-se mais do chinês (cantonês) e do inglês como a língua franca.

A Lei Básica da RAEM traz também as diretrizes para as políticas públicas relacionadas à questão linguística. O seu artigo 25 determina a igualdade no uso da língua, indiscriminadamente, e o art. 122 viabiliza o ensino da língua, inclusive por professores estrangeiros (há, em princípio, uma reserva de mercado para os países da CPLP) e uso de material didático produzido no exterior sem qualquer ingerência do governo central chinês, como se pode observar *in litteris*:

Artigo 25 Os residentes de Macau são iguais perante a lei, sem discriminação em razão de nacionalidade, ascendência, raça, sexo, língua, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução e situação econômica ou condição social.

Artigo 122 Os estabelecimentos de ensino de diversos tipos, anteriormente existentes em Macau, podem continuar a funcionar. As escolas de diversos tipos da Região Administrativa Especial de Macau têm autonomia na sua administração e gozam, nos termos da lei, da liberdade de ensino e da liberdade acadêmica.

Os estabelecimentos de ensino de diversos tipos podem continuar a recrutar pessoal docente fora da Região Administrativa Especial de Macau, bem como obter e usar materiais de ensino provenientes do exterior. Os estudantes gozam da liberdade de escolha dos estabelecimentos de ensino e de prosseguimento dos seus estudos fora da Região Administrativa Especial de Macau.

Além do estabelecido em lei, podemos observar as linhas gerais das políticas públicas promovidas pelo Governo da RAEM quanto ao incentivo ao uso da língua portuguesa: a) intercâmbio e cooperação com instituições de ensino superior; b) otimização da equipe de ensino da língua portuguesa; c) formação e aperfeiçoamento de professores; d) proteção ao patrimônio linguístico português, entre outras. Com a designação de Macau como Plataforma da China para os países de língua portuguesa, observa-se na ação do Governo da RAEM, em sua generalidade, um profundo interesse econômico na aprendizagem do português, formando pontes para investimento na África, Portugal e Brasil.

A história da língua portuguesa no Timor-Leste, igualmente a de Macau, remonta ao século XVI e também sempre foi uma língua pouco falada, uma língua da elite, embora fosse a língua do comércio e da administração pública local. Por séculos, a administração portuguesa lidou bem com o sistema administrativo indígena e, por sua vez, a língua portuguesa conviveu em Timor-Leste – a porção oriental da ilha – com mais de 12 línguas tribais que contava com a predominância do tétum como língua franca entre elas. O tétum, em particular, absorveu vários elementos do português e hoje soa a semelhança de um crioulo de base lexical portuguesa. Politicamente, a história de Timor-Leste está envolta a uma séria demonstração de resistência. Antes mesmo da chegada dos portugueses, aquele território era alvo de incursões malaias, indianas e chinesas em busca do sândalo que em seguida traria os portugueses para aquelas paragens. Nem só a resistência natural ao colonialismo existiu, já no século XX, Timor mostrou sua resistência à invasão japonesa durante a Guerra do Pacífico, no contexto da II Grande Guerra, e mais tarde, à invasão indonésia, quando do advento da descolonização portuguesa. A re-

sistência timorense criou ramais por todo mundo e, por meio dela, alcançou o reconhecimento de necessidade de sua autodeterminação. É a resistência timorense que vai justificar a adoção da língua portuguesa como língua oficial do território ao lado do tétum. Historicamente, o português era a língua da resistência, o código quase que secreto de comunicação dos guerrilheiros que construíram a independência de Timor-Leste.

Assim não é de se estranhar encontrar na Constituição da República Democrática de Timor-Leste o engajamento da resistência e a escolha do português como língua oficial:

Artigo 13.º

(Línguas oficiais e línguas nacionais)

1. O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.

2. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizados e desenvolvidos pelo Estado.

Como se pode observar do dispositivo legal, a língua portuguesa é oficial, embora não seja tida como língua nacional. É a língua da resistência, justificando-se política e historicamente.

Outrossim, como a independência do país é fruto de um engajamento internacional, outras línguas acabaram sendo admitidas em Timor-Leste, eis que grande contingente estrangeiro da ONU, por meio da UNTAET, estiveram e continuam auxiliando na consolidação e construção da independência daquele país. É assim, que a língua indonésia e a inglesa são admitidas na administração pública.

Artigo 159.º

(Línguas de trabalho)

A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário.

A respeito, empiricamente, observamos que nas repartições públicas afetas às finanças, a língua inglesa é insistentemente falada. No ministério da educação, é o português que predomina, enquanto que na rua, em especial no comércio de varejo, é o bahasa, ou melhor, a língua indonésia que ainda é muito falada. Por oportuno, vale lembrar que a população timorense foi proibida de falar português e nas escolas apenas o bahasa era ensinado durante a dominação indonésia.

Da Constituição da República Democrática do Timor-Leste, po-

demos ainda observar as diretrizes das políticas públicas em relação aos aspectos linguísticos do país.

Artigo 8.º

(Relações internacionais)

... ..

3. A República Democrática de Timor-Leste mantém laços privilegiados com os países de língua oficial portuguesa.

A CPLP e, por consequência, os países que o integram têm espaço privilegiado no ordenamento jurídico timorense. Criou-se assim um espaço próprio para a atividade econômica e cultural do universo da língua portuguesa.

Artigo 16.º

(Universalidade e igualdade)

1. Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres.

2. Ninguém pode ser discriminado com base na cor, raça, estado civil, sexo, origem étnica, língua, posição social ou situação econômica, convicções políticas ou ideológicas, religião, instrução ou condição física ou mental.

Igualmente a Macau, não há impedimento quanto ao uso da língua e, portanto, há liberdade de expressão nas políticas linguísticas que envolvam o português.

Das políticas públicas divulgadas pelo governo e que vêm sendo implementadas, vale citar: a) difusão da língua portuguesa no ambiente escolar; b) o uso da língua portuguesa como reforço da resistência timorense e, por consequência, a consolidação e integração nacional timorense; c) o estabelecimento de cooperação internacional, que vem ajudando na construção do país, demonstra a importância do Brasil e de Portugal no ensino de língua portuguesa; entre outras.

Embora todo o privilégio da língua portuguesa em Timor-Leste, empiricamente, observamos que ela enfrenta também dificuldades, eis que concorre com as demais línguas de trabalho (inglês e indonésio). Por outro lado, tal fator, em princípio desfavorável, dá ao português a oportunidade de pareamento às línguas francas predominantes da atualidade (em especial o inglês).

Em desfavor, observamos ainda a carência de um mercado editorial em língua portuguesa e a falta de políticas de promoção da leitura no

Timor-Leste.

Ante todo o exposto e no ensejo de analisar a língua portuguesa como língua oficial, na generalidade dos países e, em especial, no Oriente (Timor Leste e Macau), observando o status legal da língua portuguesa e as políticas públicas aplicadas em cumprimento ao mandamento legal, no intuito de discutir a legitimidade e a efetividade social da utilização da língua pela população local a luz do contexto histórico, jurídico, social e econômico, podemos concluir que o português é língua oficial, sob aspecto jurídico, válida, efetiva, eficaz, vigente e, em princípio, legítima.

A legitimidade, quando à efetividade social é questionável, embora se assista um grande empenho dos governos locais de Macau e Timor-Leste em promover políticas públicas viáveis a respeito. O consenso acerca do uso do português não é unânime por parte da população, embora haja alicerçado fundamento histórico. Sem dúvida, tanto em Macau como em Timor-Leste, o grande interesse no uso do português é o interesse econômico e cultural, em grande parte, polarizado pelo Brasil.

Em suma, a oficialidade da língua portuguesa, em Macau e Timor-Leste, tem amparo legal e há argumentos políticos e socioeconômicos a evidenciar a legitimidade e a efetividade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Sérgio Pereira e ANTUNES, Sheila Barroso Alves. *Lusofonia juridicamente assegurada em Macau: reflexões e políticas públicas*. IN TEIXEIRA E SILVA, Roberval; YAN, Qiarong; ESPADINHA, Maria Antónia; LEAL, Ana Varani. (orgs.). III SIMELP: A Formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo. Macau: Universidade de Macau, 2012.

_____. *Timor-Leste: primeiras impressões de um país em construção*. São Paulo: Sésamo, 2014.

MACAU. *Lei Básica*. Macau: Governo da Região Administrativa Especial de Macau, 2005.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. São Paulo: Saraiva, 1983. 10ª edição.

SÁ, Golçalo César de e RANGEL, Jorge. *À descoberta da China e dos países lusófonos: potencialidades turísticas e estratégias promocionais*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Macau: Instituto Internacional de Macau, 2011.

SAID, Edward. *Orientalismo: como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia de Bolso, 2007.

TIMOR LESTE. *Constituição*. Dili: República Democrática do Timor-Leste, 2002.

PORTUGUÊS PELO MUNDO: DA ÍNDIA AO BRASIL²¹⁵

Rafaela Pascoal Coelho (CEFET-MG)

pascoal.rafaela@gmail.com

Naveen Kumar Jha (CEFET-MG)

Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG)

RESUMO

O interesse pela língua portuguesa aumentou muito durante as últimas décadas, e agora o idioma atingiu a posição de sexta língua mais falada pelo mundo. Com base no processo de internacionalização do português como língua estrangeira, este trabalho busca discutir o espaço da língua portuguesa na Índia e os percursos de aprendizagem de quem pretende especializar-se no idioma para atuar como professor de português como língua estrangeira em países não lusófonos. Com base em um estudo de caso, são tratados os contextos de ensino/aprendizagem vivenciados por um indiano que iniciou seus estudos em Nova Delhi e depois em Goa e escolheu a cidade de Belo Horizonte para aprimorar seus conhecimentos na variante brasileira do português. O trabalho aponta a oferta de cursos de língua portuguesa em contexto indiano, motivações para o aprendizado, o espaço para o estudo da literatura brasileira e ações que têm como intuito divulgar a língua portuguesa, a capacitação de professores e discute os problemas enfrentados por quem busca se especializar no idioma.

Palavras-chave: Português. PLE. Português na Índia. Português língua estrangeira.

1. Introdução

Tendo em vista os esforços para internacionalização da língua portuguesa realizados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), este artigo caracteriza-se como um estudo de caso que tem como objeto a descrição da vida acadêmica de um indiano que buscou meios de se especializar na variante brasileira da língua portuguesa.

O trabalho propõe uma discussão sobre os contextos de ensino/aprendizagem da língua portuguesa na Índia, traçando uma linha temporal na experiência de um futuro professor de português como língua estrangeira. São apresentadas as iniciativas para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa na cidade de Goa e na cidade de Nova Delhi, na Índia,

²¹⁵ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional "Português – Língua do Mundo", na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

e na cidade de Belo Horizonte – MG, no Brasil; bem como lacunas encontradas em relação à oferta de cursos, o acesso a eles, motivações para realizá-los, os processos de ensino, o estudo da literatura, a capacitação de professores e os problemas enfrentados por quem pretende se especializar na variante brasileira da língua portuguesa.

2. Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que “*seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debater*” (YIN, 2001. p. 20). O artigo foi desenvolvido de maneira a descrever os contextos de ensino/aprendizagem experimentados por um indiano que busca aprimorar seus conhecimentos na variante brasileira da língua portuguesa com o intuito de se formar um professor de português como língua estrangeira em seu país.

Como “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001. p. 21), o artigo foi dividido em partes que contemplam inicialmente uma visão geral da representatividade da língua portuguesa na Índia, as opções para quem pretende frequentar cursos de língua portuguesa em Nova Delhi e Goa e o espaço que a variante brasileira da língua portuguesa e sua literatura ocupam nos cursos ofertados. Ao final, como parte da trajetória de estudo escolhida para especialização em língua portuguesa por Naveen Jha, o artigo apresenta o contexto de ensino/aprendizagem e pesquisa em português como língua estrangeira no CEFET-MG, em Belo Horizonte – MG.

3. Língua portuguesa na Índia

Os primeiros relatos da língua portuguesa na Índia coincidem com a chegada dos portugueses no século XVI a Goa, região do país onde a língua portuguesa tem mais influência. Além de Goa, por conta do processo natural de mistura de línguas, a língua portuguesa é falada como crioulo português em Damão e Diu. Apesar disso, o idioma não é muito conhecido na Índia, sendo falada e estudada apenas por pessoas dessas regiões e desconhecida por muitos. A língua é utilizada formalmente em universidades e pelos que têm a língua portuguesa como língua segunda, o que representa aproximadamente de 3% a 5% da população.

Os cursos de português na Índia não são bem divulgados, gerando certa dificuldade para os alunos encontrarem informações a respeito deles. Nas cidades grandes como Nova Delhi, Pune, Bangalore e Goa é possível encontrar informação suficiente sobre os cursos de língua portuguesa, mas nas cidades menos desenvolvidas quase não há divulgação e oferta, o que leva alunos que querem se especializar no idioma a ter que pesquisar muito em busca de oportunidades de estudo. Mesmo nos contextos mais desenvolvidos, não há muitas universidades que ofertem cursos de língua portuguesa na Índia, sendo três universidades em Nova Delhi²¹⁶ e uma em Goa²¹⁷. A Universidade Savitribai Phule Pune, em Pune, chegou a contar com cursos de português em sua grade, mas atualmente não oferta mais.

Os cursos mais conhecidos são os chamados “Certificado”, “Diploma”, “Diploma Avançado” e “Intensivo” que serão detalhados mais à frente. Apenas a universidade de Goa oferta uma disciplina de língua portuguesa em um curso de graduação, e é também a única que dispõe de um mestrado em língua portuguesa. Além das universidades, outra opção para quem procura aprender a língua portuguesa é o Instituto Camões que realiza um trabalho muito relevante para divulgar o idioma. O Instituto oferta os cursos que correspondem aos níveis A, B e C, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). A maior parte dos docentes que trabalham no Instituto Camões é composta por indianos que aprenderam a língua portuguesa na Índia e aprimoraram seus conhecimentos do idioma durante um ano em Portugal.

As universidades recebem estudantes de várias partes da Índia, sendo que a maioria deles expressa interesse em estudar o idioma português com um único intuito: conseguir um bom emprego em uma das empresas multinacionais que atuam no país. Os cargos mais comuns que necessitam da formação em língua portuguesa são os de tradutor e de executivo em centros de *telemarketing*.

Dos alunos interessados, poucos são os estudantes que têm como objetivo aprender a língua para se tornar um professor de português como língua estrangeira. Não há dúvida de que a língua portuguesa fez surgir várias oportunidades de trabalho na Índia, principalmente pela vasta

²¹⁶ Universidade de Delhi, Universidade Jawahar Lal Nehru e Universidade Jamia Milia.

²¹⁷ Universidade de Goa.

quantidade de acordos comerciais e abertura de empresas oriundas de países lusófonos, o que gerou grandes benefícios para a economia do país.

Apesar do quadro positivo, a realidade da prática docente em português como língua estrangeira ainda merece investimentos importantes. Não há muitas oportunidades para quem pretende seguir carreira como professor de português como língua estrangeira, tanto em relação à oferta de cursos específicos de especialização e formação docente, quanto em relação a ofertas de emprego formal em instituições, conforme será possível observar, mais adiante, no contexto específico de cada uma das cidades que oferecem cursos em língua portuguesa.

3.1. Nova Delhi

Na cidade de Nova Delhi, capital da Índia, há três universidades que oferecem cursos de língua portuguesa. São elas: Universidade de Delhi, Universidade Jawahar Lal Nehru e Universidade Jamia Milia.

A Universidade de Delhi oferece quatro tipos de curso: o primeiro curso, em nível inicial/básico 1, é chamado de *Certificação em Língua Portuguesa* e é ministrado durante um ano, com aulas três vezes por semana e duração de uma hora e meia por dia.

O segundo curso, em nível intermediário, é chamado de *Diploma em Língua Portuguesa*, e também é ministrado durante um ano, com aulas três vezes por semana e duração de uma hora e meia por dia, com conteúdos mais focados em comunicação, compreensão de textos e tópicos gramaticais mais específicos e de maior nível de complexidade.

O terceiro tipo de curso é o *Diploma Avançado em Língua Portuguesa*, que tem duração de um ano. Nesse modelo de curso, os alunos frequentam aulas três vezes por semana, com duração de uma hora e meia por dia. Ele é voltado para alunos que possuem conhecimentos básicos em língua portuguesa e oferece o ensino de conteúdos gramaticais mais complexos e o estudo de gêneros textuais.

O curso denominado *Curso Intensivo de Língua Portuguesa* atende principalmente aos alunos que buscam capacitar-se para o mercado de trabalho, como tradutores e funcionários de empresas de *telemarketing*. O curso tem a duração de um ano, contando com aulas cinco vezes na semana, perfazendo um total de 4 horas cada. Apesar da indicação e da

procura pelo curso, ele notavelmente não oferece base suficiente para que os egressos trabalhem com tradução.

Os cursos são focados no ensino da língua e o processo é feito sem contemplar o estudo da literatura de língua portuguesa. Além disso, apesar de o interesse por parte de muitos alunos em aprender a variante brasileira, a única variante ensinada é a de Portugal, não dando opção de escolha aos participantes dos cursos. Um cenário parecido pode ser observado na Universidade Jamia Milia, que oferece o curso *Avançado* na variante portuguesa da língua portuguesa.

Já a Universidade Jawahar Lal Nehru oferecia, até o ano de 2008, cursos nos níveis *Intensivo e Avançado*, mas agora só oferece um curso vinculado ao mestrado em filosofia, com duração de dois anos. Há ainda a oferta de um curso voltado para pesquisa em língua portuguesa, também com a duração de dois anos. No entanto, não há muita procura pelo curso, tendo uma média de um a dois inscritos por ano. Os professores que trabalham nesses cursos são de nacionalidade indiana devido à escassez de professores de língua portuguesa na Índia. Até o ano de 2012, havia uma professora portuguesa atuando como visitante na Universidade de Nova Delhi, mas atualmente não há nenhum professor nativo nos cursos de português como língua estrangeira da cidade.

Além das universidades, o Instituto Camões²¹⁸ também oferece cursos de língua portuguesa nos níveis A, B e C, níveis propostos no QECR, ocupando-se em divulgar a variante portuguesa através dos cursos e programações culturais.

A embaixada do Brasil em Nova Delhi não oferece nenhum tipo de curso de língua portuguesa, nem possui iniciativas que visem à divulgação da variante brasileira na Índia. O trabalho da embaixada é voltado para questões que auxiliem a vida de cidadãos brasileiros que vivem na Índia, bem como para facilitar acordos comerciais e investimentos entre os países. A oferta de um curso voltado para o ensino da variante brasileira da língua portuguesa seria de grande valia para ajudar indianos que buscam aprender o idioma.

²¹⁸ <http://www.instituto-camoes.pt/> Acesso em: 01 nov. 2014.

3.2. Goa

Sabe-se que o surgimento da língua portuguesa na Índia deu-se com a chegada dos portugueses no século XVI, em 1504. Os portugueses colonizaram a cidade de Goa durante mais de 400 anos, período em que houve um processo natural de miscigenação com a cultura indiana, que resultou em uma nova geração falante de português como língua materna. A população de Goa é constituída em média por 70% de hindus e 30% de cristãos, dentre os quais apenas de 5 a 7% falam português. O que se observa é que o uso da língua portuguesa vem diminuindo dia após dia na Índia. Os alunos jovens não são muito interessados em aprender o português, o que faz com que muitos deles optem por cursos de francês ou alemão na escola.

A Universidade de Goa é a única que oferece um curso de mestrado em língua portuguesa, mas contempla em seu programa disciplinas que tratam em maior parte da variante portuguesa. Há apenas uma disciplina voltada para a literatura brasileira e outra para a literatura africana. A maior parte do corpo docente é constituída por professores indianos, tendo como coordenador um professor português que também é o diretor do Instituto Camões na cidade. Além do Instituto Camões, os alunos interessados em aprender língua portuguesa em Goa contam com o apoio da Fundação Oriente²¹⁹ que financia bolsas de estudo em Portugal.

4. Variante brasileira

Tendo em vista que as iniciativas que tratam do ensino/aprendizagem e difusão da língua portuguesa na Índia são voltadas em grande parte para a variante de Portugal, não sobram muitas opções para quem procura especializar-se na variante brasileira da língua portuguesa.

Os alunos da Universidade de Goa que recorrem ao mestrado em língua portuguesa estudam a variante de Portugal e têm majoritariamente disciplinas que contemplam literatura portuguesa. A única ligação com a variante brasileira ofertada aos alunos é a opção de cursar uma disciplina de literatura brasileira. A professora responsável pela disciplina atualmente é uma goesa que viveu durante oito anos na cidade de Belo Horizonte – MG. Os conteúdos presentes na ementa vão do quinhentismo/li-

²¹⁹ <http://www.foriente.pt/> Acesso em: 01 nov. 2014.

teratura de informação até a literatura contemporânea, mas, devido à restrita carga horária da disciplina com duração de apenas três meses não é possível aos alunos conhecer muitos autores brasileiros.

Apesar da demanda e dos esforços para o ensino de língua portuguesa, não há uma universidade que se ocupe de maneira satisfatória do ensino da variante brasileira. Esse fato gera certa dificuldade para quem se especializa buscando ocupar uma vaga no mercado de trabalho, uma vez que as empresas que ofertam essas vagas são em maior parte brasileiras. Então os alunos aprendem a variante de Portugal da língua portuguesa e começam a trabalhar para uma empresa brasileira, o que acarreta dificuldade no desempenho de suas funções, levando alguns até mesmo a desistir do emprego. Quem opta por ocupar cargos e desempenhar funções que necessitam da variante brasileira tem como saída aprender o idioma sozinho, utilizando como ferramentas de auxílio *Youtube*, *Facebook* e/ou *Skype*. Algumas empresas investem na formação de seus profissionais custeando cursos no Brasil para que possam aprender a variante brasileira e ter um nível de proficiência mais abrangente.

Atualmente, o Brasil conta com centros culturais brasileiros (CCB) em vinte e um países²²⁰, sendo doze no continente americano, três no continente europeu e seis no continente africano. A instituição está subordinada às missões diplomáticas e tem como principais atividades o ensino sistemático da variante brasileira da língua portuguesa, à promoção da literatura brasileira e de outras expressões culturais do Brasil, mas o governo da Índia ainda não demonstrou interesse em abrigar um dos centros.

A Índia aplica o exame de certificação do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), que tem como objetivo avaliar a proficiência dos estudantes na variante europeia da língua portuguesa. O país não dispõe de certificação na variante brasileira da língua portuguesa, não possuindo em seu território nenhum posto aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS).

²²⁰ Paraguai, Espanha, Guiné-Bissau, Guiana, Finlândia, Bolívia, Peru, Angola, Nicarágua, Moçambique, México, República do Panamá, Suriname, Haiti, República de Cabo Verde, África do Sul, Itália, Chile, República Dominicana, El Salvador e São Tomé e Príncipe.

4.1. Belo Horizonte

A pouca oferta de disciplinas voltadas para a variante brasileira e o fato de nenhum estudante indiano da Universidade de Goa ter vindo aprender a variante no Brasil, somados à vontade de ser professor de português como língua estrangeira, foram fundamentais para a decisão de Naveen Jha de cursar o mestrado no Brasil por meio do Programa de Mobilidade Internacional da Secretaria de Relações Internacionais e desenvolver uma pesquisa junto ao CEFET-MG. Sua pesquisa de mestrado busca levantar dados sobre a utilização da Literatura Brasileira em cursos de português como língua estrangeira.

Na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) é uma das instituições de ensino que têm se dedicado à pesquisa e se esforçado para a internacionalização da língua portuguesa, especialmente a variante brasileira.

Há, atualmente, no CEFET-MG, em meio aos cursos ofertados em nível superior, o curso de Bacharelado em Letras – Tecnologias da Edição. Apesar de o curso ser voltado para a área de revisão e editoração de textos, é oferecida uma disciplina eletiva de “Ensino e Pesquisa em Português como Língua Estrangeira” aos alunos do curso. Alguns dos alunos da graduação em letras são estagiários em projetos que têm como objeto o português como língua estrangeira, sendo atualmente cinco alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e dois alunos como bolsistas em projetos de extensão.

O Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação oferece o Mestrado em Estudos de Linguagens²²¹, cuja Linha III: “Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia” é dedicada aos estudos das modalidades de ensino e de aprendizagem de língua e literatura. São ofertadas duas disciplinas sobre português como língua estrangeira como tópicos especiais: “Ensino e Pesquisa em PLE” e “Avaliação de Proficiência em PLE”. Atualmente, o programa conta com três dissertações defendidas na área de português como língua estrangeira e quatro em andamento.

O CEFET-MG dispõe hoje de um grupo de pesquisa, INFORTEC, que se dedica a pesquisas em línguas estrangeiras, ensino de língua portuguesa, avaliação de proficiência, informática na educação, teorias do

²²¹ <http://www.posgraduacao.cefetmg.br/cefet-mg-posling>. Acesso em: 01-11-2014.

texto e do hipertexto, literatura e novas tecnologias. Em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais, o INFORTEC oferece cursos de português como língua estrangeira para alunos oriundos de várias partes do mundo, que realizam diversos cursos na instituição. São ofertados cursos em nível *Básico*, *Intermediário* e *Avançado*, sendo os últimos para fins específicos como escrita e cultura acadêmica.

Dessa parceria surgiram também Projetos de Extensão com o intuito de oferecer cursos voltados para a capacitação docente de quem atua/pretende atuar na área de português como língua estrangeira, todos com carga horária de 15 horas. O primeiro curso de extensão universitária intitulado “Capacitação de Professores para o Ensino de PLE” aconteceu no primeiro semestre de 2013 e serviu como base para a escrita de uma dissertação de mestrado (BRANDÃO, 2014). O segundo curso, “Capacitação de Professores para o Ensino de PLE – foco em recursos e materiais didáticos”, aconteceu no primeiro semestre de 2014. O terceiro “Curso de Capacitação de Professores para o ensino de PLE baseado em tarefas” e o quarto “Curso de Capacitação de Professores para o preparatório para o Celpe-Bras” aconteceram no segundo semestre de 2014.

Além das iniciativas citadas, o CEFET-MG frequentemente sedia eventos que visam discutir temas relacionados à internacionalização da língua portuguesa, como o Simpósio da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) “Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de PLE/PL2 /PLH no Século XXI”²²² que aconteceu no ano de 2012. Diversas palestras, com representantes do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e o mais recente Colóquio “A língua portuguesa, o multilinguismo e as novas tecnologias das línguas no século XXI”²²³. Este ocorreu no último mês de outubro e contou com representantes do IILP e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como de diversos pesquisadores de universidades brasileiras. O referido evento marcou a fundação da Associação Mineira de Professores de Português Língua Estrangeira – AMPPLIE, sendo eleita por aclamação a chapa composta por membros da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do CEFET-MG, e presidida pela Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola.

²²² http://siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=61&Itemid=106. Acesso em: 01-11-2014.

²²³ <https://seminarionovastecnologiasdaslinguas.wordpress.com>. Acesso em: 01-11-2014.

5. Considerações finais

Mesmo com alguns esforços para a divulgação da língua portuguesa na Índia, ainda há muito por fazer, principalmente em relação a iniciativas que contemplam a variante brasileira e de outros países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Tendo em vista a tendência ao ensino de língua indissociável do ensino da cultura, é de suma importância que seja revisto o papel da Literatura Brasileira nos processos de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira, que têm como objeto a variante brasileira.

Apesar de os acordos de cooperação entre Brasil e Índia estarem em plena expansão²²⁴ e o mercado de trabalho oferecer vagas que contemplem a variante brasileira do português no desenvolvimento de suas atividades, os cursos do idioma, além de priorizarem a variante portuguesa, são pouco ofertados.

A implantação de iniciativas que se dediquem ao ensino e pesquisa da variante brasileira na Índia seria fundamental para a promoção do idioma, aumentando a quantidade de falantes proficientes e preparando profissionais para lidar com a realidade do mercado de trabalho.

Uma alternativa seria firmar parcerias visando à oferta sistemática de cursos que têm como foco o ensino da variante brasileira do Português em diversas instituições indianas e trabalhar para o cadastramento de postos aplicadores do CELPE-BRAS na Índia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Giliard Dutra. *Crenças sobre o ensino de português como língua estrangeira: práticas discursivas de professores formadores e em formação inicial*. 2014. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – CEFET-MG. Belo Horizonte.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad.: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

²²⁴ <http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamento-brics>

PRECONCEITO LINGÜÍSTICO DENTRO DA SALA DE AULA DA FORNTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS)
mena.pp@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

Ensinar a norma culta da língua portuguesa para aqueles que não a usam no seu dia a dia é uma árdua tarefa, que pode se tornar ainda mais desafiadora quando os alunos são falantes nativos de outras línguas, como no caso daqueles provenientes da fronteira seca Brasil Paraguai, onde falam paraguaio, guarani, jopará e português padrão e não padrão. Autores como Bagno (2002) e Soares (2001) advogam que é justamente sobre essa realidade variada que a escola deve agir. O ensino precisa considerar a sociedade, a fim de formar cidadãos letrados, cujas linguagens possam conviver, enriquecendo os conhecimentos. Já não cabe mais a escola somente alfabetizar; é necessário que se alfabetize letrando. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o preconceito lingüístico e a exclusão social sofrida pelos alunos de origem paraguaia e de cultura guarani do 8º ano, de uma escola localizada na cidade de Ponta Porã, na região de fronteira seca entre Brasil e Paraguai. A pergunta que move o presente estudo é: de que forma professores de língua portuguesa e alunos compreendem a diversidade lingüística em sala de aula? Os resultados da investigação demonstram que se faz necessária uma mudança de postura tanto dos alunos quanto dos professores para que o preconceito lingüístico possa ser superado.

1. Diversidade lingüística e preconceito lingüístico

A língua está intrinsecamente ligada a vida, a cultura e a história de um povo. Dessa forma, não podemos afirmar que um país possui uma língua falada uniforme dentro dos seus limites fronteiriços. As línguas se mesclam, se misturam dentro de um mesmo território, não obedecem aos limites geográficos e muito menos se confundem.

Não há demarcação de um território lingüístico por mais que consideremos a relação entre uma nação e uma língua ou várias nações e uma língua, sempre existirá uma variação na fala dos seus habitantes que não pode ser tratada como uma comunidade lingüística, pois não possui um sistema lingüístico único, apresentando diferenças regionais que dão identidade própria aos habitantes de cada região e essas diferenças ocorrem em todos os níveis: lexical, morfológico, sintático e fonológico. “[...] estas variações geram oposições bem definidas (particularmente no domínio fonológico), estruturas típicas e todo um vocabulário cujos termos, às vezes, chegam a ser incompreensíveis em outras regiões” (PRETI, 1974, p. 23).

Segundo Bagno (2000) há sempre uma tendência a considerar algumas línguas ou variedades como superiores, corretas enquanto outras são desprivilegiadas. Isso ocorre por razões de ordem ideológica, política, econômica, social e cultural, pois que há uma hegemonia linguística dos grupos que se posicionam no ápice da pirâmide social e que adquire o *status* de padrão.

A ideia de língua padrão pressupõe a existência de uma língua ideal em termos de estrutura gramatical e uso correto, tanto na sua forma oral quanto escrita. Entretanto, mesmo a elite educada e dominante falam variedades não padrão, ou seja, ninguém fala uma única variedade linguística, mas várias, num *continuum*, segundo as necessidades de uso, pois há variações que são utilizadas em domínios e situações, contextos que requer estilos e registros diferentes.

Uma variedade linguística alcança *status* de padrão ao ser reconhecida pelas gramáticas, dicionários, textos escritos em geral, comunicações oficiais e pela grande mídia. Quando isso acontece todas as demais variedades são consideradas não padrão, incorretas, ruins, sendo evitada por alguns segmentos da sociedade que busca o modelo ideal. Dessa forma, ao adquirir a variedade padrão muitos consideram ter ascendido socialmente.

Isso acontece porque vivemos em uma sociedade em que há o predomínio do preconceito linguístico que tende a afirmar que há uma língua estruturalmente mais certa que outra, que há dialetos mais certos ou uma variedade mais certa e não percebem que as formas consideradas certas são aquelas pertencentes à língua, aos dialetos ou as variedades das pessoas ou grupos que detém o poder econômico e cultural que a utiliza como exercício do poder desmedido e dissemina o preconceito linguístico para subjugar e alijar o outro do processo produtivo ao diminuir a autoestima para que o outro se sinta incapaz, inferior, por meio das formas linguísticas, uma vez que as línguas além de instrumento de comunicação podem ser instrumento de poder e dominação (SCHERRE. 2005. p. 10).

Isso ocorre até mesmo com pessoas que procuram estudar o fenômeno linguístico de forma objetiva fazendo demonstrações com esse tipo de crença, refletindo o preconceito linguístico. De acordo com Bagno (2000) já avançamos bastante no sentido de nos livrar dos preconceitos, do ponto de vista institucional, uma vez que atualmente a prática do preconceito de modo geral não fica impune, mas que o preconceito linguístico continua impune, estimulado e institucionalizado, como é o caso

das escolas.

[...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de “preconceito positivo”, que também se afasta da realidade. Vamos examinar algumas dessas afirmações falaciosas e ver em que medida elas são, na verdade, mitos e fantasias que qualquer análise mais rigorosa não demora a derrubar. (BAGNO, 2002, p. 13-14)

Apesar de existir uma tendência no sentido de combater os preconceitos de modo geral, o preconceito linguístico vem sendo alimentado pelos meios de comunicação de massa, livros e manuais didáticos imbuídos da missão de ensinar o “certo” em detrimento do que consideram “errado” na língua falada.

Esse tipo de preconceito evidencia-se nas afirmações que demonstram a imagem negativa que o brasileiro tem de si e da língua falada baseado no mito de que a língua falada no Brasil é uniforme. O não reconhecimento da diversidade do português falado no Brasil tem prejudicado a Educação, pois as escolas tentam impor a sua norma linguística como se ela fosse à língua comum de todos os mais de 202 milhões de brasileiros, sem levar em consideração idade, localização geográfica, perfil socioeconômico, grau de escolarização, etc. (BAGNO, 2004).

Dessa forma, conclui Bagno (2004), se tantas pessoas inteligentes e cultas acham que “não sabem português” ou que “português é muito difícil” é por que esta disciplina tão fascinante transformou-se numa ciência esotérica e que só alguns seres iluminados são capazes de aprender.

De igual forma, os preconceitos linguísticos não levam em consideração as variações linguísticas que a língua sofreu ao longo da história. Quando se estuda a etimologia das palavras fica evidente que a língua muda. Por exemplo, é muito comum na visão preconceituosa dos fenômenos da língua considerar a transformação de L em R ser estigmatizada ou considerada como atraso mental dos falantes, como em *Craudia, chirete, praça, pranta*. Esse tipo de preconceito recorrentemente está associado ao preconceito em relação às classes sociais, consideradas inferiores, mas também de certas características regionais, demonstrando que o que está em jogo não é a língua propriamente dita, mas as pessoas que fa-

lam essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive.

Se dizer *Craudia, praça, pranta* e considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco praga* e considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política. Essas pessoas que pronunciam as palavras dessa forma, pertencem a uma classe desprestigiada, marginalizada que não tem acesso a educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre” e “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola. (BAGNO, 2004, p. 42)

E para concluir o circuito mitológico do preconceito linguístico é muito comum encontrar pessoas muito bem intencionadas dizer que a norma padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem que ser ensinada nas escolas porque ela é um “instrumento de ascensão social”, se isso fosse verdade os “professores de língua portuguesa ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país” (BAGNO, 2004, p. 69).

2. *Linguagem e letramento*

Soares (2004) aponta que os problemas de linguagem atribuídos aos alunos são tidos como os principais motivos do fracasso escolar, sobretudo, das camadas populares. Ao refletir dessa forma a escola não se responsabiliza pelo seu próprio fracasso. “Escola que seria *para* o povo é, na verdade, *contra* o povo”. Isso acontece por que, de acordo com a autora, há a valorização da cultura das classes dominantes que adotam e querem ver adotada uma forma “legítima” de linguagem.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes, assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. [...] Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugere a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é *diferente*, como afirma a *ideologia das diferenças culturais*. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola que trata de forma discriminatória a diversidade cultural, transformando *diferenças* em deficiências (SOARES, 2001, p. 16).

O sistema escolar ao dotar as teorias da deficiência linguística, das diferenças linguísticas e do capital linguístico, fundamentadas na descrição ou na prescrição para análise e solução do problema das diferenças

de linguagem entre classes sociais, na prática adotam uma atitude compensatória, tendo um “papel “redentor” a desempenhar, isto é, o papel de “libertar” o aluno de sua “marginalidade” linguística”. Entretanto, aponta Soares, a escola ao ser “modulada segundo as relações econômicas e sociais da sociedade capitalista, nada pode fazer contra as desigualdades”, pelo contrario “colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais” (SOARES, 2001, p. 69-71).

Na área da linguagem, a escola, ao negar as classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo em que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (SOARES, 2001, p. 72).

O que a escola pode e deve fazer é levar os estudantes a adquirirem o “dialeto de prestígio”, pois este seria o “meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares”. Ao dar poder de domínio sobre a “linguagem legítima” a escola esta dando oportunidade de igualdade de condição de uso da linguagem, facilita o acesso aos bens culturais e mecanismo de participação política, distribuição de riqueza e de privilégios. Para tanto, a escola deve adotar uma proposta pedagógica “transformadora”: o bidialetalismo²²⁵. (SOARES, 2001, p. 74)

A transformação social através da adoção pela escola de um bidialetalismo não tem o objetivo de fazer com que o estudante substitua a variedade linguística pela variedade “privilegiada”, mas levar o aluno a compreender as relações de força estabelecidas socialmente e a localizar a posição de sua variedade nessa relação. Essa proposta pedagógica pretende fazer com que sejam compreendidas as diferenças entre os dialetos e rejeite a qualificação como “deficientes” e adote o “dialeto de prestígio” como mais um instrumento de comunicação. Conforme Brasil (1998) expressar-se oralmente exige a confiança em si mesmo criando um ambiente favorável a manifestação do pensar, dos sentimentos, do que se é. “O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade”. Para tanto é

²²⁵ “*Bidialetalismo*: ainda pouco usado na bibliografia, mas necessário e pertinente, esse termo designa a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações *dois dialetos sociais* diferentes. O termo foi criado por analogia com *bilinguismo*, termo que designa a situação linguística em que falantes

preciso que a escola ensine os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1998, p. 38).

Assim, os PCN pretendem que a linguagem oral seja trabalhada de tal forma que o estudante faça uso da fala de acordo com o contexto de ação comunicativa e nas várias formas de uso dessa linguagem. Para tanto os professores devem partir do uso possível e levá-los a conquistarem o uso desejável e eficaz.

Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse sentido o ensino deve letrar, “(...) tornar o aluno “poliglota” dentro de sua própria língua, para que possa optar pelo registro adequado a cada situação comunicativa”, fazendo com que o aluno compreende e aprenda as variedades de uso da fala e suas modalidades. (BECHARA, 1987, p. 14)

3. *Diversidade linguística e multilinguismo na fronteira Brasil-Paraguai*

3.1. Contexto Histórico e cultural do estudo

As escolas do município de Ponta Porã/MS estão localizadas em um contexto cultural multilíngue, formada a partir da grande migração de pessoas das mais diferentes nacionalidades que formam as cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero/PY. De acordo com o jornal local “Jornal da Praça” em sua edição de oito de agosto de 2008, na seção Internacional mais de três mil pessoas ou 25% da população residente no Paraguai (Pedro Juan Caballero) estudam nas escolas brasileiras localizadas na vizinha cidade de Ponta Porã-MS. A maioria das escolas em que os professores têm que realizar sua docência está localizada a menos de 2000 m da vizinha cidade paraguaia, sendo que a maioria dessas escolas tem em seu quadro de alunos entre 60 e 90% de “brasiguaios”, ou seja, nem brasileiros nem paraguaios ou os dois juntos.

O que leva os “brasiguaios” a procurar essas escolas advém das consequências econômicas e sociais do evento histórico conhecido como a Guerra do Paraguai. A fronteira que separa e ao mesmo tempo une as

idades Pedro Juan Caballero e Ponta Porã é culturalmente formada por um processo denominado por Canclini (1997) de “hibridação cultural”, ou seja, um processo de mescla da cultura indígena, espanhola e portuguesa. Ao estudar esse contexto de tensões o autor afirma a existência de uma “heterogeneidade multicultural” que se formam principalmente nos processos de conurbação, como é o caso dessas cidades que não possuem uma demarcação física rígida, tendo como linha divisória a Avenida Internacional que nunca dá uma referência exata do território que estamos pisando. Essa linha não demarca, de igual modo, as lides linguísticas, formando mais um contínuo geográfico, uma comunidade híbrida.

A fronteira geográfica foi demarcada após a Guerra do Paraguai, pelo Tratado de Paz e Amizade Perpetua de 1872. Anteriormente os limites não eram bem definidos. No contexto de demarcação da fronteira entre os dois países o governo de D. Pedro II concedeu a Thomaz Laranjeira os direitos de explorar a erva-mate, que era abundante na região.

Nomeando os ranchos, as cidades, os tipos de ervas, os instrumentos de trabalho, o uso da língua obrigou inclusive “os “patrons”, a Matte ou a quem quer que fossem os dirigentes do processo de produção que necessitasse recorrer aos paraguaios como mão-de-obra, a falar o guarani”. A permanência do idioma guarani é fruto da resistência a “civilização europeia”, principalmente aos métodos de trabalho europeu, “concepção de tempo útil”, amplamente utilizado no processo de ocupação da região pelos brasileiros após a Guerra do Paraguai (ARRUDA, 1993, p. 44-45).

Entretanto, a marca cultural que une as duas culturas, é o tereré, considerado um dos mais significativos e que era característico da cultura dos índios Xetás que habitavam a região. A fronteira nasce com esse hábito e vem atravessando gerações. (TORRECILHA, 2004, p. 72).

Por sua vez, na cidade de Ponta Porã é difícil identificar manifestações culturais tão presentes e forte, como acontece do lado paraguaio. Os alunos brasiguaios que frequentam as escolas do lado brasileiro trazem consigo essa diversidade cultural tão marcante. Entretanto, nem sempre são compreendidos e ou são aproveitados seu cabedal cultural para incrementar as aulas de língua portuguesa dentro da sala de aula.

3.2. As aulas de língua portuguesa na sala do 8º ano

A sala de aula de 8º ano em questão é de uma escola municipal localizada na cidade de Ponta Porã/MS e está localizada a menos de 200 metros da fronteira seca com a cidade de Pedro Juan Caballero/PY. A maioria dos alunos que frequentam o 8º ano objeto de nosso estudo possui fortes características culturais paraguaias, pois são filhos, netos, bisnetos de paraguaios residentes ou não no Paraguai. Em números percentuais 65% dos alunos moram no Paraguai, 78% possuem descendência paraguaia. 100% dos alunos utilizam a língua portuguesa na sala de aula, entretanto quando estão fora da sala de aula 27% dos alunos assumem conversar com seus pares em jopará. Quando questionados sobre a língua que utilizam no ambiente familiar 78% afirmaram utilizar a língua do país e dos avós que é o guarani. Entretanto, quando vão ao mercado local (supermercados, loja etc.) 63% afirmaram que usam ou a língua portuguesa ou o espanhol. Do total geral dos alunos da sala somente 13% são filhos de brasileiro e não possuem nenhum parentesco com paraguaios, sendo que 1% possui descendência chinesa.

Quando questionado aos alunos sobre as dificuldades encontradas para aprender a língua portuguesa 100% apontaram que ela é muito difícil. Quando questionados sobre a língua estrangeira aprendidas na escola que é o espanhol os alunos em numero de 93% disseram que é mais fácil que o português. Quando questionados sobre o porque das dificuldades 72% dos alunos apontaram o fato de que na maioria das vezes não a utilizam fora do contexto da escola. Ao perguntar se sabiam falar a língua portuguesa 100% afirmaram que sim. Quando perguntado se sabiam falar corretamente a língua portuguesa 97% afirmaram que não, pois falam muito errado. Os motivos de falar errado 98% afirmaram que é por que todo mundo fala errado e 2% apontaram por que a família fala errado.

Os professores de língua portuguesa tem que trabalhar com esse quadro cultural. Quando questionado sobre as dificuldades de ensino de língua portuguesa para a professora da sala a sua resposta foi clichê: “Muito difícil, pois eles mal sabem falar a língua portuguesa, confundem a escrita com o espanhol e constantemente aparecem expressão em guarani”.

A mesma pergunta foi feita para os professores da área de humanas (história, geografia) e o resultado foi que os dois professores apontaram que a maior dificuldade do ensino está no fato de que eles não sabem falar a língua portuguesa e que ao produzir textos nas questões problemas

por eles elaborados as dificuldades de escrita representam as dificuldades da fala.

Ao ser questionado sobre a incorporação dessa diversidade cultural e linguística dos alunos no ensino, tanto o professor de língua portuguesa quanto os professores de humanas responderam que muito pouco se tem trabalhado essas questões em sala de aula. Que há um projeto em andamento, mas que são poucas as ações colocadas em prática e são trabalhadas, sobretudo na semana do folclore quando são apresentadas danças e servido comidas típicas da região.

Os professores foram questionados quanto à dificuldade de incluir a diversidade cultural local e à diversidade linguística dos alunos como item do currículo das disciplinas. Todos atribuíram a dificuldade a estrutura curricular rígida e que é exigida o cumprimento da mesma, não abrindo espaço para a inclusão de novos itens ao conteúdo programático.

Quando questionados sobre a forma como poderiam incluir esses conteúdos em concordância com a ementa curricular todos os professores disseram que sabiam como fazer isso, mas que os manuais didáticos adotados pela escola não contemplam essa diversidade local e que nem sempre dá tempo durante as horas atividades de realizar pesquisas e estudos para incluir essa diversidade cultural e linguística atrelado a conteúdos que possibilita o trabalho interdisciplinar.

Aos professores foi perguntado se eles sentem que excluem os alunos do processo de ensino/aprendizagem ao não valorizar a sua diversidade. Todos os professores afirmaram que sim. Quanto ao motivo que os leva a excluir os alunos afirmaram falta de preparação adequada para lidar com essa diversidade.

Quando questionados sobre se tem consciência sobre o preconceito linguístico praticado pelas escolas brasileiras e pelos professores, apenas o professor de língua portuguesa afirmou que sim que conhece o assunto e que quase sempre atua de forma preconceituosa, pois o preconceito é “muito forte e acaba nos arrastando por esse caminho”, “há uma cobrança muito grande sobre os professores de língua portuguesa para que ensinem a língua padrão e essa cobrança faz com que nos esqueçamos de trabalhar a variedade da língua e ficamos focados no ensino da gramática, na escrita correta”. Os professores das disciplinas de humanas afirmaram desconhecer esse tipo de discussão.

Quando questionados sobre as dificuldades gerais de ensino de suas disciplinas, excetuando as dificuldades de falar a língua portuguesa, todos os professores apontaram o fato de que os alunos da turma são de famílias muito pobres, na maioria filhos de trabalhadores braçais, que não tem acesso a livros, revistas e jornais em casa e que o único espaço de estudo é a escola. O professor de história apontou ainda que os alunos apresentam uma grande apatia diante dos conteúdos a serem ensinados.

Aos professores foi perguntado qual o entendimento prático que tinham sobre o termo “letramento”. Nenhum dos professores soube versar sobre o termo, pois desconheciam essa discussão, sendo que dois afirmaram que nunca tinham ouvido falar sobre isso.

4. Considerações finais

Este estudo preliminar consistiu em uma avaliação preliminar da realidade inicial em que está desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica “Preconceito linguístico dentro da sala de aula” em uma turma de 8º ano da E.M. Manoel Martins na cidade de Ponta Porã.

Para tanto foram realizadas entrevistas informais com as professoras das áreas de humanas e humanidades (língua portuguesa, história e geografia) com o objetivo de diagnosticar a realidade em que o projeto seria executado. Para os alunos foi aplicado questionários com questões de múltipla escolha, considerando as discussões propostas pelos teóricos que discutem o preconceito linguístico e a diversidade linguística.

O estudo preliminar demonstrou que a realidade do preconceito linguístico apontado pelos diferentes linguistas se encontra também muito arraigado no cotidiano escolar dos alunos e professores do 8º ano.

Os trabalhos e ações propostas pelo projeto de intervenção pedagógica iniciaram-se a partir do segundo semestre do ano letivo de 2014 e tem encontrado muitas resistências e dificuldades em sua aplicação, pois que nem sempre vai de encontro às determinações do sistema escolar e educacional local, sendo compreendido como um estorvo ao andamento das atividades e conteúdos programáticos do ano letivo. De igual forma, no momento inicial de preparação dos professores para dar início as etapas de implementação do projeto, estes foram muito resistentes e está sendo necessária muita habilidade para contornar essa situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Gilmar. O trabalho paraguaio na Matte Laranjeira. *ARCA: Revista de Divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande*. Campo Grande, vol. 4, p. 44-47, 1993.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004, 31 ed.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília, 1998.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997.

CARVALHO, Maria Angélica F.; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). Práticas de leitura e escrita. *Brasília: Ministério da Educação, 2006*.

DI NUCCI, Eliani P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

GOIRIS, Fabio A. S. *Descobriendo La Frontera*. Pedro Juan Caballero: Ipag, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 12-10-2013.

PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998.

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

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25. jan./abr.2004.

_____. *Letramento: um tema e três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TORRECILHA, Maria L. *A fronteira, as cidades e a linha*. Campo Grande: Uniderp, 2004.

**PROPOSTA DE ELABORAÇÃO
DO ATLAS FONÉTICO DO ACRE – AFAC**

Darlan Machado Dorneles (UFAC/CNPq)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Christiane da Cunha Santiago (UFAC/CNPq)

chris.iory.vida@hotmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos a proposta de elaboração do *Atlas Fonético do Acre* – AFAC, parte integrante do projeto *Atlas Linguístico do Acre*, cujo objetivo é descrever os fenômenos de variação mais comuns da fala acriana. O estudo está ancorado nos parâmetros da dialetologia e da geolinguística contemporânea e nos da fonética e da fonologia descritivas. Os dados a serem analisados foram coletados nas seguintes regionais e municípios: Alto Acre (Xapuri, Brasileia), Baixo Acre (Rio Branco, Plácido de Castro), Tarauacá-Envira (Tarauacá, Feijó), Juruá (Cruzeiro do Sul, Porto Walter), Purus (Sena Madureira, Santa Rosa do Purus). O AFAC terá um total de quarenta informantes, naturais da localidade respectiva estudada, vinte homens e vinte mulheres, em duas faixas etárias – 18 a 30 e 50 a 65 anos, com grau máximo de escolaridade no ensino fundamental incompleto. O AFAC contribuirá para a descrição e divulgação da variedade da língua portuguesa falada no Estado do Acre.

Palavras-Chave: AFAC. Dialetologia. Fonética. Fonologia.

1. Introdução

Apresentamos, neste artigo, nossa proposta de elaboração do *Atlas Fonético do Acre* – AFAC, que tem como principal objetivo descrever os processos de variação fonética mais frequentes em gravações feitas com informantes acrianos.

Para isso, em uma primeira fase, tabularemos os dados coletados referentes às regionais do Alto Acre (Xapuri e Brasileia), Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro), Tarauacá-Envira (Tarauacá e Feijó), Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter) e Purus (Sena Madureira e Santa Rosa do Purus). Em seguida, produziremos as cartas fonéticas desse material, reunido em um só *corpus*, para a elaboração do AFAC.

Cabe explicar que um atlas fonético é um conjunto de cartas (mapas) que mostra um panorama da variação de uma língua e fornece um perfil dialetal das características da fala de um país, região, estado ou

município (SILVA NETO, 1957, p. 37). Nesse sentido, a primeira contribuição do AFAC é que este atlas se somará aos estudos sobre demarcação dialetal que vêm sendo desenvolvidas, bem como aos atlas já publicados no restante do país.

Além dessa primeira razão, justificamos a produção do AFAC pelo fato de os atlas linguísticos constituírem-se em instrumentos importantes para o entendimento da língua e de suas variantes, revelando-se como ferramentas úteis para o processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque essa visão ampla dos diversos falares de uma região ou de um país, fornecida por esses atlas contribuem para a discussão dos preconceitos e distorções acerca da norma padrão de uma língua e de suas variantes (SILVA NETO, 1957; CARDOSO, 2010).

Outro fator atuante a favor dos atlas linguísticos é que eles cooeparam para a divulgação dos falares das diversas regiões do país; no nosso caso, esse aspecto é muito importante, visto que as peculiaridades dos falares acrianos ainda não foram suficientemente analisados e divulgados.

Por outro lado, não se pode esquecer o aspecto cultural da questão, pois língua e cultura estão atrelados, assim, os atlas linguísticos divulgam não apenas a variedade da língua falada em uma determinada região, mas também sua cultura. Nesse aspecto, o AFAC será um instrumento de difusão da cultura deste Estado.

Um fator importante é que o trabalho vem dar continuidade a pesquisas efetuadas no âmbito do PIBIC/CNPq e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, desde a elaboração do projeto do ALiAC em 2007.

Esperamos, por meio dele:

a) dar conhecimento à comunidade acadêmica e ao público em geral, por meio de publicações, das variantes fonéticas da modalidade da língua portuguesa falada no Acre;

b) fomentar a pesquisa linguística no curso de letras e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em letras da UFAC, especialmente os cursos de mestrado acadêmico (letras: linguagem e identidade) e profissional (PROFLETRAS).

2. Dialetoлогия, fonética, sociolinguística

A construção do AFAC está pautada nos conceitos e parâmetros da dialetoлогия, da geolinguística contemporânea, da fonética e da fonologia descritivas.

É consenso entre os diversos autores que a dialetoлогия se ocupa dos dialetos, sendo estes considerados como quaisquer variedades de uma língua. Atualmente, seu grau de abrangência é amplo, abarcando não apenas a variação diatópica, mas também as variações sociais e culturais (ARAGÃO, 2006). Uma das técnicas de estudo desta ciência é a Geografia Linguística, que, por meio da cartografiação, elabora atlas linguísticos, registrando “formas fônicas, léxicas ou gramaticais [...] numa rede de pontos de um determinado território [...]” (COSERIU, 1982, p. 79). Cardoso (2010, p. 15) diz que a dialetoлогия, subárea da linguística, “tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”.

Silva Neto (1957) e Nascentes (1958) são considerados os precursores dos estudos dialetais e geolinguísticos no Brasil, pois mesmo não tendo construído um atlas linguístico, impulsionaram e serviram de base no decorrer dos anos para os vários atlas linguísticos já publicados como também para os que estão em processo de elaboração em nosso país (CARDOSO, 1999).

A dialetoлогия se serve de vários parâmetros da sociolinguística e alguns autores, como Aragão (2006, p. 8), consideram que a linha divisória entre as duas disciplinas é tênue. De fato, as duas ciências se assemelham em vários pontos, haja vista que a sociolinguística variacionista, surgida no ano de 1968 tendo à frente Labov, tem como escopo descrever a variação e a mudança linguística, levando em consideração o contexto social em que a língua é produzida (TARALLO, 1999, p. 7-8).

De modo geral, para Malmberg (1954, p. 11), a fonética estuda os sons da linguagem, ao passo que, a fonética descritiva se ocupa, por sua vez, “das particularidades fonéticas de uma língua” ou dialeto.

A dialetoлогия, a geolinguística, a sociolinguística, a fonética e a fonologia estabelecem, em uma perspectiva interdisciplinar, relação entre si para a construção de atlas linguísticos que abordam tanto os aspectos linguísticos como também os sociais da língua.

3. Proposta de elaboração do AFAC

Para a parte introdutória e de apresentação dos históricos das localidades, utilizaremos, além das referências bibliográficas, as fichas das localidades e dos informantes, instrumentos elaborados pelo ALiB e utilizados na coleta dos dados, posto que elas servem, também, para a caracterização dos informantes e das localidades estudadas.

Submeteremos os dados já coletados a processo de transcrição grafemática e fonética; em seguida, produziremos as cartas fonéticas para o AFAC.

Para a tabulação dos dados e a elaboração das cartas seguiremos as seguintes etapas:

- a) Transcrição dos dados: Para a transcrição fonética, utilizaremos a fonte fonética internacional *Sil Doulos IPA* e as orientações do projeto ALiB descritas nos trabalhos de Aragão (2003); Mota (2005); Teles e Silva (2008). Ouviremos todas as entrevistas e efetuaremos a transcrição no programa *Microsoft Word*;
- b) Tabulação dos dados: Identificaremos os fenômenos de variação mais recorrentes da fala acriana para, em seguida, elaborar as cartas fonéticas. Para isso, utilizaremos na contagem das ocorrências e geração de planilhas e gráficos o programa *Microsoft Excel* (SILVA, 2013, p. 71).
- c) Elaboração das cartas fonéticas: Selecionaremos um modelo de carta fonética. O mapa base do Acre foi elaborado por um cartógrafo no *software ArcGis – ESRI – v. 8.2* e para inserir os resultados utilizaremos o programa *Microsoft Power Point, Paint* e, se necessário, o *Corel Draw*.

Cabe ressaltar que já construímos diversos modelos de cartas fonéticas e o trabalho deste ano será somente de aprimoramento de um modelo selecionado.

Os fenômenos a serem cartografados e analisados são os seguintes:

- a) Fenômenos vocálicos: vogais médias pretônicas /e/, /o/; ditongos [ej], [aj], [ow]; desnasalização e monotongação de ditongos nasais finais; /u/ em dígrafos; nasalização da vogal tônica e átona, inicial e não inicial; nasalização da vogal pretônica; inserção de um elemento vocálico em encontro de consoantes.

- b) Fenômenos consonantais: /S/ pós-vocálico; realizações do /R/; /l/ pós-vocálico; palatalização de /t/ e /d/; despalatalização de /ʒ/ e /ɲ/; /d/ nas formas de gerúndio; troca entre /v, b/.
- c) Fenômenos prosódicos: realização do acento tônico.

Esse rol não elimina a possibilidade de inclusão de outros processos fonético-fonológicos que sejam considerados interessantes no decorrer da análise dos dados.

Os dados a serem analisados foram gravados e estão devidamente armazenados nos arquivos do *Centro de Estudos dos Discursos do Acre – CED-Ac*. O questionário fonético-fonológico (QFF) utilizado foi o do projeto ALiB, nas cinco regionais e alguns municípios do estado do Acre, a saber:

- a) Alto Acre (Xapuri e Brasileia);
- b) Baixo Acre (Rio Branco e Plácido de Castro);
- c) Tarauacá-Envira (Tarauacá e Feijó);
- d) Juruá (Cruzeiro do Sul e Porto Walter);
- e) Purus (Sena Madureira e Santa Rosa do Purus).

O AFAC terá no total quarenta informantes, sendo vinte do sexo masculino e vinte do sexo feminino, distribuídos entre as faixas etárias 18 a 30 anos e 50 a 65 anos, com o ensino fundamental incompleto e naturais da localidade estudada, com pais e pessoas mais familiares do mesmo local. Esses parâmetros são os adotados pelo ALiB, estimando-se que pessoas com esse perfil são representativas de suas localidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *Motivações significativas de itens lexicais da linguagem regional-popular nos atlas linguísticos regionais brasileiros*. João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em:

<<http://www.profala.ufc.br/ProjetoMotivacoesSignificativas.pdf>> Acesso em: 11-06-2014.

_____. Técnicas de transcrição fonética. In: AGUILERA, Vanderci; MILANI, Gleidy Aparecida; MOTA, Jacyra Andrade (Orgs.). *Projeto atlas linguístico do Brasil – AliB*. Salvador: Edufba, 2003.

CARDOSO, Suzana Alice. Dialectologia no Brasil: perspectivas. DELTA, vol. 15, São Paulo: 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 11-06-2014.

_____. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: USP, 1979.

MALMBERG, Bertil. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MOTA, Jacira Andrade. *Projeto atlas linguístico do Brasil (ALiB): Transcrição do corpus – Resoluções tomadas no V WORKALIB – UFBA*. Salvador, 2005.

PROJETO atlas linguístico do Brasil. Disponível em:

<<http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/WebHome>>. Acesso em: 11-06-2014.

SILVA, Valério Oliveira da. *Cartas fonéticas da regional do Juruá*. 2013. Dissertação (de Mestrado em Letras). – UFAC, Rio Branco.

SILVA NETO, Serafim da. *Guia para estudos dialectológicos*. [Rio de Janeiro]: Conselho Nacional de Pesquisas; Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.

TELES, Iara Maria; SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. Algumas considerações sobre a transcrição fonética nos atlas linguísticos do Brasil. *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*. Londrina, n. 11/2, p. 277-287, dez. 2008.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CARTA ABERTA

Anny Michelly Brito (UEMS)

annymichelly18@hotmail.com

Berenice Alves da Silva Altafini (UEMS)

bere_alves@hotmail.com

RESUMO

Considerando os *Parâmetros Nacionais Curriculares*, documento norteador do ensino, que prima pelo desenvolvimento de práticas de ensino de língua materna por meio de gêneros textuais, o presente trabalho tem por objetivo propor uma sequência didática sobre o gênero textual carta aberta para turmas do oitavo ano do ensino fundamental. A escolha por esse gênero se justifica pelo seu caráter argumentativo capaz de proporcionar aos alunos a organização de ideias e a defesa de seus pontos de vista, além da reflexão sobre uso da linguagem mais apropriada para a produção do gênero em estudo. A concepção teórico-metodológica utilizada encontra respaldo a partir dos trabalhos dos autores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, assim como Bakhtin e Marcuschi.

Palavras-chave: Sequência didática. Gênero textual. Carta aberta.

1. Introdução

Este trabalho apresenta um modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly. A noção de módulo didático não é nova, pois, todo objeto de ensino/aprendizagem sempre foi modelizado. No entanto, torna-se nova ao passo que as antigas modelizações não se apresentavam em alguns momentos como ferramentas didáticas geradoras de sequências ou módulos de ensino e sim como descrição da realidade. (PIETRO & SCHNEUWLY, 2014, p. 52)

A tendência dos textos produzidos por alunos no âmbito escolar é se tornarem escolarizados. Esta é uma preocupação evidenciada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998, p. 18). Cabe ao docente propiciar situações de produção textual concreta onde o aluno possa conhecer o seu interlocutor, sabendo sobre o que vai escrever e qual será o meio de circulação de seu texto. A possibilidade de despertar o interesse do aluno para prática de produção textual certamente será maior que apenas propor uma produção textual na qual o aluno escreve e o professor corrige e atribui uma nota, isto é, a escolarização textual.

A sequência didática que este artigo apresenta contempla o gênero textual carta aberta. Espera-se que a partir das atividades propostas os

alunos se apropriem das características do gênero carta aberta e que possa utilizá-lo com propriedade em suas práticas sociais. O gênero em estudo possibilitará ao discente desenvolver as habilidades de leitura e escrita do gênero trabalhado. E reconhecer e identificar a sua função social, assim como sua estrutura e aspectos linguísticos.

Inicialmente será apresentada aos alunos a proposta de produção textual, nesse momento os alunos terão ciência sobre o tema, o gênero, para quem irão escrever e onde serão circuladas suas produções textuais. O alunado fará leitura de textos de diferentes gêneros textuais que contemplam o mesmo tema.

A sequência está dividida em dois módulos: adequação da produção ao gênero e adequação do conteúdo temático da produção. Por fim, os alunos farão a produção final de seus textos que serão publicados no blog da escola. Os módulos e as atividades serão detalhados no desenvolvimento deste trabalho.

2. A sequência didática e os gêneros textuais

Ao observarmos as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* sobre os módulos didáticos

são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados (BRASIL, 1997, p. 88)

Podemos perceber que as sequências didáticas são muito produtivas quando utilizadas nas aulas de língua materna, pois permitem aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades discursivas, além da aproximação das características linguísticas do gênero em estudo.

A finalidade da sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, dando aos alunos “acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82).

Seguiremos o esquema de sequência didática sugerido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), constituído pela apresentação inicial,

produção inicial, módulos e produção final. Consideramos a apresentação inicial “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (2004, p. 84); é na produção inicial que os alunos tentam elaborar o primeiro texto; nos módulos são trabalhos os problemas encontrados na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los (2004, p. 87); por fim, é na produção final que o aluno coloca em prática “as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, permitindo que o professor possa realizar uma avaliação somativa. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 90)

A utilização da sequência didática permite “criar contextos de produção”, variadas atividades “que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários de capacidades de expressão oral ou escrita, em situações de comunicação”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82)

Quando organizamos um trabalho baseados em uma sequência didáticas, é necessário que os alunos tenham contato direto com uma variedade de textos, pois

De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (BRASIL, 1997, p. 26)

Cientes da função da escola, os professores podem possibilitar, por meio de sequências didáticas, o acesso dos alunos aos textos, a fim de satisfazerem as demandas das práticas sociais.

Desta forma, Bakhtin considera as demandas sociais como sendo esferas de atividades humanas e declara que “por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (...) a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera de atividades humanas” (BAKHTIN, 1997, p. 280), para o pesquisador os enunciados são produzidos conforme a finalidade e a especificidade de cada esfera, e define os gêneros do discurso como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” utilizados por cada esfera de atividade humana.

Em relação ao estudo dos textos, os *Parâmetros Curriculares Na-*

cionais utilizam palavras de Bakhtin ao afirmar que

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 23)

Para Bezerra (2007, p. 210) “os gêneros textuais são textos empiricamente realizados, encontrados na sociedade de forma materializada, situadas no tempo e no espaço” que atendem os propósitos comunicativos de acordo com a prática social desenvolvida pelos sujeitos, e acrescenta que

As sociedades e as culturas são inúmeras e se suas atividades (também inúmeras) são medidas pela linguagem, os modos de utilização dessa linguagem são tão variados quanto variadas forem as atividades humanas, as quais vão moldando a linguagem em enunciados relativamente estáveis, no dizer de Bakhtin (1997), garantindo a comunicação verbal. (BEZERRA, 2007, p. 210)

Os gêneros textuais também são vistos por Marcuschi (2008, p. 159) como “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”, ele também diferencia gênero textual de tipo textual por entender que no primeiro predomina “os critérios de padrões comunicativos (2008, p. 158); já o tipo textual

designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

É possível verificar que os gêneros textuais e os tipos textuais são elementos distintos, entretanto possuem uma relação de complementaridade, já que todo texto se realiza em um gênero e todo gênero realiza sequências tipológicas diversificadas (MARCUSCHI, 2008, p. 160), ou seja, os tipos textuais constituem a estrutura linguística presentes na estrutura dos gêneros textuais.

Como o presente artigo propõe uma sequência didática do gênero textual carta aberta, faremos a definição apenas da tipologia argumentativa, pois conforme o agrupamento de gêneros organizado por Schneuwly & Dolz (2004, p. 52), a carta aberta está no grupo do argumentar, cujo domínio social de comunicação está vinculado as discussões de proble-

mas sociais controversos e que utiliza capacidades de linguagem ligadas a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Definimos a tipologia argumentativa como tendo o propósito de construir uma opinião de modo progressivo valendo-se de uma argumentação coerente e consistente. Essa tipologia utiliza o poder do convencimento para que o leitor assuma uma determinada posição em relação ao tema, além de fazer uso de operadores argumentativos (KOCHE, BOFF & MARINELLO, 2014, p. 22).

O gênero carta aberta pode ser considerado um subgênero da carta, já que possuem estrutura similar ao do gênero carta (a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida). Bezerra (2007, p. 210) declara que a carta aberta

é um texto utilizado em situações de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, atendendo a diversos propósitos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero de domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando ao público geral a sua leitura.

3. Características da carta aberta

A intenção da carta aberta é defender um ponto de vista ante seu destinatário ao mesmo tempo em que tenta induzir um público maior a endossar o ponto de vista defendido (por isso a divulgação aberta, de outra maneira, seria uma simples carta argumentativa). Dessa forma, deve predominar a norma culta informal, podendo haver algumas passagens sofisticadas buscando causar boa impressão no grande público.

Como a data de produção já é indicada na revista ou jornal em que circula uma carta aberta, não é preciso indicá-la na carta e, como esse tipo de texto é publicado como um artigo de blog, revista ou jornal, ele não precisa seguir a estrutura normal da carta, sendo a principal diferença entre ela e uma carta comum, a existência de um título, em que se deve evidenciar o destinatário da carta, ainda que a carta possa manter o vocativo (o cabeçalho é dispensável). A despedida e a assinatura são sempre necessárias.

O corpo da carta aberta é semelhante a uma dissertação, mas deve ter passagens subjetivas e interagir com o leitor escolhido (como todo texto epistolar). Ainda é necessário manter a predominância das características do texto temático nesse tipo de carta, embora haja a liberdade de

se argumentar com base em um fato isolado (enquanto uma dissertação deve ser mais generalista).

A seguir será apresentada uma proposta de sequência didática contemplando o gênero textual carta aberta.

3.1. Proposta de sequência didática

Gênero textual: Carta aberta.

Público alvo: 8º ano.

Duração: 12 aulas.

Objetivo geral:

- Sistematizar os conhecimentos a respeito do gênero textual carta aberta.

Objetivos específicos:

- Desenvolver habilidades de leitura e escrita do gênero textual carta aberta.
- Reconhecer a estrutura do gênero textual em estudo.
- Reconhecer os elementos composicionais do gênero textual carta aberta.
- Produzir textos do gênero carta aberta.
- Divulgar os textos produzidos.

3.1.1. Apresentação da situação inicial

AULA 1

Será apresentada para os alunos a proposta de produção escrita da carta aberta, a partir das considerações feitas sobre o aumento da temperatura e o ambiente da sala de aula em relação a ventilação (ou a falta de ventilação).

Neste contexto de produção, considera-se que as produções serão redigidas pelos alunos do 8º ano de uma escola municipal, possuindo por destinatários a secretária municipal de educação e os governantes. Por fim as produções serão divulgadas no blog da escola.

Os alunos serão apresentados aos textos de diferentes gêneros que tratem sobre a questão do aquecimento global e, também, sobre o repasse de verbas para a educação, posto que a escola é uma instituição que depende diretamente de uma mantenedora vinculada aos governos municipal, estadual e federal.

A leitura individual ou em dupla dos textos disponibilizados será solicitada, além da apresentação das impressões dos alunos sobre o tema abordado no texto lido.

3.1.2. Primeira produção

AULA 2

Com base na proposta de produção já exposta, das leituras e exposições de opiniões realizadas na sala de aula, além de seu conhecimento enciclopédico, solicitar aos alunos a produção de uma carta aberta.

Módulo 1: Adequação da produção ao gênero

Por se tratar de um gênero misto, a carta aberta possui características tanto da carta pessoal como do artigo de opinião.

AULA 3

Na sala de informática, propor aos alunos a pesquisa de cartas pessoais e artigos, a fim de identificar as características da estrutura desses dois gêneros, além de identificar o tema, o suporte, os possíveis interlocutores e a intenção do autor. Os alunos poderão expor suas conclusões sobre a pesquisa realizada.

AULA 4

Novamente na sala de tecnologia, mas agora com uma relação de textos preestabelecida, os alunos farão a leitura de pelo menos duas car-

tas abertas, de sua escolha. No fim da aula, cada aluno deverá apresentar suas impressões sobre a estrutura do gênero.

AULA 5

Análise coletiva do texto “Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia” mediada pela professora.

TEXTO I

CARTA ABERTA DE ARTISTAS BRASILEIROS SOBRE A DEVASTAÇÃO DA AMAZÔNIA

Acabamos de comemorar o menor desmatamento da Floresta Amazônica dos últimos três anos: 17 mil quilômetros quadrados. É quase a metade da Holanda. Da área total já desmatamos 16%, o equivalente a duas vezes a Alemanha e três estados de São Paulo. Não há motivo para comemorações. A Amazônia não é o pulmão do mundo, mas presta serviços ambientais importantíssimos ao Brasil e ao Planeta. Essa vastidão verde que se estende por mais de cinco milhões de quilômetros quadrados é um lençol térmico engendrado pela natureza para que os raios solares não atinjam o solo, propiciando a vida da mais exuberante floresta da terra e auxiliando na regulação da temperatura do Planeta.

Depois de tombada na sua pujança, estuprada por madeireiros sem escrúpulos, ateam fogo às suas vestes de esmeralda abrindo passagem aos forasteiros que a humilham ao semear capim e soja nas cinzas de castanheiras centenárias. Apesar do extraordinário esforço de implantarmos unidades de conservação como alternativas de desenvolvimento sustentável, a devastação continua. Mesmo depois do sangue de Chico Mendes ter selado o pacto de harmonia homem/natureza, entre seringueiros e indígenas, mesmo depois da aliança dos povos da floresta “pelo direito de manter nossas florestas em pé, porque delas dependemos para viver”, mesmo depois de inúmeras sagas cheias de heroísmo, morte e paixão pela Amazônia, a devastação continua.

Como no passado, enxergamos a Floresta como um obstáculo ao progresso, como área a ser vencida e conquistada. Um imenso estoque de terras a ser tornarem pastos pouco produtivos, campos de soja e espécies vegetais para combustíveis alternativos ou então uma fonte inesgotável de madeira, peixe, ouro, minerais e energia elétrica. Continuamos um povo irresponsável. O desmatamento e o incêndio são o símbolo da nossa incapacidade de compreender a delicadeza e a instabilidade do ecossistema amazônico e como tratá-lo.

Um país que tem 165.000 km² de área desflorestada, abandonada ou semiabandonada, pode dobrar a sua produção de grãos sem a necessidade de derrubar uma única árvore. É urgente que nos tornemos responsáveis pelo gerenciamento do que resta dos nossos valiosos recursos naturais.

Portanto, a nosso ver, como único procedimento cabível para desacelerar

os efeitos quase irreversíveis da devastação, segundo o que determina o § 4º, do Artigo 225 da Constituição Federal, onde se lê: "A Floresta Amazônica é patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais"

Assim, deve-se implementar em níveis Federal, Estadual e Municipal A INTERRUPÇÃO IMEDIATA DO DESMATAMENTO DA FLORESTA AMAZÔNICA. JÁ!

É hora de enxergarmos nossas árvores como monumentos de nossa cultura e história.

SOMOS UM POVO DA FLORESTA!

Disponível em: <http://www.amazoniaparasempre.com.br>

AULA 6

Neste momento os alunos receberão sua primeira produção para realizarem uma nova leitura, na tentativa de verificar se o texto que foi escrito atende os critérios discursivos do gênero carta aberta e a sua estrutura.

Módulo 2: adequação do conteúdo temático da produção

Neste módulo, os alunos devem ouvir o que a comunidade escolar tem a dizer sobre a ventilação das salas de aulas, a fim de organizarem informações e se posicionarem sobre o assunto.

AULA 7

Em grupos, os alunos organizarão uma entrevista para ouvir o que os demais alunos, os professores e os diretores da escola tem a falar sobre o assunto Ventilação das salas de aula.

AULA 8

Realização da entrevista e socialização das impressões sobre a ação desenvolvida.

AULA 9

Divulgação das entrevistas realizadas no blog da escola.

3.1.3. Produção final

AULA 10

Após as atividades desenvolvidas nos módulos anteriores, os alunos realizarão uma nova produção de texto do gênero da carta aberta, com a mesma temática proposta inicialmente: o aumento da temperatura e o ambiente da sala de aula em relação à ventilação (ou a falta de ventilação).

3.1.4. Revisão coletiva

Neste momento, a professora irá separar três produções realizadas pelos alunos de maneira que uma delas esteja o mais próxima possível da proposta solicitada, uma mediana e, por fim, uma redação que se distancie, tanto em relação ao tema como em relação ao gênero, da proposta solicitada.

AULA 11

Com o auxílio do *data show*, as produções serão projetadas, uma de cada vez, para que a turma realize as leituras, procurando observar se atendem:

- ao gênero proposto: carta aberta;
- ao tema solicitado;
- e se a linguagem utilizada no texto está de acordo com a esfera de circulação do texto produzido.

Os alunos também serão levados a refletir sobre questões da gramática relacionadas a sintaxe e ortografia e deverão sugerir modificações nos textos revisados, o objetivo aqui é que atendam a proposta inicial.

O professor deverá mediar às discussões e intervir toda vez que eu for necessário.

AULA 12

Reescrita da produção final. Será entregue para o aluno a sua primeira versão para que ele realize sua revisão, conforme os critérios analisados na revisão coletiva.

AULA 13

Divulgação das produções no blog da escola.

4. Considerações finais

Acreditamos que o trabalho desenvolvido nas aulas de língua materna por meio das sequências didáticas é positivo, pois estamos permitindo que nossos estudantes produzam textos em um contexto muito próximo do real, além do estudo organizado de um gênero textual.

A sequência didática propicia um estudo gradativo do gênero textual, nesse caso específico a carta aberta, tornando a aprendizagem desafiadora para os aprendizes, passando das atividades mais simples as mais complexas.

Cabe ao docente selecionar temas que desperte o interesse de seus alunos, assim como diversificar as leituras, variando os gêneros, pois um gênero “conversa” com outros gêneros. A estrutura e o nome carta aberta nos remete a carta pessoal, no entanto para produzi-la o educando precisa conhecer outros gêneros do expor e do argumentar. É primordial que ao solicitar uma produção textual o professor traga exemplos do gênero solicitado para que o aluno conheça e se aproprie adequadamente de suas características linguísticas e discursivas.

Por fim, este artigo propõe uma prática de produção textual que valoriza o conhecimento prévio do aluno e permite a produção de textos que façam sentido para ele e que sejam utilizados no âmbito escolar e também fora dele. Nessa etapa de ensino, 8º ano do ensino fundamental, o aluno já é capaz de produzir textos e realizar a refacção afim de auto-corrigir os seus textos, assumindo assim uma autonomia necessária no processo ensino/aprendizagem da língua materna. Para finalizar destacamos as palavras do professor Geraldi (2013, p. 135) “Considero a produção de textos (orais e escritos) o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2013.
- KCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B.; MARINELLO, Adiane F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PIETRO, Jean-François de; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014.

QUESTIONÁRIO FONÉTICO-FONOLÓGICO DO ATLAS FONÉTICO DO ACRE II – AFAC II

Darlan Machado Dorneles (UFAC / CNPq)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

Um questionário fonético-fonológico (QFF) pode ser caracterizado como um conjunto de perguntas cujo objetivo é descrever diversos fenômenos de variação na pronúncia de um determinado local ou grupo social. Através de suas questões, o pesquisador pode registrar os mais diversos processos de variação da língua portuguesa falada no Brasil. Neste estudo, apresentamos versão de um questionário fonético-fonológico, elaborado, de forma específica, para o registro dos fenômenos fonético-fonológicos de variação da fala acriana, além dos comuns à língua portuguesa do Brasil. O objetivo do estudo é descrever os aspectos fonético-fonológicos da variedade da língua portuguesa falada no estado do Acre. A pesquisa segue os parâmetros da dialetologia e da geolinguística contemporânea, como também da fonética e fonologias descritivas. Para a elaboração do questionário fonético-fonológico serviram como base autores cujas obras versam sobre a elaboração de questionários, tais quais, Silva Neto (1953) e Nascentes (1958). Foram consultados, também, o questionário do projeto *Atlas Linguístico do Brasil* – ALiB (2001), o do *Atlas Linguístico do Amazonas* – ALAM (2004) e o do *Atlas Fonético do Entorno da Baía de Guanabara* – AFeBG (2006). Ao elaborar o questionário fonético-fonológico relativo a este estudo, aproveitam-se, na íntegra, ou reformulam-se as questões utilizadas nesses atlas linguísticos, bem como acrescentam-se outras julgadas pertinentes para a descrição fonético-fonológica da fala acriana. O presente questionário fonético-fonológico, com 161 questões está sendo testado em dois pontos de inquéritos do projeto *Atlas Linguístico do Acre* ALiAC: Xapuri (Alto Acre) e Rio Branco (Baixo Acre) e será o principal instrumento de pesquisa do *Atlas Fonético do Acre II* (AFAC II).

Palavras-chave: ALiAC. Dialetologia. Questionário fonético-fonológico.

1. Introdução

O *Atlas Fonético do Acre I* (AFAC I) está utilizando para a coleta de dados o questionário fonético-fonológico (QFF) do projeto *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB), que foi elaborado por uma equipe nacional especializada na área da linguística e contempla, de forma geral, vários fenômenos de variação fonético-fonológica do português brasileiro.

No entanto, ao examinar esse instrumento de pesquisa durante o processo da coleta de dados para o *Atlas Fonético do Acre I*, constatamos algumas lacunas no que diz respeito a determinados aspectos fonéticos

da fala acriana, bem como tivemos dificuldades para a obtenção de alguns vocábulos denominadores de objetos que não fazem parte da cultura local. Dentre esses aspectos fonéticos, podemos citar a nasalidade fonética, pouco contemplada no questionário fonético-fonológico do *Atlas Linguístico do Brasil* e característica do falar acriano. Relativamente aos aspectos semântico-lexicais, diversos informantes no Acre nomeiam, por exemplo, “imã” como “azougue”.

Diante disso, neste trabalho, apresentamos um questionário fonético-fonológico, com questões voltadas especificamente para o registro da variação fonética da fala acriana e, de modo geral, do português brasileiro. O questionário fonético-fonológico foi elaborado e está destinado à coleta de dados para a construção do *Atlas Fonético do Acre II*²²⁶. O presente estudo está, em um primeiro momento, ancorado na dialetologia e na geolinguística contemporânea e, em um segundo momento, na fonética e na fonologia descritivas.

Objetivamos, ao elaborar esse questionário fonético-fonológico específico, fazer o levantamento dos aspectos fonético-fonológicos mais comuns à fala acriana e possibilitar a construção do *Atlas Fonético do Acre II*. Esperamos, como resultado, contribuir para o registro e conhecimento da variedade da língua portuguesa falada no estado do Acre.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Introdução, O questionário fonético-fonológico: orientações para a elaboração, Metodologia, Resultados e Discussões, Considerações Finais e Referências.

2. O questionário fonético-fonológico: orientações para a elaboração

O questionário fonético-fonológico é um instrumento de coleta de dados que objetiva o registro das características fonético-fonológicas da fala de um município, estado, região ou país. Por meio de suas questões, o pesquisador pode registrar os mais diversos processos de variação da língua portuguesa falada no Brasil. Essa ferramenta é muito utilizada por pesquisadores da área da linguística, mais especificamente da dialetologia e da geolinguística, para a descrição e construção de atlas linguísticos

²²⁶ O *Atlas Fonético do Acre II* – AFAC II é uma proposta de projeto a ser desenvolvido em nível de dissertação de mestrado pelo bolsista que desenvolve esta pesquisa.

que documentam as várias formas de falar de um determinado grupo social (SILVA NETO, 1953; BRANDÃO, 1991; ARAGÃO, 2003; ALTI-NO, 2003).

Silva Neto (1953, p. 29) destaca que as questões de um questionário devem estar relacionadas às atividades cotidianas dos indivíduos, como por exemplo, a terra (natureza e flora), os animais (nome dos animais e objetos a eles relacionados) e o homem (funções e partes do corpo, características, doenças, casa, família, profissões, alimentação, vestuário, religião, festas populares entre outros diversos assuntos). Ainda de acordo com o referido autor, ao elaborar o questionário, as informações sobre como são a vida e as características culturais da região e a sua linguagem popular tornam-se indispensáveis nesse processo. Além disso, após elaborar esse instrumento de coleta de dados, faz-se necessário que seja testado, a fim de que as lacunas e os defeitos sejam sanados para a versão final.

Nascentes (1958, p. 11-18), ao estabelecer, assim como Silva Neto (1953), as bases para a elaboração de atlas linguísticos no Brasil, considera que o questionário a ser utilizado como instrumento de coleta de dados deve possuir questões que estabeleçam relação com a vida do informante e que cada região deve ter o seu questionário próprio. Diante dessa segunda consideração, podemos dizer que, desde essa época (1958), prevendo a construção de um questionário geral para o projeto *Atlas Linguístico do Brasil*, esse estudioso reconhecia a necessidade de que cada região tivesse o seu questionário específico, para que os regionalismos, em suas características fonéticas e semântico-lexicais, entre outros aspectos, fossem contemplados e registrados nos atlas linguísticos estaduais e regionais.

Dessa forma, o processo de elaboração do questionário é “uma das fases mais importantes e difíceis” (ARAGÃO, 2003, p. 63) da elaboração de um atlas linguístico, pois, além de ter que contemplar as características regionais, as questões devem ser claras e objetivas e os objetos perguntados devem fazer parte da cultura local para que haja facilidade na coleta dos dados (BRANDÃO, 1991; FERREIRA, CARDOSO, 1994; ARAGÃO, 2003).

Deve-se construir um questionário limitado, para não esgotar totalmente o informante, com questões objetivas, no sentido de uniformizar os procedimentos de coleta de dados, isto é, as mesmas questões devem ser aplicadas a todos os informantes, permitindo, contudo, a possibilida-

de de comparação e segurança no registro dos dados no gravador (ARA-GÃO, 2003; ALTINO, 2003).

De acordo com Brandão (1991, p. 33), não há normas específicas para a elaboração dos questionários, porém estudos já desenvolvidos e o conhecimento acerca dos múltiplos aspectos sociais e linguísticos do local pesquisado, além de testes experimentais do questionário em construção, contribuem para o aperfeiçoamento desse instrumento de pesquisa.

Os questionários utilizados na construção dos atlas linguísticos, na maioria dos casos, são elaborados com base em pesquisa bibliográfica, ou seja, consulta a questionários de outros atlas linguísticos, obras dialetológicas/geolinguísticas, além dos resultados de estudos desenvolvidos no local a ser estudado. Os questionários, mais especificamente o questionário fonético-fonológico, deve possuir, em sua estrutura, vocábulos que possam registrar os diversos fenômenos de variação fonético-fonológica da variedade da língua portuguesa falada no local pesquisado. Desse modo, a reformulação, aproveitamento na íntegra e inclusão de novas questões, que são agrupadas em ordem alfabética e/ou por campo semântico, é a metodologia comumente empregada na elaboração dos questionários destinados à construção dos atlas linguísticos no Brasil (BRANDÃO, 1991; FERREIRA, CARDOSO, 1994; ARAGÃO, 2003).

Em alguns casos, os pesquisadores adotam um questionário já feito por uma equipe que o utilizou ou está utilizando na construção de um atlas linguístico; o do projeto *Atlas Linguístico do Brasil*, por exemplo, é muito utilizado por vários pesquisadores no Brasil. No Acre, como já exposto na introdução deste estudo, utiliza-se para a construção do *Atlas Fonético do Acre I* o questionário fonético-fonológico do projeto *Atlas Linguístico do Brasil*. Diante das lacunas do questionário fonético-fonológico do *Atlas Linguístico do Brasil* no que se refere à realidade linguística do Acre, apresentamos, neste trabalho, um questionário fonético-fonológico específico que será utilizado na construção do *Atlas Fonético do Acre II*.

Para Brandão (1991, p. 32), Ferreira & Cardoso (1994, p. 30), bem como Aragão (2003, p. 63), o questionário deve ser elaborado de acordo com os objetivos a serem alcançados na pesquisa, para que, após as entrevistas, seja feita a transcrição grafemática e fonética a partir das gravações e, por fim, a construção das cartas geolinguísticas que, juntas, culminarão, de fato, no atlas linguístico.

Ferreira & Cardoso (1994, p. 34) e, ainda, Altino (2003, p. 508)

dizem que o entrevistador, ao fazer o inquérito, deve ter conhecimento das questões do questionário, como também deve fazer a transcrição grafemática e fonética, pois, por ter feito a entrevista, ele possui propriedade e informações, além da gravação, para descrever a fala da comunidade estudada.

Para Mota (2008, p. 2), os questionários linguísticos são importantes e merecem atenção especial, pois são eles que norteiam, dependendo dos objetivos do estudo, o procedimento metodológico para a constituição do *corpus* a ser recolhido, analisado e registrado nos atlas linguísticos. Essa autora, assim como Silva Neto (1953) e Nascentes (1958), diz que as questões a serem aplicadas *in loco* devem ser baseadas na realidade linguística e social da região pesquisada para que haja facilidade na realização dos inquéritos e sucesso na pesquisa.

De fato, como expõe Cristianini (s./d.), o componente mais relevante para o empreendimento de estudos dialetológicos e geolinguísticos é o questionário linguístico elaborado pelo pesquisador, uma vez que a partir “das respostas às questões dirigidas aos sujeitos é que são formados os *corpora* para elaboração das cartas e análise das variações”.

Como ressaltam Kami & Aguilera (s./d.), com um questionário linguístico bem elaborado, o próximo passo é preparar os pesquisadores de campo. A leitura de “trabalhos dialetológicos e geolinguísticos que já assinalaram diferenças dialetais, diastráticas e diacrônicas brasileiras, registradas na linguagem oral de falantes nativos”, é de suma relevância nesse processo.

3. Metodologia

Na elaboração do questionário da presente pesquisa, tomamos como base os seguintes autores e atlas: Silva Neto (1953), Nascentes (1958), questionários do projeto *Atlas Linguístico do Brasil* (2001), do *Atlas Linguístico do Amazonas* (2004) e do *Atlas Fonético do Entorno da Baía de Guanabara* (2006). Ao elaborar o questionário fonético-fonológico, aproveitamos na íntegra ou reformulamos as questões utilizadas nesses atlas, assim como acrescentamos outras, que julgamos pertinentes para a descrição fonético-fonológica da fala acriana.

O passo seguinte foi buscar nos dados do *Atlas Fonético do Acre I*, que está utilizando o questionário fonético-fonológico do *Atlas Linguístico do Brasil* em sua coleta de dados, como já destacado anterior-

mente, as respostas produtivas dos informantes do Acre, para aproveitar no novo questionário. Haja vista que trabalho semelhante a esse foi desenvolvido por Aguilera & Yida (2008) para a composição do questionário fonético-fonológico do *Atlas Linguístico do Brasil*, pautamo-nos também na análise dessas autoras ao selecionar as questões.

Do mesmo modo de Lima (2006, p. 119), no que tange aos fenômenos que atingem os fonemas vocálicos, para o nosso questionário selecionamos e elaboramos questões em cujas respostas tais fonemas aparecem em diferentes posições do vocábulo; quanto aos fenômenos relativos às realizações dos fonemas consonânticos, várias questões do *Atlas Linguístico do Brasil* foram, como já dito anteriormente, foram aproveitadas, principalmente as relativas ao /S/ e ao /R/ pós-vocálico. Questões cujas respostas apresentam as sequências /S/ + consoante surda, /S/ + consoante sonora; /S/ em posição final absoluta; /S/ em contexto palatalizante; /R/ + consoante surda, /R/ + consoante sonora; /R/ em posição final absoluta, estão presentes no questionário fonético-fonológico do *Atlas Fonético do Acre II*.

As perguntas do questionário estão em ordem alfabética e, para facilitar a resposta, os vocábulos estão destacados. Tal qual no questionário fonético-fonológico do *Atlas Linguístico do Brasil*, o ponto de interesse das questões está em negrito. Exemplo: **comendo** (COMITÊ, 2001).

Esse questionário foi testado em dois pontos de inquéritos do *Atlas Linguístico do Acre*, Rio Branco (Regional do Baixo Acre) e Xapuri (Regional do Alto Acre). Para isso, entrevistamos oito informantes, quatro naturais de Rio Branco (dois do sexo feminino e dois do masculino) e quatro naturais de Xapuri (dois do sexo feminino e dois do masculino), nas faixas etárias 18 a 35 anos e 50 a 65 anos, com o ensino fundamental completo como escolaridade máxima. Feito isso, as questões foram reformuladas com base nos cinco critérios sugeridos por Chagas (s.d.), são eles:

- a) Se as questões são dúbias e/ou sequencialmente mal posicionadas;
- b) Se há possibilidade da pergunta ser mal compreendida. Se ela contém frases ou termos difíceis ou obscuros;
- c) Se existe indefinição ou ambiguidade;
- d) Se existe alta proporção de respostas diferentes das previstas.

A versão final do questionário apresentado no tópico seguinte está estruturada da seguinte forma: número da pergunta + resposta esperada e pergunta + fonte + fenômeno fonético pretendido.

II

4. Questionário fonético-fonológico do Atlas Fonético do Acre

Apresentamos, a seguir, o questionário fonético-fonológico do Atlas Fonético do Acre II.

Quadro 1. QFF do AFAc II

PERGUNTA		FONTE	FENÔMENO FONÉTICO
01	<u>ABELHA</u> Que bicho fabrica o mel?	AFeBG	Despalatização de /k/ Redução silábica
02	<u>AÇOUGUEIRO</u> O homem que vende carne é o?	AFeBG	Monotongação de /ow/ Monotongação de /ej/
03	<u>ADMINISTRADOR</u> O empregado que cuida de um estabelecimento para o dono é um?	AFeBG	Inserção de /i/ em grupos consonânticos Realização do /R/ pós-vocálico (final absoluta)
04	<u>ADVOGADO</u> Que profissional se pode contratar para defender os interesses na justiça?	ALiB	Inserção de /i/ em grupos consonânticos
05	<u>AFTA</u> Como que se chama aquilo que aparece na boca das pessoas, aqui dentro (<i>apontar</i>), que dói e incomoda?	AFeBG	Inserção de /i/ em grupos consonânticos
06	<u>AGULHA</u> Para costurar um tecido, a gente envia a linha na?	AFeBG	Despalatização de /k/ Redução silábica
07	<u>ALFACE</u> Qual é aquela verdura de folhas verde-claras que se come com tomate em saladas?	AFeBG	Realização da lateral pós-vocálica (em posição final de sílaba) Realização do /e/ átono final
08	<u>ALMOÇO</u> Uma refeição que se faz, em geral, às 12 horas?	ALiB	Rotacismo Ditongação Realização do /o/ átono final
09	<u>ALTA</u> Diz-se que uma pessoa de dois metros é?	ALiB	Realização da lateral pós-vocálica (em posição final de sílaba)
10	<u>ANDANDO</u> Quem não está parado está?	AFeBG	Gerúndio Realização do /o/ átono final

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

11	ANZOL Como se chama o ganchinho de ferro que é colocado na ponta da linha da vara de pescar?	AFeBG	Realização da lateral pós-vocálica (final absoluta)
12	AREIA Qual é o nome do material que se tira do rio e se mistura ao cimento para fazer concreto / obra?	AFeBG	Monotongação de /ej/
13	ARROZ É comido no almoço ou na janta. São uns grãos brancos que geralmente acompanham o feijão e a carne. Como se chama?	ALiB	Realização do /r/ intervocálico
14	AZUL Que cor é essa? (<i>mostrar</i>)	ALiB	Realização da lateral pós-vocálica (final absoluta)
15	BAIXA E uma pessoa de um metro?	ALiB	Monotongação de /aj/
16	BANANA Como se chama aquela fruta que para comer tem que tirar a casca?	ALAM	Nasalidade fonética
17	BANHEIRO Onde é que se toma banho?	AFeBG	Nasalidade fonética Despalatização de /p/
18	BANHO Você está sujo. Para ficar limpo tem que se tomar um?	ALiB	Nasalidade fonética Despalatização de /p/ Redução silábica
19	BARULHO Quando uma criança está dormindo e não se quer que ela acorde, se diz: Fale baixo, não faça _____, para ela não acordar.	AFeBG	Despalatização de /k/ Redução silábica Realização do /o/ átono final
20	BICICLETA Qual o nome daquele meio de transporte, que possui duas rodas e para funcionar precisa pedalar?	ALiB	Rotacismo
21	BONITO Quando não é feio é?	ALiB	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /o/ átono final
22	BORBOLETA Qual o nome do animal que, inicialmente, é uma lagarta, no decorrer dos dias, cria asas coloridas e bonitas e sai voando?	ALiB	Variação da vogal pretônica /o/
23	BORRACHA Aquele objeto que serve para apagar no papel o que se escreveu a lápis?	ALiB	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /r/ intervocálico
24	BOTAR A galinha cacareja e vai para o ninho. O que ele vai fazer para sair o ovo? Ela vai?	ALiB	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /r/ pós-vocálico (final absoluta)
25	BOTINHO	ALAM	Despalatização de /p/

	Qual o diminutivo de boto? Um boto pequeno é um?		Redução silábica
26	BRASIL Qual o nome do nosso país?	ALiB	Realização da lateral pós-vocálica (final absoluta)
27	CADERNO Na escola, as crianças lêem no livro e escrevem no?	AFeBG	Realização do /r/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante sonora)
28	CAIXA Quando compramos um sapato, ele vem dentro de uma?	ALiB	Monotongação de /aj/
29	CALÇÃO Os jogadores usam camiseta e? O que é isso? (apontar)	ALiB	Realização da lateral pós-vocálica (em posição final de sílaba)
30	CALOR No inverno faz frio. E no verão faz muito?	AFeBG	Realização do /r/ pós-vocálico (em posição final absoluta)
31	CAMINHA (subst.) O diminutivo de cama é? E, quando é pequena se diz que é uma?	ALiB	Nasalidade fonética Despalatalização de /ɲ/
32	CASCA Para comer uma banana, o que é que se tira?	ALiB	Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda)
33	CASPA Aquilo que é branco e cai da cabeça da pessoa?	ALiB	Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda)
34	CATORZE Depois do número treze vem o?	ALiB	Realização do /r/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante sonora) Realização do /e/ átomo final
35	CENOURA Num ensopadinho você põe batata, chuchu e?	AFeBG	Monotongação de /ow/
36	CERTO Quando não está errado está? Qual o contrário de errado? A pessoa não está errada. Ela está?	ALiB	Realização do /r/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda) Realização do /o/ átomo final
37	CIDREIRA Quando se está nervoso, para que a pessoa fique novamente calma toma-se, geralmente, um chá de?	-	Monotongação de /ej/
38	CLARA No ovo frito, há uma parte branca e outra	ALiB	Rotacismo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	amarela. Que nome tem a parte branca?		
39	CLIENTE O que a pessoa que compra algum produto é do vendedor?	-	Rotacismo Palatização de /t/ Realização do /e/ átono final
40	CLUBE Como se chama o nome do lugar onde tem quadras de jogos, salão de festas, que algumas pessoas, em geral, sócios, frequentam?	ALAM	Rotacismo Realização do /e/ átono final
41	COELHO Qual o nome do animal que come cenoura e simboliza a páscoa?	AFeBG	Despalatização de /k/ Realização do /o/ átono final
42	COLEGAS O que as pessoas que estudam juntas são umas das outras?	ALiB	Varição da vogal pretônica /o/ Realização do /s/ pós-vocálico (final absoluta)
43	COMER Quando temos fome, temos vontade de?	ALAM	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final absoluta)
44	COMPANHEIRO Quando duas pessoas não são casadas, porém moram juntas, o que uma é da outra?	ALiB	Despalatização de /p/ Realização do /o/ átono final
45	CORAGEM Quem é corajoso tem?	AFeBG	Ditongação Redução silábica
46	CORREIO Quando se quer mandar uma carta de uma cidade para outra, você escreve e posta onde?	ALiB	Varição da vogal pretônica /o/ Realização do /r/ intervocálico Realização do /o/ átono final
47	COSTAS Aqui é a frente. E aqui é as? (<i>mostrar</i>)	ALiB	Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda; final absoluta)
48	DENTE O que é isso? (<i>apontar o dente</i>).	ALiB	Palatização de /t/ Realização do /e/ átono final
49	DESMAIO A pessoa se sente mal, a vista escurece, em seguida, ela cai no chão. Diz-se que essa pessoa teve um?	ALiB	Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante sonora) Realização do /o/ átono final
50	DINHEIRO Para pagar alguma coisa que se comprou, precisamos de...?	AFeBG	Nasalidade fonética Despalatização de /p/ Monotongação de /ej/
51	DOENDO Quando você diz que está com dor, é porque	FeBG	Gerúndio

	alguma coisa em você está?		
52	DORMINDO Quando a pessoa não esta acordada, ela está? (<i>mímica</i>)	ALiB	Gerúndio
53	ELEFANTE Qual o nome do animal que, comumente, só é visto no circo e tem um tromba grande?	ALiB	Varição da vogal pretônica /e/ Palatização de /t/ Realização do /e/ átono final
54	ESCADA Para subir, por exemplo, na caixa para lavar ou pintar o telhado utiliza-se uma?	-	Varição da vogal pretônica /e/ Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda)
55	ESCOLA Aonde as crianças vão para aprender a ler e escrever?	ALiB	Varição da vogal pretônica /e/ Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda)
56	ESGOTO Qual o nome que se dá ao canal onde se joga o lixo, a água suja?	ALAM	Varição da vogal pretônica /e/ Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda)
57	ESPINHO Como é o nome daquilo que existe na rosa/roseira que espera e fura o nosso dedo?	AFeBG	Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda) Despalatização de /p/ Realização do /o/ átono final
58	ESTÔMAGO Quando comemos, a comida desce pela garganta e vai para o?	AFeBG	Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda) Realização do /o/ átono final
59	ESTRADAGA Uma comida não está boa, que está ruim, que a pessoa comeu e lhe fez mal, é porque estava?	ALAM	Varição da vogal pretônica /e/ Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda)
60	FAMÍLIA Pai, mãe e filhos formam uma?	AFeBG	Nasalidade fonética

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

61	FARINHA Com que se faz farofa?	AFeBG	Despalatização de /ɲ/ Redução silábica
62	FEIRA Quando acabam os alimentos em casa, temos que fazer novamente a?	-	Monotongação de /ej/
63	FERVENDO Quando a água de uma panela está bem quente, diz-se que ela está? Para fazer o café, a água deve estar?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Realização do /r/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante sonora) Gerúndio
64	FIEL Um homem que nunca traiu sua mulher. É um homem?	ALAM	Realização da lateral pós-vocálica (posição final absoluta)
65	FLOR Rosa é um tipo de?	ALAM	Rotacismo Realização do /r/ pós-vocálico (posição final absoluta)
66	FLORESTA O conjunto de várias árvores é uma? Devemos hoje preservar a?	-	Rotacismo
67	FORMIGA Qual é o nome daquele bichinho que é bem pequeno, que adora açúcar e vive carregando folhas?	AFeBG	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /r/ pós-vocálico (posição final de sílaba, diante de consoante sonora)
68	FORNO Onde assamos um bolo?	ALAM	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final de sílaba, diante de consoante sonora). Realização do /o/ átono final
69	FORTE O contrário de fraco é?	AFeBG	Realização do /r/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda) Realização do /e/ átono final
70	FUMAÇA Aquilo que sai da chaminé de uma fábrica?	ALiB	Nasalidade fonética
71	GALINHA A fêmea do galo é a?	AFeBG	Despalatização de /ɲ/ Redução silábica
72	GATINHO Qual o diminutivo de gato?	AFeBG	Despalatização de /ɲ/ Redução silábica Realização do /o/ átono

			final
73	<u>GOL</u> Quem vai ver um jogo de futebol torce para o jogador do seu time fazer um?	AFeBG	Realização da lateral pós-vocálica (posição final absoluta)
74	<u>GORDO</u> Qual o contrário de magro?	AFeBG	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final diante de consoante sonora) Realização do /o/ átono final
75	<u>GORDURA</u> A carne do porco não é magra porque tem?	ALiB	Variação da vogal pretônica /o/
76	<u>HOMEM</u> Adão foi o primeiro?	ALiB	Redução silábica
77	<u>HORÁRIO</u> O Acre agora voltou a ter uma hora a menos. O que é que mudou? Mudou o?	-	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /o/ átono final
78	<u>IDENTIDADE</u> O documento com foto que tem seu nome, sua data de nascimento e nome de seus pais se chama carteira de?	AFeBG	Nasalidade fonética Realização do /e/ átono final
79	<u>IGREJA</u> Como é nome do lugar onde as pessoas assistem à missa?	AFeBG	Nasalidade fonética
80	<u>INOCENTE</u> Quando a pessoa não cometeu um crime, ela é?	ALiB	Nasalização fonética
81	<u>JANEIRO</u> O nome do primeiro mês do ano é?	AFeBG	Nasalidade fonética Monotongação de /ej/
82	<u>JANELA</u> Para entrar luz no quarto o que é que se abre? Abre-se a?	-	Nasalidade fonética
83	<u>LÂMPADA</u> Aquilo que se acende para clarear a casa e, se estiver queimada, a casa fica no escuro?	ALiB	Troca de /a/ por /i/
84	<u>LAVOURA</u> O agricultor trabalha na?	AFeBG	Monotongação de /ow/
85	<u>LEITE</u> Quando nasce, o bebê toma do peito da mãe o?	ALAM	Palatização de /t/
86	<u>LINHA</u> O que é colocada na agulha para costurar?	AFeBG	Despalatização de /p/

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

87	LOUÇA Depois do almoço, para que a pia fique limpa, tem que lavar a?	AFeBG	Monotongação de /ow/
88	MACAXEIRA A farinha é feita da? O Tucupi é feito a partir da?	ALAM	Monotongação de /ej/
89	MADEIRA Isso é feito de? (<i>apontar algo de madeira</i>).	ALAM	Monotongação de /ej/
90	MALDADE As pessoas boas fazem bondade e as más fazem?	AFeBG	Realização da lateral pós-vocálica Realização do /e/ átono final
100	MANHÃ Depois da noite vem a?	ALiB	Despalatização de /ɲ/
101	MANINHO Qual é o diminutivo de mano?	-	Nasalidade fonética Despalatização de /ɲ/ Redução silábica
102	MEL A abelha produz o?	ALiB	Realização da lateral pós-vocálica (posição final absoluta)
103	MELHOR O contrário de pior é?	ALAM	Variação da vogal pretônica /e/ Despalatização de /ɲ/ Realização do /R/ pós-vocálico (posição final absoluta)
104	MILHO De que é feita a pipoca?	AFeBG	Despalatização de /k/ Redução silábica Realização do /o/ átono final
105	MORREU Quem não está vivo é porque já?	ALiB	Realização do /R/ intervocálico
106	MOSQUITO Como é que a gente pode pegar malária?	ALAM	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda) Realização do /o/ átono final
107	MULHER Adão foi o primeiro homem e a Eva?	ALiB	Despalatização de /k/ Realização do /R/ pós-vocálico (posição final absoluta)
108	NOITE Depois da tarde vem a?	ALiB	Palatização de /t/ Realização do /e/ átono final

109	NORDESTINO Quem nasce em Alagoas, Pernambuco, Ceará, ou na Paraíba é?	AFeBG	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /R/ pós-vocálico (posição final diante de consoante sonora) Realização do /o/ átono final
110	OBRIGADO Quando queremos agradecer alguém dizemos: muito?	ALiB	Variação da vogal pretônica /o/ Realização do /o/ átono final
111	ORELHA O que é isso aqui? (<i>mostrar</i>).	ALiB	Despalatização de /ʎ/
112	OURO Uma joia preciosa é feita de prata ou de?	AFeBG	Monotongação de /ow/
113	OUTUBRO Depois de setembro vem?	AFeBG	Monotongação de /ow/ Realização do /o/ átono final
114	PANELA A comida é feita em uma?	AFeBG	Nasalidade fonética
115	PASSAGEM Quando se vai viajar você vai à rodoviária e compra uma?	ALiB	Redução silábica
116	PASTA Para escovar os dentes, você usa a escova e a?	AFeBG	Realização do /s/ pós-vocálico (final de sílaba diante de consoante surda)
117	PECADO Desobedecer a Deus é cometer um?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Realização do /o/ átono final
118	PEIXE Piranha é o nome de um?	ALAM	Monotongação de /ej/
119	PENEIRA Aquele objeto utilizado na cozinha para passar a goma da tapioca? É também utilizada para passar a areia com o intuito de ficar fina?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Monotongação de /ej/
120	PERDÃO Você pecou, agora para se reconciliar com Deus o que é que se pede? Pede-se o...?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Realização do /R/ pós-vocálico (posição final de sílaba diante de consoante sonora)
121	PERDIDA Quando não se encontra uma coisa, diz-se que ela está?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Palatização de /d/ Realização do /R/ pós-

			vocálico (posição final de sílaba diante de consoante sonora)
122	PERFUME Você resolve ir a uma festa. O que você passa para ficar cheiroso?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Realização do /R/ pós-vocálico (posição final de sílaba diante de consoante surda) Realização do /e/ átono final
123	PERGUNTAR Quando se quer saber uma coisa, se vai?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Realização do /R/ pós-vocálico (posição final diante de consoante sonora)
124	PIOLHO Aquele bichinho que dá na cabeça e coça muito, chama-se?	ALAM	Despalatização de /k/ Realização do /o/ átono final
125	PLACA O que é que se põe nas estradas para indicar as direções e avisar de desvios?	ALiB	Rotacismo
126	PLANTA Para ter flores no jardim, depois que se prepara a terra, o que é que se faz? [Costuma-se dizer: Só colhe quem...?]	ALiB	Rotacismo
127	PLÁSTICO Antigamente, as garrafas de refrigerante eram feitas de vidro. Hoje elas são feitas de quê?	AFeBG	Rotacismo Realização do /o/ átono final
128	PNEU Aquilo preto, redondo, se passar por um prego, fura e se esvazia?	ALiB	Inserção de /i/ em grupos consonânticos
129	POÇA Como que chama a água parada em buraco na rua?	ALiB	Variação da vogal tônica /o/
130	POLÍCIA Quando você vê um ladrão ou quando acontece um crime, você chama a?	AFeBG	Variação da vogal pretônica /o/
131	POLVILHO Qual o nome que se dá àquele pó fino, que fica depois que se lava a tapioca?	ALAM	Variação da vogal pretônica /o/ Realização da lateral pós-vocálica Despalatização de /k/ Redução silábica
132	POSTO Onde é que se abastece o carro com gasolina?	-	Realização do /s/ pós-vocálico (posição final de sílaba diante de con-

			soante surda)
133	PRATELEIRA Local onde se colocam os objetos em casa ou os produtos para vender nos supermercados?	ALiB	Palatização de /t/ Monotongação de /ej/
134	PRESENTE O que costumamos dar para uma pessoa quando ela faz aniversário?	ALiB	Variação da vogal pretônica /e/ Palatização de /t/ Realização do /e/ átono final
135	PROFESSOR Como se chama o profissional que ensina na escola?	AFeBG	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final absoluta)
136	QUEIXO Como se chama essa parte debaixo do rosto? (<i>apontar</i>)	AFeBG	Monotongação de /ej/ Realização do /o/ átono final
137	RÁDIO No carro, quando uma pessoa quer ouvir música liga o?	AFeBG	Realização do /r/ inicial de sílaba Palatização de /d/ Realização do /o/ átono final
138	RAIO Quando há um temporal, a gente não pode ficar perto da árvore porque pode cair um?	AFeBG	Realização do /r/ inicial de sílaba Realização do /o/ átono final
139	RASGAR Eu vou? (<i>mímica com o papel</i>)	ALiB	Realização do /r/ inicial de sílaba Realização do /s/ pós-vocálico (posição final de sílaba diante de consoante sonora) Realização do /r/ pós-vocálico (posição final absoluta)
140	RATO Qual o nome do bichinho que gosta de comer queijo e o gato caça?	ALiB	Realização do /r/ inicial de sílaba Realização do /o/ átono final
141	REMANDO Quando se faz assim (<i>mímica</i>) numa canoa, numa embarcação, está se fazendo o quê?	ALiB	Gerúndio
142	RIO O peixe pode ser pescado no mar, na lagoa ou no?	AFeBG	Realização do /r/ inicial de sílaba Redução silábica Realização do /o/ átono final

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

143	ROUPA As lavadeiras lavam a?	AFeBG	Realização do /r/ inicial de sílaba Monotongação de /ow/
144	SAL Qual o nome daquele tempero utilizado para temperar a comida?	ALiB	Realização da lateral pós-vocálica (posição final absoluta)
145	SALGADA A água do rio é doce, e a do mar?	AFeBG	Realização da lateral pós-vocálica
146	SANDÁLIA Aquele calçado aberto, traçadinho, que uma tira prende no calcanhar? O que é isso? (<i>apontar</i>)	ALiB	Realização da lateral intervocálica
147	SANTO ANTÔNIO Qual é o nome do santo casamenteiro que se festeja em 13 de junho?	ALiB	Redução silábica
148	SERINGUEIRO Como é o nome daquele extrativista que colhe leite da árvore que produz a borracha?	ALAM	Variação da vogal pretônica /e/ Monotongação de /ej/ Realização do /o/ átono final
149	SOLDADO Como é o nome daquele sujeito que marcha e fica no quartel?	ALiB	Variação da vogal pretônica /o/ Realização da lateral pós-vocálica (posição final de sílaba) Realização do /o/ átono final
150	TARDE Depois da manhã vem a?	ALiB	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final de sílaba diante de consoante sonora) Palatização de /d/
151	TELHA Como se chama aquilo que é feito de barro ou de amianto e que é usado para cobrir casas?	AFeBG	Despalatização de /ʎ/
152	TESOURA O nome do objeto utilizado para cortar o cabelo?	ALiB	Palatização de /t/ Variação da vogal pretônica /e/ Monotongação de /ow/
153	TORNEIRA Qual é o nome daquilo que se abre para lavar as mãos na pia?	ALiB	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final de sílaba diante de consoante sonora) Monotongação de /ej/
154	TRABALHAR Para ganhar dinheiro, devemos?	ALiB	Despalatização de /ʎ/ Realização do /r/ pós-vocálico (posição final)

			absoluta)
155	TRAVESSEIRO Aquilo onde se recosta a cabeça para dormir na cama?	ALiB	Troca do /v/ pelo /b/ Variação da vogal pre-tônica /e/ Monotongação de /ej/
156	UNIÃO O que é que faz a força?	ALiB	Nasalidade fonética
157	VARRER Para limpar o chão com uma vassoura é preciso?	ALiB	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final absoluta)
158	VASSOURA Como se chama aquilo que as pessoas usam para limpar o chão, que é feito com cabo de madeira e pelos de piaçaba?	AFeBG	Monotongação de /ow/
159	VIDRO O espelho é feito de?	ALiB	Troca de sílabas
160	VIRGEM A mãe de Jesus (Maria) engravidou mesmo sendo?	AFeBG	Realização do /r/ pós-vocálico (posição final de sílaba diante de consoante sonora) Redução silábica
161	VIZINHO Quem mora na casa ao lado da sua é o...?	AFeBG	Despalatização de /ɲ/ Redução silábica Realização do /o/ átono final

Os fenômenos fonéticos contemplados nas 161 questões são os relacionados no quadro número 2 e 3.

Fenômenos consonânticos	Quantidade de questões
- despalatização de /k/;	11
- despalatização de /p/;	14
- ditongação;	2
- gerúndio;	5
- monotongação de /ej/;	14
- monotongação de /aj/;	2
- monotongação de /ow/;	7
- nasalidade fonética;	15
- palatização de /t/;	8
- palatização de /d/;	2
- realização da lateral intervocálica;	1
- realização da lateral pós-vocálica (em posição final de sílaba ou absoluta);	14
- realização do /r/ inicial de sílaba;	6
- realização do /r/ intervocálico;	4
- realização do /r/ pós-vocálico (em posição final de sílaba diante de consoante surda);	3

- realização do /R/ pós-vocálico (em posição final de sílaba diante de consoante sonora);	13
- realização do /R/ pós-vocálico (em posição final absoluta);	11
- realização do /s/ pós-vocálico (em posição final de sílaba diante de consoante surda);	13
- realização do /s/ pós-vocálico (em posição final de sílaba diante de consoante sonora);	2
- redução silábica;	
- rotacismo;	11
- troca de sílabas;	10
- troca do /v/ pelo /b/.	1
	1

Quadro 2. Fenômenos consonânticos e quantidades respectivas de questões

Fenômenos vocálicos	Quantidade de questões
- variação da vogal pretônica /e/;	18
- variação da vogal pretônica /o/;	16
- variação da vogal tônica /o/;	1
- realização do /e/ átono final;	12
- realização do /o/ átono final;	28
- troca de /a/ por /i/;	1
- inserção de /i/ em grupos consonânticos.	4

Como se vê nas quantidades mostradas no quadro, tentamos estabelecer certo equilíbrio entre o número de questões para cada fenômeno. Cabe destacar que a resposta para uma determinada questão pode contemplar mais de um fenômeno.

5. Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi elaborar um questionário fonético-fonológico que contemplasse não apenas as variações gerais da língua portuguesa do Brasil, mas também as mais específicas dos falares do Acre. Como resultado, temos um questionário composto por 161 questões, 95 referentes a fenômenos consonânticos, 12 referentes a fenômenos vocálicos e 95 referentes a fenômenos vocálicos e consoantes na mesma pergunta.

Esse questionário foi elaborado a partir da experiência da equipe do *Atlas Fonético do Acre I*, que utilizou o questionário do ALiB, e também das questões formuladas para o *Atlas Linguístico do Amazonas*, para o *Atlas Fonético do Entorno da Baía de Guanabara* e para o Micro AFERJ. Esperamos, com a continuação do trabalho, produzir um atlas

fonético representativo da fala acriana, como forma de caracterizar, de fato, o estado do Acre em termos dialetais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICOS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Atlas linguístico do cone sul: a caminhada do atlas linguístico do Brasil, *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, jul./dez. p. 45-64, 2001.

_____; YIDA, Vanessa. Projeto ALiB: uma análise das respostas e das não respostas de informantes das capitais. *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, n. 11/2, dez. 2008.

ALMEIDA, Fabiana da Silva Campos. *Micro atlas fonético do estado do Rio de Janeiro (Micro AFERJ): uma contribuição para o conhecimento dos falares fluminenses*. 2008. Tese (de Doutorado em Letras). – Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro.

ALTINO, Fabiane Cristina. Os percursos do ALiB: rumo a uma proposta realista dos questionários. In: *Anais do II Encontro Nacional do GELCO: integração linguística, étnica e social*, Goiânia, 2003.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Avaliação dos procedimentos metodológicos nas entrevistas definitivas: os questionários. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; MOTA, Jacyra Andrade; MILANI, Gleidy Aparecida Lima (Orgs.). *Projeto atlas linguístico do Brasil – AliB: Documentos I*. Salvador: Ilufba/Edufba, 2003.

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. *O questionário na pesquisa científica*. Disponível em:

<<http://xa.yimg.com/kq/groups/22703089/875888180/name/artigo%252Bquestion%2525C3%2525A1rio.pdf>>. Acesso em: 03-12-2013.

COMITÊ Nacional do Projeto ALiB. *Atlas linguístico do Brasil: questionários*. Londrina: UEL, 2001.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Reflexões sobre o método de pesquisa geolinguístico na análise semântico-lexical em altas linguísticos*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/9/14.htm>> Acesso em: 03-12-2013.

CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. *Atlas linguístico do Amazonas*. 2004. Tese (de Doutorado em Língua Portuguesa). – UFRJ, Rio de Janeiro.

DORNELES, Darlan Machado; MESSIAS, Lindinalva. Percurso de elaboração de um questionário fonético-fonológico para o atlas fonético do Acre (AFAC). *Revista Philologus*, ano 19, n. 57 – Suplemento, CiFEFiL, set./dez. 2013.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

KAMI, Janaína Gabriel da Silva; AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Para um atlas linguístico do Brasil: a construção dos questionários*. Disponível em:

<<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci118.htm>> Acesso em: 03-12-2013.

LIMA, Luciana Gomes de. *Atlas fonético do entorno da baía de Guanabara – AFeBG*. 2006. Dissertação (de Mestrado em Letras). – UFRJ, Rio de Janeiro.

MOTA, Jacyra. A metodologia na pesquisa geolinguística: o questionário fonético-fonológico. *Revista Prolíngua*, vol. 2, n. 2, jul./dez, 2008.

NASCENTES, Antenor. *Bases para a elaboração do atlas linguístico do Brasil*. Ministério da Educação e Cultura/Casa de Rui Barbosa, 1958.

PONTES, Ismae; AGUILERA, Vanderci de Andrade. Questionário geolinguístico: uma proposta de reorientação metodológica. In: *XXVIII Estudos da Linguagem*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1999.

RAZKY, Abdelhak. Atlas geolinguístico do Pará: abordagem metodológica. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. *A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: UEL, 1998.

SILVA NETO, Serafim da. *Guia para estudos dialectológicos*. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Pesquisas; Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

**(RE)DISCUTINDO AS ATIVIDADES DE LEITURA
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
SOB O VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Rosenil Gonçalves dos Reis e Silva (UFMT)

rosenilreis@gmail.com

Simone de Jesus Padilha (UFMT)

simonejp1@gmail.com

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é discutir a formação de leitores e as possibilidades de desenvolvimento do letramento crítico em escolas públicas. Neste sentido, examinamos as atividades de leitura, com gêneros da esfera literária, propostas por um material didático de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, aprovado pelo PNLD de 2014, adotado por uma das maiores escolas da rede pública, em número de alunos matriculados. Tendo em vista que a estrutura e as atividades de todas as unidades seguem um mesmo *script*, apresentaremos, neste estudo, apenas um recorte do livro do 6º ano, concentrando-nos nas seções que abordam a leitura, objeto de nossa pesquisa do projeto de mestrado, buscando responder às seguintes questões: Que concepções de linguagem e leitura perpassam as atividades? Que capacidades de leitura são mobilizadas nessas atividades? De forma elas contribuiriam para uma compreensão ativa e responsiva do aluno? De que forma a literatura contribui para uma leitura crítica e, questionadora? Para tanto, embasamos nossos estudos investigativos à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos, ancorados na teoria enunciativo-discursivo, desenvolvida por Bakhtin/Volochinov, que afirmam que a linguagem só ocorre em situações reais de interação, envolvendo interlocutores capazes de produzir enunciados e sentidos sócio-historicamente constituídos. Nossas reflexões aliam-se também em torno de pressupostos da chamada pedagogia crítica, em que o sujeito não apenas desvela o discurso, mas se posiciona para uma transformação social, além de outros autores da esfera literária, como Candido (2009) que vê a literatura no mesmo nível das necessidades básicas do ser humano.

Palavras-chave:

Leitura crítica. Letramento crítico. Atividade de leitura. Livro didático.

1. Introdução

Recentemente, têm sido observadas, em trabalhos nas áreas de linguística aplicada e em educação, críticas diversas ao livro didático. Podemos depreender que, na maioria das vezes, ainda é o único material que o professor dispõe para trabalhar conteúdos, que se apresentam prontos. Com o passar do tempo, o livro didático adquiriu lugar de destaque e um dos principais fatores que influenciam o fazer pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens me-

todológicas, enfim, organizando o cotidiano da sala de aula.

Assim, buscamos observar como é desenvolvido o trabalho nas atividades de leitura, na tentativa de responder: quais seriam os procedimentos e estratégias adequadas para desenvolver as capacidades de leitura que pudessem promover a reflexão crítica dos alunos? De que forma as atividades de leitura contribuiriam para uma compreensão ativa e responsiva tornando-o autor de seus textos e/ou discursos para atuar em uma sociedade cada vez mais exigente? Ressaltamos que a presente pesquisa faz parte do projeto de mestrado, e que surgiu a partir das reflexões sobre os resultados de exames SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) os quais têm revelado os níveis baixíssimos no que trata da compreensão de leitura dos estudantes brasileiros. Um dos objetivos principais foi verificar como são apresentadas as atividades de leitura proposto por um material didático. Se as atividades mobilizam as capacidades de compreensão, de antecipação de conteúdos, se estabelece relações com situações que ocorrem no contexto social, e se elas estimulam o questionamento dos alunos em relação aquilo que lê.

2. *Pressupostos teóricos*

Para este estudo, mobilizamos as contribuições de Bakhtin, a respeito da interação verbal e o dialogismo. Pois, nessa vertente teórica, a prática da linguagem contribui para a constituição dos sujeitos, na construção do conhecimento da linguagem e para uma compreensão ativa. Segundo Bakhtin (1989), todas as nossas práticas sociais envolvem de alguma forma o uso da linguagem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006), p. 117).

Podemos depreender com relação às atividades de leitura, objeto deste estudo, que estas promovem o processo de interação entre os alunos, desde que trabalhadas sob a perspectiva do desenvolvimento das capacidades leitoras, pois de algum modo a linguagem está envolvida nesse processo de interação e constituição dos sentidos.

Para Bakhtin (1989), a língua não se apresenta pronta, acabada, de

forma sistematizada, pois é constituída durante o processo discursivo dentro de uma determinada esfera social. Assim, os sentidos são construídos durante a interação discursiva, portanto, durante o processo de leitura.

2.1. Interação verbal e o dialogismo

Com Bakhtin, percebemos que os sujeitos são inconclusos e que, por natureza, buscam constituir-se com o outro num processo contínuo e dinâmico permeados pela linguagem. Desse modo, vale ressaltar um dos aspectos mais importantes da teoria bakhtiniana, a relação dialógica que se dá, nesse processo. A construção da interação verbal durante os atos enunciativos, portanto, o dialogismo, que se confirma, e que só existe entre sujeitos históricos e sociais, pois são estes que participam ativa e responsivamente na história e num espaço. Ancoramo-nos também em outros aportes teóricos para nos ajudar a compreender não somente o fenômeno de interação, da linguagem numa abordagem enunciativo-discursiva, mas também a do ensino de leitura na perspectiva do letramento crítico. Nesse sentido, fizemos uma análise dos dados encontrados, na tentativa de responder se de fato eles contribuem para o letramento crítico literário.

Assim, convocamos alguns, de forma resumida, por tratar-se de uma pequena amostragem de nosso projeto de pesquisa. Em nossa opinião, não há dúvida de que a aprendizagem humana é de natureza social construída nas interações com o meio. Assim, adotamos as contribuições de Vygotsky (1998) citado por Luria (1976) ao dizer que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”.

Nesse sentido, os conceitos das teorias de Vygotsky têm contribuído para compreender e explicar o desenvolvimento cognitivo do ser humano no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não poderíamos deixar de recorrer a seus pressupostos para tentativa explicar como ocorre a aprendizagem de leitura, mediante os processos de interação.

Assim, é necessário compreendermos um dos princípios fundamentais de sua teoria denominada "zona de desenvolvimento proximal" que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém.

3. Procedimento metodológico

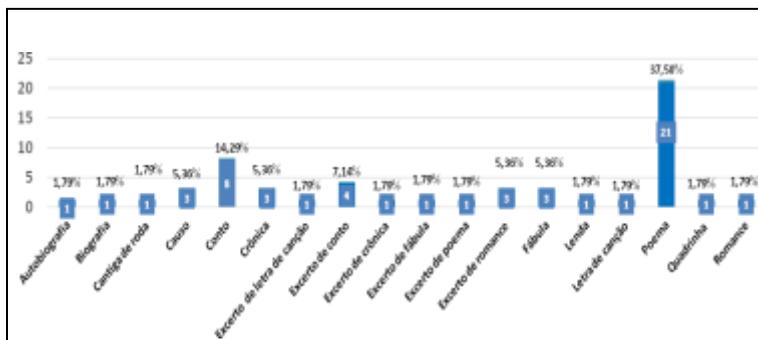
A pesquisa é de natureza qualitativa e documental. Para a realização deste estudo, escolhemos uma coletânea didática de língua portuguesa, utilizada por uma das maiores escolas públicas de Cuiabá –MT, em número de alunos matriculados. Para compor o *corpus* desta análise, dentre essa coleção, selecionamos apenas um livro, do 6º ano, de língua portuguesa, do ensino fundamental, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da editora FTD, objeto de nossa pesquisa.

Fizemos, para este estudo, um recorte com gênero da esfera literária, observando como são trabalhadas as atividades de leitura com esses gêneros, pois em nossa compreensão, a literatura não é apenas uma forma de expressão artística, mas um instrumento de caráter social cultural, histórico, político, simbólico e ideológico capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Nesse sentido, nossa análise buscou primeiramente identificar quais gêneros da literatura são trabalhados com a leitura; e em segundo lugar, verificar quais capacidades de leitura são mobilizadas nessas atividades que favorecem a formação do leitor crítico literário.

4. Levantamento dos dados e avaliação do material

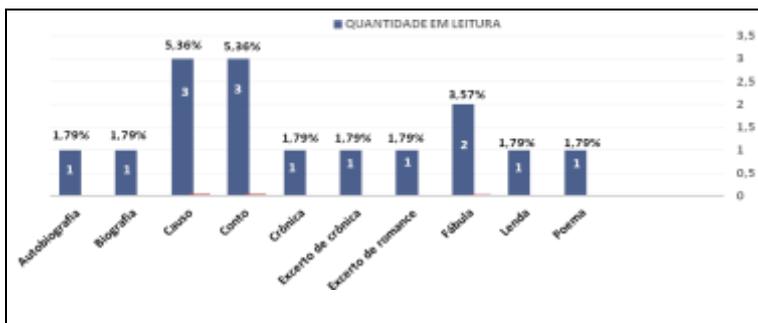
Para o levantamento dos dados foram catalogados apenas os gêneros da esfera literária, na tentativa de identificar quais trabalham com a leitura. Assim, foram encontradas 56 ocorrências em atividades com gêneros literários, distribuídos em 18 gêneros. Sendo que apenas 09 trabalham com a leitura, num total de 15 ocorrências.

Esses dados nos levam a refletir acerca do ensino de leitura, em relação quantidade de atividade proposta por esse material. Ao analisar a quantidade de atividades que trabalham com a leitura, fica evidente que não há preocupação por parte das autoras, desenvolver uma leitura crítica nos alunos, uma vez que são mobilizadas capacidades mínimas com essas atividades. Podemos vislumbrar, através do levantamento que o gênero “poema” aparece em 21 ocorrências, porém em apenas um trabalha com a leitura, conforme representação gráfica abaixo:



Dados: Quantidade de ocorrências: 56. Quantidade de gêneros: 18

O livro *Vontade de Saber Português*, do ensino fundamental, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da editora FTD, previamente selecionado conforme descrição metodológica está organizado em 06 unidades. Cada unidade apresenta 02 capítulos composto por “Leitura 1 e Leitura 2”. Portanto, cada unidade apresenta, no total 04 gêneros com essa nomenclatura. No entanto, queremos demonstrar que após a catalogação dessas atividades de leitura, há apenas 56 ocorrências com gêneros da esfera literária, distribuídos em 18 gêneros, conforme representação gráfica acima. Porém, o que nos chama mais a atenção, é o fato de existirem 21 ocorrências com o gênero “Poema”, apenas 01 trabalha efetivamente com a leitura, demonstração gráfica abaixo:



Ocorrências em leitura: 15. Gêneros em leitura: 10

Nas palavras de Rojo (2004), algumas capacidades são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, porém são consideradas capacidades básicas, são as que se referem ao processo de decodificação, ou seja, o contato com o código linguístico, não significando, portanto que a pessoa esteja realmente lendo. Pois ler envolve outras capaci-

dades perceptuais, que são as de compreensão, apreciação e réplica.

Esse dado nos revela uma realidade visível quanto ao lugar que a literatura ocupa dentro do contexto escolar. Pois, dentro dos inúmeros gêneros que o material apresenta apenas 56 são da esfera literária. Semelhantemente, a pesquisadora Mello (2009), constatou essa mesma realidade, assim descreveu a quase extinção da literatura

Costumo dizer aos meus colegas que nós, professores de literatura, assim como o mico-leão-dourado, somos uma espécie em extinção, com a diferença de que o simpático animalzinho mobiliza uma série de ações e entidades em torno de sua preservação. Quanto a nós, poucos se importam, alguns até gostariam que desaparecêssemos de uma vez por todas da face da terra. Exageros à parte, a verdade é que a literatura já teve um papel bem mais relevante na sociedade do que o observado atualmente. (MELLO, 2009, p. 52).

Podemos deduzir, que de 2009, quando esse belíssimo texto foi escrito, até os dias de hoje, as coisas não mudaram. A literatura está sim, em extinção nas salas de aula, a chamada “boa literatura” como Mello (2009) a descreve. Então, de que forma, vamos trabalhar o ensino de leitura, numa perspectiva enunciativo-discursiva, se os materiais didáticos não contemplam atividades que mobilizam as capacidades leitoras de nossos alunos? E consequentemente a estratégias que possibilitam a leitura crítica e autônoma? Como podemos de fato, desenvolver o letramento crítico dos alunos?

Para responder a esta pergunta, ancoramo-nos em Corti (2012) que acredita que a escola, sendo o lugar da aprendizagem, precisa considerar outras práticas letradas.

São várias as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras. (CORTI, 2012, p. 15)

Nas palavras da pesquisadora, a escola não considera outras práticas vivenciadas pelos alunos, práticas estas tidas como “invisíveis”, pois não valoriza o universo de leitura e escrita que eles já dominam. Em nossa opinião, isto sim, deveria ser valorizado pela escola, ainda que trabalhe com o ensino formal, devemos refletir que na prática social da linguagem, não é o formal que prevalece, mas, sim, a linguagem sem vigilância gramatical, vinculada a fatores culturais e ideológicos, o que faz surgir novas formas de usar a linguagem.

Semelhantemente, Pereira (2004) acredita que a linguagem verbal é o veículo mais poderoso de configuração e transmissão das ideologias

sociais. Sendo assim, podemos compreender que a linguagem, nesse processo de interação, assume um lugar de constituição dos sujeitos, uma vez que a literatura também assume essa função social, ideológica e simbólica. Pois, segundo Vygotsky, é na cultura que o sujeito retira os elementos para sua constituição, sua identidade e as formas de representação. Nesse sentido, podemos depreender que a abordagem crítica do letramento, significa perceber pela e na linguagem as suas várias fronteiras ideológicas.

Nossa análise evidenciou também que os recursos empregados nas atividades de leitura não favorecem a reflexão crítica dos alunos, uma vez há uma distorção do texto literário, servindo apenas como desculpa para se trabalhar aspectos puramente gramaticais. Muitas delas estão em seções como, por exemplo, estudo da língua, praticando, refletindo conceituando entre outras. Nessas seções, evidenciamos como já dissemos anteriormente, atividades voltadas para um sistema de regras da língua, ao invés de um ensino sob a perspectiva enunciativo-discursiva. Entendemos que o livro didático é uma ferramenta de apoio para o professor em sala de aula, mas não pode assumir o caráter de “verdade” nas temáticas abordadas, muito menos silenciar a voz do professor.

Outro dado constatado é em relação à fragmentação dos gêneros, a maioria não se apresenta completos, em nosso ponto de vista, isso prejudica a construção do sentido do texto, pois, segundo Bakhtin, cada esfera social produz determinados gêneros relativamente estáveis. Cada ato de fala, cada enunciado é pensado de acordo com a interação imediata. Nesse sentido, o gênero apresenta três elementos indissociáveis, que se constitui por um tripé indissociável: tema, estilo e forma composicional, os quais determinam a especificidade do gênero, que varia de acordo com o uso da linguagem. Desse modo, podemos inferir que a fragmentação interfere nesse tripé, já que Bakhtin se refere ao todo do gênero.

Quanto aos recursos gráficos, estilísticos e linguísticos, atividades não favorecem a reflexão crítica e imaginativa do aluno, para o que é de mais contemplativo do literário: a fruição e estética. Desse modo, tem-se uma leitura superficial, não mobilizando capacidades leitoras, necessárias ao letramento crítico que são as citadas acima, de réplica, inferência, de antecipação, de levantamento de hipóteses.

Entendemos que esses recursos contribuem para a formação crítica do aluno, uma vez que leva o aluno a pensar, a refletir, a se posicionar diante de uma situação abordada.

A literatura recebe esse mesmo tratamento, o que nos leva a levantar algumas hipóteses como, por exemplo, de uma possível pressão do mercado editorial da estrutura didática; ou seja, por interesses econômicas, e/ou questões teóricas vinculadas às ideológicas.

5. *Considerações finais*

A escola é o lugar social em que o ensino-aprendizagem devem fazer sentido para justificar as atividades humanas. Para isso, é necessário que todos os envolvidos nesse processo tenham consciência e responsabilidade ao lidar com esses dois momentos do processo educacional. Nisso, incide responsabilidade ética, nas palavras de Freire (1998), ao, saber planejar e articular os conteúdos, com coerência, pensando em todas as etapas: do processo, respeitar o saber do aluno, escolher os recursos adequados, com o foco na aprendizagem, criando as melhores estratégias, *grifo meu*, ambiente de letramento, e outras ferramentas de ensino para que a aprendizagem tenha sentido para o aluno.

Para tanto, é necessário que a escolha do material seja de forma também consciente, sem se sujeitar à pressão editorial, ou ainda, por facilitar o trabalho pedagógico. Diante do exposto, ficou evidente que em relação ao ensino leitura, o material apresenta poucas possibilidades para o desenvolvimento das capacidades, além de forte incidência para gramaticalização da noção de gêneros, e, como consequência, uma memorização para imediata aplicação, por localização e classificação de extratos textuais.

Sendo assim, é necessário considerar alguns aspectos importantes no ensino dessas linguagens. Primeiro, ter cautela ao aplicar determinada atividade, verificar previamente quais capacidades de leitura elas mobilizam, que gênero trabalhar, verificar se realmente o foco está na aprendizagem. Sabemos com base no pensamento bakhtiniano que a linguagem é dialógica por natureza, se constitui na interação entre sujeitos sociais. Sendo assim, o ensino deve acompanhar essa concepção.

Desse modo, o trabalho pedagógico deve estar sempre voltado para a adoção de gênero do discurso, privilegiando os elementos discursivos: conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, propostos por Bakhtin que são indissolivelmente ligados no todo do enunciado.

Com relação à literatura, ela não pode ser estudada como um fenômeno isolado, sem o conhecimento das condições de produção e re-

cepção em que o texto foi produzido, pelo fato de ser um fenômeno de representação ideológica, da cultura e da história. Infelizmente, o ensino de literatura na maioria das escolas tem sido enfocada cronologicamente e, traduzida numa abordagem canônica. Não se permitem, na maioria das vezes, o que o aluno já sabe, em universo literário do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; VOLOCHINOV, Valenti Nikolaiévitch. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4ª. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CORTI, Ana Paula. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>>.

MELLO, Franceli Aparecida da Silva. *Polifonia – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado*. Cuiabá: Edufimt, n. 18, p. 51-63, 2009.

PEREIRA, I. S. P. *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. 2008. Dissertação (de Doutorado). Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, Braga (Portugal).

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. 2004. disponível em:

<http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 1998. Disponível em:

<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>.

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
ALIANDO TEORIA E PRÁTICA
ÀS ABORDAGENS DOS CONHECIMENTOS GRAMATICAIS**

Marlene Balbuena de Oliveira Ortega (UEMS)

marlebaloli@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Miguél Eugenio Almeida (UEMS)

miguel@uems.br

RESUMO

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre aspectos do ensino do português, especialmente do ensino e da aprendizagem da gramática, além da apreciação de duas amostragens da prática de ensino desenvolvidas com estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual sul-mato-grossense. A finalidade dessa análise é compartilhar concepções para a prática de ensino da língua e, dessa maneira, contribuir para a aprendizagem, voltando o olhar para o professor, o profissional disseminador dos conhecimentos. A metodologia ocorrente consiste em dissertar sobre o papel do professor, a teoria de ensino e de aprendizagem da gramática instrumentalizada pela análise de textos e a prática exemplificada em dois procedimentos selecionados para esse trabalho. Fundamentamos nossas análises nos conceitos teóricos de especialistas da linguagem, como Luiz Carlos Travaglia (2003), Magda Soares (2002), Irandé Antunes (2003), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), entre outros. Com este estudo, buscamos mostrar abordagens alternativas para um ensino eficaz da língua portuguesa.

Palavras-chave: Professor de língua portuguesa. Gramática. Ensino. Aprendizagem.

1. Introdução

A reflexão sobre a prática de ensino tem levado alguns profissionais a se questionarem sobre a escolha da sua profissão, uma vez que cada vez mais a realidade da escola se torna cheia de desafios, perante outros serviços mais lucrativos. Para responder a esse questionamento, são ponderadas algumas observações que permitem a expressão de conceitos que partem da vivência de professores, cujo olhar se volta ao contexto do ensino e da aprendizagem.

Há um entendimento de que o desgaste físico e emocional do professor é uma consequência do isolamento do seu trabalho na escola, lugar onde o trabalho deveria ser coletivo e compartilhado.

Além disso, os professores, mesmo não recebendo o devido valor social, por uma parte significativa da sociedade, estão nas escolas para trabalhar os conteúdos com os alunos nos diferentes campos do saber. O que se quer dizer é que a decisão de ser um bom professor está relacionada com a vontade de fazer com que as pessoas se apropriem dos conhecimentos, para que possam estar preparados aos desafios científicos e tecnológicos.

Mesmo que a realidade da escola seja muito desafiadora e que as cobranças no setor e os motivos do fracasso educacional recaiam sobre os ombros do professor, é compreensível que a profissão escolhida tenha certa complexidade, exigindo que o profissional busque mais conhecimentos teóricos e práticos, a fim de planejar melhor suas aulas e rever as estratégias de ensino, buscando alternativas e compreendendo a ação a ser realizada: disseminar os conhecimentos e, para isso, conforme orienta Antunes (2003, p. 108), “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”.

Assim, este trabalho consiste em uma reflexão sobre aspectos do ensino do português, especialmente instrumentalizado pela gramática da língua padrão, além da apreciação de duas amostragens da prática de ensino desenvolvidas com estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual sul-mato-grossense. A referida análise compartilha concepções para a prática de ensino da língua portuguesa.

Nessa abordagem, o grande desafio, com relação aos estudantes, é fazer com que leiam mais, dentro e fora da escola, para que possam escrever com desenvoltura os seus textos. Para o professor de língua portuguesa, naturalmente, os desafios da leitura e da escrita, bem como todo o trabalho gramatical da língua, deveriam, em tese, fazê-lo sempre rever a prática, o modo como está ensinando, pois nem sempre consegue os resultados esperados, o que pode ser frustrante, mas serve para levar esse educador a rever suas práticas, a abandonar o que não está dando certo e a perceber que novas respostas virão, se tiver persistência nesse trabalho docente.

Logo, o professor está consciente de que está diante de falantes usando variantes da língua portuguesa, que possuem um conhecimento geral sobre ela, mas, como um diamante bruto, precisa ser trabalhada a variante de prestígio. Assim, a tarefa do educando é lapidar esse diamante, quando entende e explora a funcionalidade da língua.

Não é possível desvincular conhecimentos da língua e da linguagem dos usos sociais. Desse modo, a linguística interna aponta-nos elementos teóricos, subsidiando a prática do ensino da língua. Segundo Travaglia (2003, p. 17), a língua é “um conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa”.

Para esse uso efetivo é que serve o ensino contextualizado e reiterado em uma nova concepção que compreende a língua, conforme conceitua a professora Magda Soares: “como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização”. (SOARES, 2002, p. 173)

Os livros didáticos atuais tentam superar o velho modelo, mas ainda falham nesse sentido. Por isso, planejar o ensino da sintaxe e da morfologia, por exemplo, de modo contextualizado é mais um desafio que leva o professor a refletir e a selecionar muito bem os seus textos e demais materiais de trabalho; além de saber muito bem as habilidades e competências que almeja que os estudantes manifestem nas atividades que propõe.

Outro desafio de ensino é voltar o olhar sobre a textualidade em uma perspectiva de trabalho com gêneros textuais privilegiando a variante padrão da língua, que, além de propiciar conhecimento funcional da língua em si mesma, facilita a produção escrita e a verificação dos múltiplos aspectos normativos da língua. Como destaca Nicola (2007, p. 4483), “as atuais teorias linguísticas e as propostas de ensino da Língua Portuguesa apontam para o texto como objeto central de ensino”.

Esse trabalho exige, da parte do professor, a devida atenção a uma sequência didática, para que etapas sejam seguidas até chegar a um resultado produtivo e satisfatório. Portanto, tão intenso é o ato de aprender perseguindo tanto o estudante como aprendiz, como o professor ministrante do ensino da língua portuguesa. Estamos sempre sendo desafiados à busca de qualificação para trabalhar satisfatoriamente os conteúdos em sala de aula.

2. *Desafios do uso da gramática em sala de aula*

Muitos são os desafios para trabalhar a língua portuguesa em sala de aula. Cada avanço do aprendizado das regras de uso das formas da

língua pelos estudantes, consideramos como uma conquista satisfatória. Partindo dessa ideia, tomamos as aulas como espaços de construção dos conhecimentos a respeito da língua.

Longe de definir técnicas de ensino ou metodologias específicas, como únicos objetos da prática, a posição a ser escolhida será criteriosa, aproveitando as estratégias que vão sendo aprendidas, selecionando-as conforme as necessidades dos grupos e, na medida do possível, aplicando-as em sala. Significa que se vai garimpando essas práticas e amoldando-as ao contexto das turmas. Trata-se, pois, de, conforme os teóricos,

colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (DOLZ; SCHNEULY, 2004, p. 81)

Mais ainda, como bem define Kuhn e Flores, é preciso ampliar a prática de análise linguística, nessa perspectiva, “a prática de análise linguística, portanto, não pode se restringir ao estudo da oração, mas deve contemplar a linguagem no seu aspecto de enunciado, de unidade constitutiva de um gênero discursivo”. (KUHN & FLORES, 2008, p. 73)

Quando, por exemplo, é descrito o desafio de desenvolver o trabalho com gêneros textuais, cuja sistemática segue etapas definidas, aprende-se, entre outras coisas, que os momentos de leitura precisam ser muito bem explorados, tirando dos alunos a compreensão do universo do sistema da língua retratado em cada texto. Quando realizamos análises dos elementos gramaticais, localizamos o uso destes nos textos. É um modo de aliar gramática com textualidade, o que implica em tornar conhecidas as funções das palavras. Como quando no estudo das memórias literárias, são reportados os verbos do tempo pretérito ao tempo presente (*Caderno do Professor*, 2014, p. 87-92), ou quando observados os classificados, são percebidos neles adjetivos ou a voz verbal passiva sintética.

O estudo da gramática, ao contrário do que alguns educadores atualmente pensam, não está fadado ao esquecimento, faz parte do ensino da língua. Aliás, de acordo com o educador, faz parte do desenvolvimento mental:

O estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela não pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente (VYGOTSKY, 1989, p. 71).

1.

23:00 HORAS – AINDA SEGUNDA – 04/09/2013

Naveguei hoje em mais uma aula em que os verbos correm no poema como um cardume no fundo do mar!

Disse aos alunos do 7º B (2ª aula):

Classe, o que são, afinal, verbos no Pretérito Perfeito do modo Indicativo?

Lembram-se do poema “José”, de Drummond, que lemos e comentamos na semana passada?

OSÉ

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?

e agora, Você?
Você que é sem nome,
que zomba dos outros,
Você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

(...)

Na 1ª estrofe do poema observamos a presença de verbos no Pretérito Perfeito do Modo Indicativo? Quais são eles?

E na 2ª estrofe, que tempo dos verbos temos? Por que será que o tempo verbal mudou para o Presente?

Por que será que esses verbos são classificados como do “Modo Indicativo”? Gostaria de que, antes da resposta a essa questão que lesem o significado de “Indicativo” no dicionário.

Contudo, o ensino dos elementos gramaticais isolado em suas classificações e conceitos ainda é uma prática que prevalece nas escolas. Fugir desse modelo de ensino será uma maneira de priorizar exatamente a visão das palavras em funcionamento – o que requer uma postura de ensino voltada ao aproveitamento contextualizado das palavras nos textos.

Essa postura inovadora requer do professor muito tempo para o planejamento das aulas e o preparo dos materiais; mas compensa, porque faz sentido ensinar e aprender dessa maneira contextualizada.

A primeira coisa que pode vir quando se pretende abordar sobre um termo, é buscar o uso dicionarizado e após o uso contextualizado desse termo; ou quando se quer falar sobre a organização de um gênero textual, caberá saber e fazer entender que no estudo das suas características se inserem categorias gramaticais.

Provavelmente, o segundo procedimento, embora menos direto, será mais tranquilo para os estudantes lidarem com aspectos da gramática.

Outra vantagem nesse enlace de saberes é que as possibilidades de revisão e aprimoramento da escrita, decorrente da visão das palavras, tornam os estudantes mais autônomos em relação ao que leem e escrevem; logo o saldo positivo para essa maneira menos comum, mas consciente de que todos podem aprender de tudo um pouco ou até mais além do que os currículos escolares propõem. Não é atividade fácil, mas de bons resultados!

3. Exemplificando a prática

Para exemplificar a proposta de ensino da gramática por meio de gêneros textuais, são expostos dois procedimentos eficazes em seus resultados, extraídos do registro escrito no diário de bordo do ano de 2013, de onde as práticas foram retiradas e agora seguem registradas:

4. Reconhecimento de tempos e modos verbais no poema

Na prática registrada no box em azul da página (quadro 1), há uma condução do conteúdo gramatical por meio de questionamentos. Como suporte do assunto abordado foi utilizado um poema que já havia sido lido e comentado com a turma. O que implica, antes de utilizar o texto para tratar de conteúdo gramatical, tratá-lo como um gênero textual específico, cuja estrutura, em um primeiro momento, merece ser explorada em seu valor textual e literário. Como bem especificam as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*:

2.

7º B – 4ª AULA – Voltamos a mais uma análise no poema!

Mais adiante, o poema de Drummond vai verbais da personagem, mas dessa vez com uso do Tempo Pretérito do Modo Subjuntivo. Notem:

(...)

*Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!*

(...)

Voltando ao dicionário, o que podem entender quanto ao significado de “Subjuntivo”?

Observem o termo “SE” que antecede a conjugação verbal. É, nesse contexto, uma conjunção condicional que reforça a ideia do modo em estudo.

O ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto. (*Diretrizes Curriculares*, 2006, p. 27)

Observando a atividade destacada anteriormente, os alunos são levados a perceberem a presença de verbos no tempo pretérito perfeito do modo indicativo, na primeira estrofe, tendendo para um reconhecimento dos aprendizes das ações transcorridas com a personagem composta no poema em análise.

A seguir, como conduz o questionamento, a presença de verbos na segunda estrofe, dessa feita no tempo presente do modo indicativo, também comportam no poema as características pessoais da personagem.

Mesmo que o reconhecimento seja de tempos verbais, esses tempos não são aleatórios desde o início do poema, pois esses tempos elucidam uma voz falando com o personagem sobre ações passadas, ao mesmo tempo situando-o sobre quem o personagem é e questionando-o sobre o que fará.

O jogo do passado com o presente no poema permite ao professor direcionar o estudo dos tempos verbais, para uma reflexão sobre as possibilidades de uso dos verbos, que podem ser variadas e plausíveis ao contexto que se quer revelar na escrita.

Outro ponto a ser destacado é o reconhecimento do modo indicativo pelos estudantes. Quando foi proposto aos estudantes que lessem o significado da palavra “indicativo” no dicionário, foi utilizada uma estratégia de confirmação do reconhecimento do modo verbal.

Quando a ideia é facilitar a compreensão do conceito e do uso de determinado termo, é válido reforçar a abordagem com recursos extras, como a estratégia de uso do dicionário.

Outra possibilidade, que foi apontada na análise do texto e exposta na lateral da presente lauda (quadro 2), é tocante ao uso do tempo pretérito do modo subjuntivo.

Apontar a presença de mais outro modo verbal, no texto, revela a dinâmica dialógica do eu-lírico com a personagem criada e com o leitor que assimila, na recepção da mensagem, entre outras informações, uma espécie de sermão evocado, um chamamento a alguma ação, -aliás, a várias ações verbais – a alguma reação humana diante das agruras da vida.

É notório o fato de que a análise linguística desenvolvida permitiu visualizar a dimensão enunciativa do poema, que é um gênero da cultura literária que joga muito com as palavras, merecendo, portanto, ser explorado nas várias possibilidades de estudo da língua.

5. Procedimento 2- identificação da voz verbal passiva sintética

Outra atividade de ensino gramatical desenvolvida na 1ª aula do dia 22 de setembro de 2013 envolveu – com a consulta de classificados de jornais selecionados para a turma do 7º ano – os conhecimentos sobre a voz passiva sintética ou pronominal.

A princípio, os alunos foram orientados a verificarem o que havia de especial na estrutura dos classificados. Enquanto uns diziam que esses textos anunciavam algum produto ou serviço sendo oferecidos, outros perceberam que todos descrevem as características do que oferecem, mesmo quando a pessoa se oferece para obter um emprego.

A seguir, como amostragem, acrescentamos um exemplar de classificado de jornal utilizado em sala de aula, com destaque para a construção verbal em estudo (quadro 3).

Para avançar a análise, os alunos foram direcionados a prestar atenção ao uso dos verbos. Dessa maneira, perceberam que havia verbos no tempo presente do modo indicativo em 1ª ou 3ª pessoa. Ao tentar classificar “Precisa-se”, “Vende-se”, “Troca-se” etc., ficaram pensando no uso da conjunção “SE” do modo subjuntivo.

Mas, obviamente, perceberam pelo próprio deslocamento do “SE”

e a ausência do modo verbal peculiar, que não cabia essa classificação. Foi o momento de fazer a intervenção, mostrando que a construção nos classificados se referia à voz verbal passiva sintética.

3.

The image shows a collage of classified advertisements from a newspaper. The ads are arranged in a grid-like fashion. Key sections include:

- COZINHEIRA** - Forma e fogão clooper, lavar e passar. C/Referências. Pág-16 Item. 3202-1670/9713-3707
- ACOMPANHANTE** - Que entre sábado às 18h, e sai domingo às 18h. Que faça algum serviço. C/Referências. Tr. R. Minas Gerais, 35
- EMPREG. DOMÉSTICA** - Moça p/ todo o serviço, que durma no emprego, folga sábado e domingo. Em casa de idosos. R\$ 800,00. Tr. 3349-6239
- COZINHEIRA - Precisa-se** - Tratar. Av. Cons. Nébias nº 863 apto 121
- Oferecem-se**
- AG. NOSSO LAR** - Of.: Coz./arrum./diar./babá/acomp. idosos/aux. Enfer. Selecionado. F: 3252-6532
- CUIDADORA** - C/ção de enfermagem, prática e ref. em casa, hospital, mensal, diária, folga. 3203-2367/9729-9314.
- OFEREÇO-ME** - P/retirar de idosos. Tel. 3024-8090.
- TÉCN. ENFERMAGEM** - Tr. Márcia (13) 8840-9605/3480-4218
- TRABALHE** - A partir de casa. Seja seu chefe. 60 mil/mo. Tr. (13) 8328-3090
- VENDO COTA** - De Rádio Disk Táxi. Oportunidade!! Tr. 9777-4501 / 7807-0280
- HERALFIE PERCA PESO** - Pergunte-me como F. (13)3002-7388
- HERALFIE PERCA PESO** - Pergunte-me como F. (13)3002-7788
- COMPRO** - Savi, Barbie, autorama, rebô, playmobil e comandos em ação. Tr.3232-9938 ou 8038-6744.
- DIVERSOS QUADROS** - Linda, de pintores contemporâneos. Venda. Tratar 9128-4850 ou 9125-7236
- VENDO 3 INGRESSOS** - R/ Show do U2, dia 9/4, cadeira superior laranja. R\$ 800 cada. 3279-3797/7804-1380
- MARMITAS 3018-0916** - Carne/frango/peixe/tortas, massas, leg. sal. 160q/3P.
- LÓCULO/MEMORIAL** - Oport. 08 mil. 9733-3354
- FREEZER BRASTEMP** - Venda, semicovo. Motivo: mudança. Tr. 3307-9013
- VENDE-SE 2 LÓCULOS** - Na Memorial, ótimo preço Tr. 3294-1660/3004445
- MAÇONARIA - Torre-se um de nós. F: 9713-9535** (circled in red)
- COMPREM NO COMERCIO** - R\$ 60mil, cond. baixo. Tel. 7800-3290 e 8135-0838
- VENDE-SE CAMPA** - Venda campo carneiro maro. Sabotê. R\$ 4.500. Tr. Helen (11) 5081-7590
- Animais & Serviços**
- BANHO E TOSA** - Para cães e gatos, a domicilio. Tr. Amanda 3326-2367 ou 9156-3334
- do para você. F. 9115-0939**
- DETETIVE** - P/ todos os crimes, 24 hs. F: 9700-5646
- DETETIVE JD** - Investigações em geral. 3027-2779 9637-9324 e 9182-5625
- LITORAL SYNTEKO** - Bateria, resp. tacos, acessórios. 3019-4880/9713-2322
- DIGITAÇÃO** - Montagem de Apostila. Photoshop - Autocad. 3062-5418 Cerna
- Títulos de Clubes**
- TÍTULO SÍRIO LIBANÊS** - Transfere-se 2 títulos patrimoniais, emitidos pelo Clube Sírio Libanês. Pela manhã 3237-6797 Camargé
- Utensílios p/ Estab. Com.**
- MOTÉIS ALTO PADRÃO** - Colchões, móveis, carpete, etc. Visite: mansaraçoes.blogspot.com ou (13) 9876-7464 / (11) 3229-8803
- Utilidades Domésticas**
- MÁQUINAS ZIG-ZAG** - Singer, overlock e guilhotinas novas. Tr. 3232-8864
- NEXTEL** - Sem cli. 3001-200988
- Achar & Perder**
- EXTRAVIO** - C Guindastes Elet. e P. inscrita no CAPS 53 /8001-07 e L.E. 6 780.117, situada Aracaju Bayma, 44 tou/S/P, declara pr extravio de suas 22 nota fiscal série 22 2378 a 2426, todas a
- ENTRADO**
- SE INTERESSA PUBLI** - E PROPAGANDA (13) 3470-6868 (13) 3470-6868 (13) 3470-6868 (13) 3470-6868 (13) 3470-6868

Com uso de exemplos, – como: “Abriram-se as portas do paraíso.” “Destruiu-se a velha usina abandonada.” – e de frases dos próprios classificados ficou esclarecido que essa voz constrói-se com o verbo na 3ª pessoa, sendo nesse contexto o termo “SE” um pronome apassivador.

Essa verificação permitiu trazer no dia seguinte a proposta à turma da produção de novas versões dos “Classificados Poéticos”, de Roseana Murray, em que a autora cria seus versos em cima do gênero jornalístico:

Classificados Poéticos

Procura-se algum lugar no planeta
onde a vida seja sempre
uma festa
onde o homem não mate
nem bicho nem homem
e deixe em paz

as árvores da floresta.

Procura-se algum lugar no planeta
onde a vida seja sempre uma dança
e mesmo as pessoas mais graves
tenham no rosto
um olhar de criança.

(...)

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.

Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras nas janelas,
onde convém plantar margaridas.

(MURRAY, 1985, p. 23, 24 e 28)

Para Pazini (1998, p. 1), “a produção de texto como atividade, como processo, um fazer e um refazer o texto e um contínuo refazer-se do produtor, elaborando seu conhecimento de mundo, da língua e de si mesmo”. Com o conhecimento adquirido na leitura e análise da voz verbal nos classificados dos jornais, além do modelo poético de Murray, foi viável arriscar uma proposta de produção textual. Por conta do conhecimento adquirido, houve a possibilidade de se concretizar a produção de versões poéticas de classificados (quadro 4). Segue um exemplar de produção textual:

Troca-se uma ideia manjada
por uma novidade.
Procuram-se amigos novos
com olhar sincero
e papo divertido.
Vende-se uma cova rasa
para enterrar uma sementinha
de esperança e nascer
à flor da idade.

I.L.P. – 7º B
(Transcrito)

5.

Aula do dia 03/10/13 – 7º B:

Observação pesquisada e compartilhada sobre o pronome

“SE” indicando indeterminação:

O pronome “SE” só pode indeterminar o sujeito quando o verbo for transitivo indireto – exigindo uma preposição antes do complemento – ou quando for intransitivo (sem complemento). Alguns exemplos retirados de trechos: "Confiava-se em superstições", "Falou-se das aparições na madrugada".

Outro esclarecimento que foi possível de ser colocado na ocasião foi que quando o pronome “SE” (quadro 5) é utilizado como índice de indeterminação do sujeito, o verbo fica obrigatoriamente no singular.

Segundo o estabelecido nas regras gramaticais, o sujeito indeterminado ocorre quando a atribuição feita pelo predicado não se endereça a um elemento bem marcado entre vários, como em um trecho de crônica produzido em sala – para exemplificar -, onde estava escrito: "Trabalha-se muito nesta repartição".

De todos esses procedimentos realizados e compartilhados foi possível constatar que, de cada aprendizagem gramatical oportunizada, com o uso específico dos textos, novas abordagens e, conseqüentemente, novos saberes novas propostas e novos procedimentos para as aulas foram sendo desenvolvidos – o que serve como mais uma razão para se valorizar o trabalho contextualizado de ensinar gramática utilizando textos.

6. Considerações finais

O ensino do português é um desafio que precisa ser encarado com mais seriedade. Isso implica em reflexão, em estudo, em planejamento da prática. Reconhecer as falhas no ensino não é o bastante, pois a busca de novos procedimentos que possam atender às necessidades de aprendizagem é uma atitude que necessita ser cultivada na vida profissional do professor.

O ensino ou as abordagens da gramática com uso de textos, como uma tendência dos últimos tempos em que se elevam os trabalhos com os gêneros textuais, têm seu espaço em propostas contextualizadas, que ousem de alguma maneira dar sentido e valor a esses conhecimentos que pertencem ao universo linguístico; pois a compreensão do funcionamento interno da língua faz parte da própria constituição e pleno domínio do Português pelos seus usuários.

Os gêneros textuais comportam, dentre outros elementos lingüís-

ticos dignos de análise, os usos específicos, variados e determinados de elementos/categorias gramaticais. Portanto, não há como negligenciar o estudo da gramática nessa abordagem, pois, do contrário, haveria limitação nessa proposta, que seria executada com parcialidade, não atingindo o texto como um todo orgânico, complexo e de pleno alcance social. Em outras palavras: se tão-somente não houver estudo da gramática também não haverá um estudo completo do texto, porque saber utilizá-la faz parte das competências linguísticas na dimensão textual.

O falante da língua vai ler e escrever; para isso precisa conhecer as palavras dentro de contextos funcionais e significantes. Para essa finalidade, a gramática com uso de textos será um instrumento facilitador e de aprimoramento dessas aprendizagens.

Logo – com urgência! –, o ensino gramatical com aproveitamento da escrita textual precisa de uma roupagem que faça sentido à aprendizagem dos estudantes, os sujeitos com os quais o professor deverá fazer a mediação e a disseminação dos saberes, a fim de mostrar os diferentes usos, para uma prática eficiente de comunicação social.

A ruptura com a ideia de que estudo de gramática é algo ultrapassado, fora das tendências atuais do ensino é um equívoco, e necessita acontecer, pois a compreensão da língua, inclusive e especialmente sob o viés gramatical, sem rejeitar as outras nuances do trabalho com os textos, permitirá uma amplitude maior do domínio dos mecanismos linguísticos, sobretudo da escrita formal da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

CADERNO do Professor. Se bem me lembro... Orientação para produção de textos. São Paulo: CENPEC, 2014

KUHN, T. Z.; FLORES, V. N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, vol. 43, n. 1, 2008.

MURRAY, R. *Classificados poéticos*. 2. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1985.

NICOLA, R. M. S. *Prática reflexiva e ensino de língua: uma experiência*

de estágio supervisionado alternativo. PUCPR/CPDE (Dom Bosco). Apresentação em mesa redonda do VII Congresso Nacional de Educação Saberes Docentes – novembro, 2007

PAZINI, M. C. B. Oficina de texto: teoria e prática. *Proleitura*, UNESP/UEM/UEL, ano 5, n. 19, abril/1998.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004

SECRETARIA do Estado da Educação – SEED. *Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná*: língua portuguesa. Curitiba, 2006.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. S. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA
AO ARTICULAR AS ABORDAGENS
COGNITIVAS E METACOGNITIVAS**

Luciane Zaida F. da Silva Viana (UEMS)

lucianezaida@gmail.com

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

Mr-vaz@bol.com.br

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

Nataniel Gomes dos Santos (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo discutir as estratégias de leitura nas Escolas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A leitura é fundamental para a vida do ser humano, e a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito de ler. Essa aprendizagem implica habilidades de compreensão, leitura, decodificação, procedimentos, estratégias cognitivas que nos levam a entender o conteúdo do texto. Apesar das transformações ocorridas ao longo dos séculos, poucas mudanças ocorreram, pois muitos educadores ainda estão apegados a uma prática formalista e mecânica onde aprender a ler/escrever acaba sendo para a maioria dos alunos a decoreba de signos linguísticos, pois não há uma decodificação das palavras, lê-se apenas por ler, sem saber o que está lendo e porque está lendo, não há um significado para tal, o mesmo ocorre com a escrita. Ainda apresenta algumas estratégias que o leitor deve utilizar para ajudá-lo na compreensão do texto.

Palavras-chave: Leitura. Conhecimento. Estratégias.

1. Introdução

Este texto visa mostrar a importância de refletir sobre o intenso e contínuo processo ensino-aprendizagem de nossos alunos, pois enquanto professoras de língua portuguesa, às vezes, repleto de questionamentos e incertezas se estamos ou não fazendo a coisa certa, se esta ou aquela estratégia condiz com os objetivos e habilidades elencados no planejamento, pois sabemos que temos responsabilidades ao ensinar a compreender, interpretar o texto dado seja ele qual for porque se pressupõe que o educando já tenha aprendido a ler, mas, infelizmente nos deparamos com uma triste realidade revelada nos primeiros dias de aula, quando alguns

não sabem dizer o que estão lendo, porque ainda apenas decodificam.

Acreditamos que ensinar verdadeiramente aos alunos do 6º ano a entender, verbalizar e seguramente a compreensão do que estão lendo para produzir textos escritos, é tarefa de todos, desde os primeiros dias de aulas uma vez que esperamos que a escola realmente cumpra o seu papel de ensinar habilidades básicas de leitura e escrita no âmbito do estudo da língua materna. Tarefa esta que é árdua para muitos professores do ensino fundamental. Mas o que presenciamos é que muitos alunos ao chegar ao 6º ano ainda apresentam dificuldades de competência leitora básica e não estão aptos a intensificar e aprofundar seus conhecimentos quanto à diversidade de gêneros textuais.

Neste ponto percebemos a importância de estudar os processos de cognição e de metacognição da leitura, visto que o primeiro volta-se para o nível da consciência, quando o leitor pergunta algo sobre o texto e faz uma reflexão dela, dentre outras tantas que envolvem as habilidades de leitura. Já, o segundo processo refere-se ao nível do inconsciente, quando o leitor pergunta (questiona) algo durante a leitura e para numa reflexão a respeito do que está lendo ao buscar respostas durante o processo de compreensão.

Assim vale ressaltar que a metacognição serve para diminuir as possíveis dificuldades que surgem durante a leitura, principalmente, porque se fala tanto em proficiência do leitor e até nos resultados dos índices de avaliação do governo há o nível de proficiência da leitura, da qual a maioria dos alunos dos anos finais da educação básica ainda não atingiu. Este motivo é relevante devido à cobrança empreendida constantemente a nós, professores de língua portuguesa, para atingir alvos, contudo compreendemos que ao final da caminhada não alcançam o nível tão desejado da competência leitora: de proficiência, sendo portanto de suma importância que conheçam estes conceitos, pois inúmeras vezes trabalham tanto a leitura na sala de aula, interpretação, produção de textos e não têm os objetivos alcançados.

Por isso, o planejamento é extremamente importante para o professor, porque neste momento de reflexão e elaboração de atividades para desenvolver este ou aquele conteúdo, para que o conhecimento seja alcançado e aprendido deve-se oportunizar por meio de estratégias de leitura e escrita, que os alunos realmente consigam aprender o que está sendo ensinado. Neste sentido a abordagem cognitivista deve se fazer presente quando se vê a aprendizagem do educando num processo individual, par-

ticular, constante, ativo e, principalmente, o envolvendo na participação para a aquisição do conhecimento, assim ele poderá criar, interpretar, compreender, avaliar as situações e até as informações que vai adquirir durante o processo.

Além disso, conta-se também com a metacognição para auxiliar os alunos e professores na recuperação do texto, quando se vê que há um problema durante a leitura, uma dúvida para ser esclarecida e propõe-se uma correção, esclarecimento a fim de ir adiante da simples leitura rápida concentrada no conteúdo para um processo de interação entre professor e aluno até torná-lo um leitor autônomo.

Ler não é apenas decodificar palavras escritas para serem lidas de forma cadenciada, mecanicamente soletrada de uma metodologia cansativa e, às vezes, sem sentido, como era no passado, pois alguns alunos ao terminar a oralização do texto e ser questionados a respeito do que entenderam dizem que simplesmente não entenderam nada. Assim, o professor se frustra ao tentar interrogá-lo, pois por vezes tenta sem sucesso porque não tem como obter respostas sobre aquilo que ainda não foi trabalhado em sala de aula. Desta forma, se faz necessário ensinar a ler, de modo que a criança compreenda o que diz o texto, relate o entendimento e, conseqüentemente, escreva sobre o assunto ou o intertextualize com outros textos.

Desse modo produzir mais e mais textos escritos sem medo de pegar no lápis e deixar que seu conhecimento tome formas no papel em branco com palavras, que lado a lado vão construindo sentido dando origem ao texto, eixo principal do ensino fundamental.

Ler vai muito além da leitura do mundo, daquilo que nos rodeiam, assim como dizia Paulo Freire a leitura da “palavra mundo” nos mostra tal importância do ato de ler desde o momento em que nascemos estamos entregues a realização da leitura que vai acontecendo dia a dia por meio de letras, sílabas, palavras, sentenças, orações, períodos simples ou compostos em textos dos mais variados gêneros, em uma grande quantidade de textos reais ou imaginários que vão se construindo ao longo de nossas vidas.

Por que então se lembrar da importância do ato de ler? Será talvez porque dele surgem magicamente construídos os textos escritos, bem como a importância do ato de escrever? É notório que se os nossos alunos chegam ao final do quinto ano sem nenhuma base de leitura e escrita de texto é provável que por um certo tempo poderá carregar consigo al-

gumas dificuldades de aprendizagem que os impedirão avançar mais rápido intelectualmente.

2. *Leitura do sexto ao nono ano*

Por que às vezes é tão difícil escrever um texto, seja ele qual for independente do gênero escolhido produzir um texto? O que torna a escrita dolorosa e exaustiva para alguns alunos de 6º ao 9º ano, que supostamente já deveriam ter pleno domínio das habilidades básicas de ler e escrever?

Se o ensino fundamental hoje abrange nove anos, o que acontece durante esta caminhada que não completa e satisfaz o processo ensino-aprendizagem do ensino de língua materna? Ainda faltam investimentos em educação básica no Brasil em nome de um país em desenvolvimento? Além disso, onde estão as falhas? Porque os índices mostram que ainda há muito a ser feito quanto ao desenvolvimento da compreensão leitora de crianças e adolescentes brasileiras para serem considerados proficientes?

É relevante enfatizar que para se ensinar a língua com a diversidade de gêneros textuais conforme preconiza os *Parâmetros Curriculares Nacionais* nossas crianças devem ser alfabetizadas e assim promovidas do primeiro para o segundo ano, más muitas vezes o que acontece é exatamente o contrário, chegam ao 2º ano sem sequer conhecer o alfabeto. Mesmo assim já lhes apresentam os gêneros e exige-se que a criança leia este ou aquele texto sem ao menos ter realizado um diagnóstico do seu processo de leitura. Ou ainda, considerar talvez os aspectos socio-cognitivos e metacognitivos da leitura e escrita tomadas como práticas efetivas na esperança de formar leitores e escritores competentes e capazes de exercerem seus direitos e deveres na sociedade. Este realmente deve ser o maior desejo, ou melhor, objetivo de todo professor de língua portuguesa.

O professor deve saber que a aquisição do conhecimento pelo aluno mostra que ele já traz saberes pré-embutidos de seu mundo letrado, que poderia ser melhor explorado pelo mestre ao servir de motivação, quando recorre a recursos como histórias em quadrinhos, tirinhas, poemas, dentre tantos gêneros é o de permitir que o aluno enxergue o que não está exclusivamente escrito, mas veja criticamente o mundo que o cerca ao atribuir-lhe sentido, pois quando ele questiona: para quê estamos

estudando isto? Para quê serve?

Desse modo estamos diante de um importante evento de letramento que deve ser explorado plenamente pelo professor em sala de aula que se fosse realmente considerado no processo de aquisição deixaria o conteúdo, que infelizmente desconsidera os saberes que o aluno traz consigo.

No entanto, esta é a prática que inúmeras vezes é acolhida pelos mestres, arraigada no passado desde a criação dos livros didáticos, das famosas cartilhas, pois quem não se lembra da querida cartilha Caminho Suave, na qual muitos de nós fomos alfabetizados? E hoje descobrimos que fomos caladas pelo sistema promotor de aprovações, que não percebe o quanto nossas crianças ainda precisam ir muito mais longe para realmente serem consideradas aptas para o próximo ano escolar.

Se os livros didáticos e paradidáticos foram criados nos Estados Unidos, nas décadas de 50 e 60, para nivelar um leitor universal, de competência restrita e com objetivos bem definidos ao seguir rigorosamente as chamadas fórmulas de inteligibilidade, era necessária a utilização de uma linguagem mais simples, que não permitia ir além das seriadas lições do primário ao secundário. Por que então o nosso país adota a política do livro didático em todo território nacional? E ainda dá ao professor a tarefa de escolher aquele que satisfaça aos seus anseios? É óbvio que não satisfaz, visto que o sistema educacional apresenta impasses difíceis de serem resolvidos devido a forte relação com o capital. Pior ainda é ver que a literatura foi reduzida a um gênero de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Como trabalhar a leitura dos clássicos da nossa literatura se ela foi reduzida a fragmentos dentro dos livros didáticos.

Entretanto, é possível sim promover a literatura em nossas salas de aula levando aos alunos textos completos não fragmentados de obras, que deveriam ser vistas na íntegra apesar de todos os obstáculos que surgem devido à falta de exemplares dentro das bibliotecas públicas, mas a tecnologia está aí e deve ser usada como forte recurso de apoio ao professor dentro e fora da escola.

O professor de língua portuguesa pode desenvolver diversas atividades de leitura em sala de aula ao considerar as habilidades cognitivas de cada aluno, uma vez que o conhecimento se constrói individualmente considerando inclusive seu estilo de aprender, suas diferenças, seu conhecimento prévio sobre o assunto a ser tratado, mas quanto ao ensino da

norma padrão da língua é claro que algumas estruturas o aluno ainda não tenha armazenado, nesse momento é preciso oferecer condições para que o aprendiz adquira novas estruturas e noções de gramática.

Vale lembrar agora a teoria de Wallon que vê a aprendizagem ocorrendo na interação, onde a escola funciona como meio promotor do desenvolvimento, sendo um lugar de troca em que se elaboram as condições necessárias, a fim de que o aluno possa construir conceitos, noções, ideias e, conseqüentemente, seja capaz de transformar a sociedade na qual está inserido.

Enfim, ainda havia muitas coisas que gostaríamos de refletir, mas cabe salientar a importância de se reorganizar o processo da leitura em sala de aula, que dentre outras coisas consiste numa das práticas da língua, que dela dependem as outras, para que o aluno interprete, compreenda o texto, produza diferentes gêneros textuais e realize a análise linguística de forma a perceber que a língua está em constante evolução, ao considerar que o aluno já traz uma variedade com ele e necessita aprender a língua culta como acréscimo e não em substituição à língua falada sempre em busca de uma aprendizagem significativa.

3. Estratégias de leitura

A prática da leitura sempre esteve entre as discussões no meio acadêmico, porém sabe-se também que este processo por um longo período era privilégio para poucos e muitas vezes as mulheres não podiam nem pensar em aprender a ler quanto mais procurar o que ler.

Pouco tempo depois por necessidade de cuidar das crianças é que a leitura passou a fazer parte da vida do sexo feminino. Assim, é provável que a leitura tenha iniciado de maneira humilde em casa. Já na escola, ela pode ter ficado em último plano e ainda hoje é complexo falar desse assunto para gestores escolares e equipe técnica de escolas, quando estes ainda não acreditam que essa prática é primordial dentro de uma escola que tem por objetivo o sucesso dos seus alunos.

Atualmente podemos afirmar que vivemos em outro contexto e o ato de ler passou a ser uma necessidade numa coletividade literata, onde ler é muito mais do que decifrar códigos e sim compreender, interpretar, interagir e dar sentido a que os autores escrevem.

Os educadores devem ter conhecimento de que para que seus alu-

nos cheguem a ser um leitor autônomo é preciso antes de tudo que saibam que os conhecimentos linguísticos contribuem para que a compreensão textual aconteça, porém a leitura de um texto atua com saberes que vão muito, além dessas noções e conceitos.

Além disso, precisamos fazer com que os estudantes entrem em contato com a diversidade de textos que circulam na sociedade para então, agir com os contextos neles presentes. E por último, dar condições concretas de leitura que incluem desde materiais como os livros até os objetivos claros, como por exemplo, o interesse pelos diversos gêneros. Vale ressaltar que é papel dos docentes, incentivar aos alunos a ler os livros clássicos, pois é de fundamental importância para que tenham o conhecimento por completo, uma vez que essa literatura é a que dá suporte para que o homem desenvolva sua personalidade.

Antonio Candido afirma que a literatura tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, derivando, entre suas funções a de “satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade e ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser” (cf. CANDIDO, 1972, p. 12).

Muitas vezes o aluno não tem condições ou interesse de ler um clássico, mas é função do professor de literatura sempre prepará-lo por meio de filmes ou pequenos textos até que ele esteja apto a realizar a leitura de um livro clássico por inteiro.

A maneira com que o professor conduz o ensino da literatura na sala de aula causa polêmica, pois, na atualidade as novas tecnologias tomam o lugar dos livros e há dúvidas de como resolver essa situação. Leyla Perrone-Moisés responde a essa problemática:

Confesso que não vejo muito bem como poderíamos remediar esses males sem uma reforma geral das sociedades contemporâneas. Sugeria paliativos: melhorar o estudo das “humanidades” e da literatura em nossas escolas e universidades; “opormo-nos ativamente às manipulações insolentes, políticas e comerciais que se praticam hoje sob a máscara da palavra “cultura”; aconselhar os editores a não investir só nos Best-sellers, mas a “apostar na pluralidade dos gostos, das paixões e das tendências”. Se todas as minorias reclamam os seus direitos, por que não os reclamaria a minoria representada pelos leitores de alta literatura? (PERRONE-MOISÉS, p. 213).

Portanto, a responsabilidade das políticas públicas é capacitar os professores para que estes promovam a leitura dos clássicos sem esquecer as minorias. Para tanto, as práticas em sala de aula devem partir de leituras compartilhadas para posteriormente o aluno ler individualmente

com autonomia e motivação.

Para tanto, os professores precisam saber como fazer acontecer a leitura em sala desde os primeiros dias de aulas, mas infelizmente na maioria das vezes é mais fácil oportunizar exercícios com muita cópia do que propor atividades de compreensão leitora que envolvam os aspectos acima relacionados.

É óbvio que um trabalho com a leitura compreensiva e significativa requer um esforço muito maior por parte do professor e também do aluno. Então estudar as propostas de autores como: Geraldí, Leffa, Meurer, Smith, Solé, Perrone, entre outros, farão toda a diferença na hora de planejar uma aula de leitura com objetivos e estratégias claras.

Depois de ler, discutir e interagir com esses autores as aulas de leitura certamente terão outros enfoques e quem ganhará com essa prática são os alunos, pois o que aprenderão seguramente levarão para vida toda, particularmente, fora da escola de educação básica.

De acordo com Solé (2008, p. 133) “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”, mas que para um leitor ativo é admissível que haja algo a ser feito para que se incentive a compreensão durante o procedimento de leitura. Este procedimento não pode ser assimilado a passos muito severos, pois se trata de “uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor”.

Assim a autora exhibe algumas dessas estratégias como maneiras de ajudar na compreensão leitora e explica que são pontos de vista, já que para outros autores como Moore & Cinningan há para determinadas estratégias, distintas compreensões.

A primeira estratégia se pauta na ideia principal. Em relação a esta estratégia existem divergências, mas todos são unânimes em dizer que ensinar a leitura por meio dessa estratégia funciona. Solé ressalta que antes da prática é preciso distinguir o tema da ideia principal para que não haja confusão terminológica.

Para Aulls (1990) o tema sugere aquilo do que aborda um texto e pode explanar-se mediante um termo ou sintagma. Já a ideia principal informa implícita ou explicitamente sobre o enunciado.

De posse dessas informações o leitor tanto jovem como adulto terá maior facilidade de compreensão da informação e desta forma inter-

pretará melhor.

Outra estratégia explicitada por Solé (2008, p. 143) é a elaboração do resumo. As ideias principais e o tema não podem ser citados como o resumo de um texto, porque para que se tenha um resumo há a necessidade de que este se materialize em uma forma escrita e um sistema de relação que em geral não resultam inteiramente da identificação ou da construção das ideias principais de um texto.

Para se ensinar essa estratégia se faz necessário tratar da relação entre a leitura e a escrita. Da mesma forma que na primeira estratégia – a ideia principal – existem controvérsias entre os autores sobre o ensino dessa estratégia, pois é preciso levar em conta conceitos como macroestrutura porque o que é menos importante pode ficar de fora e o que é se- leto deve ser conservado no texto.

Também é preciso que os professores compreendam que para se fazer um resumo é preciso mudar a maneira de solicitar aos alunos que façam o resumo ou que resumam um ou outro parágrafo do texto, então é necessário que se estabeleça o respeito ao uso de regras pré-estabelecidas essenciais para que os alunos aprendam realmente a resumir os textos e que estes sejam completos e não fragmentados.

A última estratégia é a formulação de perguntas e respostas. Esta é sem dúvida nenhuma a mais utilizada, tanto oralmente como por escrito. Além disso, é muito presente nos livros didáticos o que facilita para o professor.

Solé (2008, p. 155) explica que o próprio professor servirá como exemplo aos seus alunos. É por meio das perguntas feitas pelos docentes, durante o processo de leitura, é que levarão os discentes a atuarem como formuladores de perguntas com respostas aprendendo melhor os conceitos existentes em cada texto. Essas perguntas certamente poderão refletir o tema e as ideias principais do texto.

4. Conclusões

Com essas informações pode-se deduzir que todas as estratégias acabam se entrelaçando e o mais interessante são os benefícios relacionados à compreensão da leitura que os alunos aprendem.

Portanto, pode-se concluir que a identificação das ideias principais, o resumo e a formulação de perguntas e respostas deve ser estudada

pelos professores e ensinadas nas escolas. Essas tarefas referem-se especialmente ao ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, W. de A. *Lendo e formando leitores*. São Paulo, Global. 2000

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

VILLANUEVA, Ezequiel Briz. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid.1990.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo, Duas, 1995

COLOMER, Teresa; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana M.; RODRIGUEZ, Maria E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

LEFFA, Vilson José; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *Ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Cultrix, 1973

MARCUSCHI, L. *Da fala para escrita: processos de retextualização*. São Paulo, 2001.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora 4.

PCN – *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed. 2008.

RELATINIZAÇÃO DO PORTUGUÊS²²⁷

Amós Coelho da Silva (UERJ)
amoscoelho@uol.com.br

RESUMO

O Renascimento foi o momento histórico em que o português se renovou quando buscou sua identidade no mundo clássico dos gregos e dos romanos da Antiguidade. Releu a estética horaciana do *Carpe diem*, aproveitou o dia de hoje, ou a estética do poeta Vergílio do *Libertas quae sera tamen*, Liberdade ainda que tardia e trouxe tais estéticas para este período como novo tema literário. De imediato, sentiram falta do que se perdeu historicamente: múltiplos elementos gramaticais não eram mais usados em nosso idioma, que era denominado português arcaico (século XII ao XV), já que a sua formação veio diretamente do latim vulgar. Daí, surgiu um novo processo de formação vocabular, capaz de renovação dos nossos dicionários, como ocorreu com o de Antenor Nascentes, com cem mil palavras e mais com os de Aurélio Buarque e Antônio Houaiss, com mais de trezentas mil palavras.

Palavras-chave: Formação de palavras portuguesas. Identidade nacional. Dicionário.

1. A fundação de Roma se dá por volta de 753 a.C.

O latim que se lê nos autores da Antiguidade é aquele que usavam principalmente os autores do I séc. a. C. e I d. C. Dessa época, temos o orador e filósofo Cícero, os historiadores Salústio e Tito Lívio, o conquistador e historiador Júlio César, os poetas Vergílio e Horácio, e outros. Vem do prestígio desses autores, cujas obras eram levadas para as classes de aprendizes, a origem do termo clássico. Esse latim tornou-se a modalidade latim literário, ou latim clássico dos patrícios [equivalente ao grego eupátridas] (e se diz em latim: *sermo eruditus*). Era uma língua estilizada, elitizada e estética. Desde o final da Idade Média, os estudiosos tomaram o latim como local de armazenamento dos estudos científicos; no Renascimento, o latim concorreu com as línguas nacionais e se fixou como latim renascentista com características gramaticais peculiares.

O latim do povo, porém, que continuou sendo falado, sofreu transformações através do tempo e espaço, com a denominação de latim vulgar (*sermo vulgaris*) e foi o formador da estrutura do português. Como

²²⁷ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional "Português – Língua do Mundo", na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

esse termo tenha hoje conotações pejorativas, denomina-se também latim coloquial. O latim bárbaro era o que se usava na Idade Média ao invés de línguas nacionais (trata-se de um latim adaptado, usado em cartórios medievais e se afasta do latim clássico e, de certa forma, é uma continuação do latim cristão do início do Cristianismo).

A Península Ibérica esteve por muitos séculos sob a dominação romana. Sofreu um processo de romanização tão profundo que acabou por assimilar não só a língua, mas também os costumes, leis, religião, usos romanos. Como a língua é dinâmica, visto que a cultura também o é, foi-se modificando através dos séculos. Quando o Império Romano ruíu e a unidade política cessou, as mudanças linguísticas acentuaram-se, ainda mais porque foram assimilados diversos fatores provenientes das invasões dos povos ditos bárbaros. De uma só língua falada, o latim vulgar, surgiram variações cada vez mais acentuadas, vindo a formar as diversas línguas que hoje chamamos de línguas românicas, neolatinas ou novílatinas.

A língua portuguesa vivia uma fase de transição entre os séculos XV e XVI. Mesmo com a incontestável contribuição de Gil Vicente, criador da dramaturgia portuguesa, a identidade linguística do português ainda não conseguira se firmar de vez. A separação do português arcaico há de se evidenciar num conjunto de alterações quantitativas e qualitativas que caracterizarão a evolução linguística na passagem do século XV para o XVI. Com Sá de Miranda (1481? – 1558) se dá a iniciação escolar do espírito renascentista em Portugal, ao voltar da viagem à Itália e tornar-se o poeta da “medida nova”, porque divulgou o decassílabo, o terceto, a oitava, o soneto, a elegia, a ode etc. Não foram apenas Os Lusíadas um espaço poético para que se proclamasse “Cesse do sábio grego e do troiano” (canto I, estr. 3, v. 1) e se pudesse identificar o novo momento do latim: o português como identidade nacional. Na expressão de Leodegário:

A relatinização da língua literária da época é a base do português moderno, tudo isso ocorrendo no século de Quinhentos, literariamente marcado pela estética da identidade, já que os escritores partiam de modelos latinos, por eles desconfiados, para a consequente recodificação em português, num processo de recriação literária mais ou menos comum em todos os domínios românicos.

Houve uma considerável ampliação vocabular, às vezes, relatinizando termos arcaicos, como *avondança* e *esmar*, renovando-os, ou melhor, relatinizando-os em abundância e estimar, calcados no latim clássico *abundantia* e *aetimare*, ou por neologismos, como *potestate*, tirado do

latim clássico *potestas*, bem como um nova formação de substantivo composto: grandiloquente, proveniente do modelo de inovação em latim clássico de Lucrécio, introdutor do epicurismo grego, linguagem filosófica difícil de trasladar para o latim, que tinha perdido múltiplos elementos mórficos na sua evolução histórica do indo-europeu, donde a necessidade de criar em parilha com o grego: neologismo de substantivos compostos.

Como sabemos a língua está continuamente em mudanças. Os estudiosos chamam a isso “evolução linguística”, que é um nome definido em meados do século XIX, no auge do positivismo, que é um sistema filosófico formulado por Augusto Comte, cujo objetivo é organizar a sociedade cientificamente, ou seja, partindo de princípios calcados nas experiências científicas da física, química etc. – o que é incompatível com o estudo da linguagem. Enfim, o termo “evolução” se fixou nos estudos gramaticais para denotar apenas “mudanças linguísticas”.

Um outro termo nos ajudará a entender melhor. Se trata de “economia da linguagem”. O que é “economia da linguagem”? Com um único alfabeto, como nosso, composto de 26 letras, podemos compor um dicionário, como o de Antenor Nascentes que possui 100 mil palavras ou o de Aurélio Buarque ou Antônio Houaiss de mais 300 mil palavras. O que serve para o alfabeto, serve para elementos gramaticais. Tratemos aqui apenas dos sufixos, prefixos e radicais gregos e latinos. Aliás, os romanos se aliaram aos gregos e isto ficou até na nossa gramática, pois temos como estruturas gramaticais muitos importantes os prefixos, sufixos, radicais gregos e latinos, formadores de vocábulos portugueses tanto para os 100 mil de Nascentes como os mais de 300 mil de Aurélio ou Houaiss.

Fases da língua latina: a) período proto-histórico (séc. VII – 240 a. C.), com as primeiras inscrições encontradas; b) período arcaico (24 – 81 a. C.) – com textos epigráficos e literários de autores como Lívio Andronico, Névio, Ênio, Catão, Plauto, Terêncio e Lucílio; c) período clássico (81 a. C. – 17 d. C.) – quando a prosa e a poesia chegam ao apogeu com autores como Cícero, Virgílio, César, Horácio, Salústio, Lucrécio, Catulo, Ovídio, Tito Lívio etc. d) período pós-clássico (17 d. C. – séc. II d. C.) – com poetas e prosadores não originários da Itália, já que não seguem os moldes clássicos da Itália em sua totalidade, como Fedro, Sêneca, Plínio, Marçal, Juvenal, Tácito, Quintiliano etc.; e) período cristão (séc. III d. C. – V d. c.) – com Tertuliano, Sto. Agostinho, Sto. Ambrósio, etc. Línguas românicas: português, espanhol ou castelhano, catalão, francês, provençal, italiano, romeno, rético, sardo, e dálmata (extinta).

A estética horaciana se sintetiza no *carpe diem*, aproveita o dia de hoje (*Odes*, I, 11, 8), dada a condição humana: *Pulvis et umbra sumus*, somos pó e sombra (*Odes*, IV, 7, 16), como na futura tradução de Jerônimo na Vulgata (*Gênese*, 3, 13): *Memento, homo, quia, pulvis et in puluërem reuertēris*, lembra-te, homem, de que é pó e ao pó voltarás. A leitura de um símbolo num poema se abre em duas janelas: a primeira é em direção exterior e centrífuga. Assim, o *carpe diem* flutuará pelo mundo, nos espaços geográficos e tempos a fora, assumindo múltiplos sentidos, como versão de filmes, *Dead Poets Society*, Sociedade dos Poetas Mortos, rótulos de perfumes do Boticário, ou mesmo como no *Carpe diem* da composição no ritmo “rock alternativo” da banda Fresno, conforme esta breve passagem, mas aqui não conseguimos ler em nenhum espaço a expressão “*carpe diem*”, a não ser no título:

Eu não sei por que vou envelhecer
Se é bem assim que eu quero morrer
Dormindo, não vou me desfalecer
Pois quando eu for velho eu não vou mais ter
Razão pra viver, um amor pra sofrer
Pernas pra correr, uma missão pra ter
E não dá...

Na introdução de Nogueira Moutinho (VIRGÍLIO, 1982: 16) destaca-se a importância da *Egloga I*. É como se ela fosse uma chave da tradição literária europeia a todo homem que não tem presente no espírito esse pequeno poema. E mais adiante: os eruditos magistrados e clérigos de 1789 encontraram nas sessões da Inconfidência o lema da Conjuração Mineira: “*Libertas quae sera tamen*”, que são as palavras iniciais da *Écloga I*. (p. 17) Um diálogo entre dos pastores, expropriados de suas terras, cujo contraponto ao pastor Melibeu é a interlocução do outro pastor Títilo sobre uma recomendação de futuro Imperador de Roma, Augusto César: *Pascite, ut ante, boues, pueri; submittite tauros*, (verso 45) cuidai, o rapazes, como antes, dos bois; criai touros.

Eis a nossa identidade histórica. Uma nova leitura dos Inconfidentes Mineiros que usaram pseudônimos, assim como Vergílio usou máscara, um disfarce, pois a máscara em velhos rituais religiosos outrora, tinha força apotropaica, quer dizer, afastava os males sobrenaturais. Assim, o poeta se protegeu e Augusto César não percebeu a insinuação de injustiça social, embutida na linguagem vergiliana.

A recepção desta *Écloga I*, além das leituras já anotadas, inspirou a Inconfidência Mineira, que é um símbolo máximo de resistência brasileira. Dentre outras coisas, há o museu dos Inconfidentes em Ouro Preto,

cidade de Minas Gerais. Tiradentes ganhou o epíteto de Mártir da Independência e se tornou nome de cidade em Minas Gerais. É também nome de via pública, como no Rio de Janeiro, a famosa Praça Tiradentes. Há filme cinematográfico, livros e novelas de televisão sobre o episódio histórico dos inconfidentes. O Império Serrano, em 1949, apresentou o enredo de sua escola de samba Exaltação a Tiradentes. Em 2008, a escola de samba Viradouro apresentou um carro alegórico com o tema “execução da liberdade”, em cujo destaque estava fantasiado de Tiradentes um folião.

Vocabulário português Herança vocabular

I – Das primeiras conquistas romanas:

- 1) ibéricas: baía, barro, esquerdo
- 2) célticas: cerveja, gato
- 3) gregas: demônio, diabo
- 4) fenícias: mata, mapa

II – Da queda do Império Romano:

- 1) evolução histórica do latim vulgar: *regina* > reia > rainha > rainha; *sinu* > senu > seo > seio; *arbore* > árvore; *carbone* > carvão
- 2) Pós-românicas: invasões da Península Ibérica
 - germânicas: séc. V d. C. norte, sul, leste e oeste
 - árabes: séc. VIII: *in sha Allah* > oxalá

III – Empréstimos ao Português

- a) Renascimento: a) Neologismos: grandiloquo, potestade; b) Recondução ao latim: avondança/esmar
- b) Provençais: trova, balada, vassalo; Espanholas: amistososo, bolero, airoso, antanho

Orientais: africanismos: angu, moleque; asiáticas: azul, bambu

IV – Empréstimos das línguas modernas ao português: francês: avenida, chefe, trem; inglês: bar, bife, bonde; italiano: confete, grotesco, serenata; alemão: cobalto, manequim, valsa etc.

Observação: Os tupinismos complementam significativamente o nosso dicionário.

A continuidade e modificações ocorridas em nomes e pronomes, a persistência formal dos numerais: do latim ao português, o novo papel sintático das preposições quanto à sua evolução histórica, substituindo os morfemas desinençiais latinos, bem como o reaproveitamento prefixal de partículas adverbiais (como *se-*; *bene-*; (mesmo os gregos) *anti-*; *meta-* etc.) que ficaram, mais ou menos, fora do português arcaico, já, no próprio latim clássico, porém, passaram a desempenhar o papel de prefixo, formando um quadro econômico para a nossa futura ampliação vocabular. Econômico, porque denotavam modalidades de 1) movimento (para frente: projetar; para trás: regredir etc.) ou modalidades de 2) situação/posição (ideia contrária: contrapor; posição dentro: intravenosa etc.) no espaço e tempo. Como não memorizar só dois sentidos: movimento e situação ou posição? O restante de significações são as modalidades. Donde a importância do estudo latino para todas as práticas profissionais na sociedade moderna.

A comparação entre uma leitura gramatical latina e portuguesa, per se, ficou bastante fácil para os organizadores a partir dos trabalhos de Mattoso Câmara e outros filólogos. Em língua portuguesa, Evanildo Bechara (1999) e Celso Cunha e Lindley Cintra (1985) no campo morfológico e sintático.

Não há adivinhações semânticas, porque se admitem as palavras latinas clássicas presentes no português erudito ou semierudito atual, como “potestade, tenebroso, domicílio” etc. graças à possibilidade da relatinização do português e, ao relatinizar o nosso idioma, herdado a partir de um traço morfofonêmico na própria evolução lusófona do latim vulgar, houve a possibilidade dos neologismos camonianos exemplificados acima e a seguir, como “estimar”, substituindo o arcaico “esmar”, ou “abundante” pelo “avondança” etc. Palavras novas: (formas evoluídas como “orelha”, “ovelha” do caso lexicogênico: “ovicla” e “auricla” e neologismos como o de “aurícula”, mas reconstruída pela medicina: “cavidade da orelha onde se colhe o som vocal ou cavidade no coração onde se acumula sangue para irrigar o corpo”).

Assim, é o *forum*. O que é o *forum*, em latim, se não praça, como em toda sociedade arcaica, era a praça um ponto de encontro, era, ipso facto, um ponto de partida da iniciativa de criações institucionais. Atualmente, a praça, para nós modernos, é local perigoso, inclusive sofremos

de medo da praça e a trocamos por visita a lojas comerciais. Este medo a medicina batizou com o nome de agorafobia (do grego “ágora”, praça). Hoje se vai ao fórum, quer dizer, ao palácio da justiça, e não mais à praça. Entretanto, foi numa praça que o governante grego Sólon (tornou-se um legislador no VI a. C.) apresentou, através de suas elegias, ao povo da praça suas leis defendidas, provenientes dos debates de assembleias legislativas, e, como ele defendeu a integridade do cidadão contra o abuso da escravização, tornou-se uma pedra angular da democracia ateniense. Este conceito de democracia é o que defendemos hoje sempre que nos é oportuno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon, [s/d.].

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Estilística e gramática histórica: português através de textos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

CUNHA, Celso; CINTRA, L. F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

HORACE. *Oeuvres complètes*. Texte établi, traduit, préfacé et annoté par François Richard. Paris: Garnier, 1950.

MELO, Gladstone Chaves. *Iniciação à filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

RIBEIRO, Manoel P. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Metáfora, 2010.

VIRGÍLIO. *Bucólicas*. Trad.: Péricles Eugênio da Silva Ramos. Introdução: Nogueira Moutinho. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

**RELATOS DE PRÁTICA DE CRÍTICA TEXTUAL:
PELO PRAZER DO TEXTO MANUSCRITO**

Grasiela Veloso dos Santos (UNEMAT)

grasinhavs@hotmail.com

Arlete Tavares Buchardt (CEFAPRO)

atbuchardt@gmail.com

RESUMO

A crítica textual tem como principal função preparar o texto para um público especializado, entre eles: historiadores, linguistas e outros estudiosos que podem encontrar nesses *corpora* uma fonte de pesquisa confiável. É uma ciência de suma importância para o estabelecimento da história e para o estudo das línguas. Pretendendo despertar nos alunos e alunas da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) de Sinop, especialmente aqueles e aquelas do curso de letras, a apreciação pelo trabalho de edição de manuscritos, assim como para a importância dessa ciência realizamos o minicurso “Prática de Crítica Textual e Apontamentos Paleográficos em Três Códices de Garcia de Resende: 1521, 1529 e 1545” durante o XII CONAELL (XII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários). Sendo este o primeiro momento de exposição e trabalho com a edição de manuscritos em Sinop, adquire, portanto, uma importância considerável e digna de ser socializada. Com este fim, objetivamos fazer um relato de experiência do minicurso no qual trabalhamos com os fac-símiles do “Breue memorial dos pecados & cousas que pertencem há côfissam, hordenado por Garcia de resende, fidalgo da casa del Rei nosso senhor” o qual tinha por objetivo aproximar os estudantes da crítica textual/filologia. Seguiremos a metodologia do estudo de caso, com análise de textos dos cursistas e observações de campo registradas durante a realização do mesmo quando estudamos os aspectos teóricos e metodológicos da edição de manuscritos, assim como as ciências que auxiliam o trabalho do filólogo. O aporte teórico principal se fundamentará em: Acioli (1994), Spina (1977), Cambraia (2005, 2012), Flexor (2008), Silva (2010), Azevedo-Filho (1987), entre outros que se fizerem necessários.

Palavras-chave: Filologia. Crítica textual. Edição semidiplomática. Paleografia.

1. Introdução

Crítica textual tem sido uma paixão, por anos temos nos envolvido com este ramo da ciência, encontrando no estudo, análise e edição de manuscritos um dos maiores prazeres enquanto profissionais da área de letras. Por experienciar tal trabalho e saber de sua importância e valor é que planejamos socializá-lo com a sociedade de nosso entorno, comunidade em geral, mas, especialmente os alunos e alunas do curso de letras da Universidade de Mato Grosso, *campus* de Sinop, onde residimos.

Por este motivo é que o presente texto tem por objetivo central di-

vulgar o trabalho com a filologia/crítica textual por meio de resultados adquiridos em experiência vivenciada num evento consolidado na cidade de Sinop, promovido pela Universidade Estadual de Mato Grosso, o “XII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários: Multiletramentos: educação linguagem e sociedade”, promovido pelo curso de letras. O evento objetivou “promover o debate acadêmico em torno dos estudos da língua, literatura e ensino, por meio de uma perspectiva interdisciplinar no espaço múltiplo da Amazônia Legal e seus arredores”²²⁸.

A ideia do minicurso surgiu do desejo e da necessidade de divulgar a filologia/crítica textual no contexto mato-grossense. Reunimos experiências adquiridas no curso de pós-graduação *stricto sensu* das universidades federais do Mato Grosso e da Bahia, instituições das quais vieram as ministrantes do minicurso.

Traçamos as descrições e os resultados alcançados com uma experiência inédita nessa área do conhecimento com os acadêmicos do curso de letras e comunidade local. Optamos por apresentar algumas conceituações teóricas relacionadas à definição de filologia e crítica textual, bem como de algumas ciências que lhe são auxiliares como a paleografia e a codicologia. Para além dos aspectos teóricos, priorizamos também a prática de edição de texto, seguindo algumas normas previamente estabelecidas.

1.1. O minicurso

O evento teve duração de 5 dias, porém o minicurso só ocorreu no último dia do evento com carga horária de 4 horas apenas. Para a realização deste, escolhemos um documento com três testemunhos²²⁹ denominado “Breue memorial dos pecados & cousas que pertencem há côfissam, hordenado por Garcia de resende, fidalguo da casa del Rei nosso senhor” 1521, 1529 e 1545. As três versões estão disponíveis para *download* em bibliotecas digitais de Portugal²³⁰. Escolhemos esse documento por já ter tido um contato anterior com ele no curso de pós-graduação e também pelo fato de apresentar um estilo de letra que se presume de

²²⁸ Informações retiradas do site do evento <<http://www.conaell.com.br/>>.

²²⁹ Testemunho é cada registro de um texto escrito (CAMBRAIA, 2005, p. 63)

²³⁰Disponíveis em: <<http://purl.pt/109/>>, <<http://bdalentejo.net/BDAObra/obras/305/PDF/305.pdf>> e <<http://purl.pt/16741>> Acesso em: 05 de out. de 2014.

maior facilidade de leitura, inclusive para alunos iniciantes na prática de leitura de textos antigos.

O objetivo do minicurso era o de aproximar e despertar nos alunos e alunas da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) de Sinop, especialmente aqueles e aquelas do curso de letras, a apreciação pelo trabalho de edição de manuscritos, assim como para a importância da filologia/crítica textual para os estudos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

1.2. Material e metodologia adotada

Seguimos a metodologia do estudo de caso, com análise de textos dos cursistas e observações de campo registradas durante a realização do minicurso quando estudamos os aspectos teóricos e metodológicos da edição de manuscritos, assim como as ciências que auxiliam o trabalho do filólogo.

As etapas de aplicação do minicurso se deram da seguinte maneira:

1) Indagações iniciais

- O que levou você a escolher esse minicurso?
- O que você entende por crítica textual e/ou filologia?

2) Apresentação de itens relacionados ao campo da crítica textual/filologia:

- Fac-símiles de letras e épocas diferenciadas;
- Maiúsculas interessantes;
- Minúsculas interessantes;
- Instrumentos e suportes da escrita cursiva;
- Fac-símiles de manuscritos de Mato Grosso;
- Fac-símiles de manuscritos da Bahia;
- Fac-símiles de manuscritos medievais;

3) Definição de crítica textual e filologia;

- 4) Breve histórico da crítica textual;
- 5) Paleografia e codicologia;
- 6) Critérios de uma edição semidiplomática;
- 7) Edição do *Breue memorial*:
 - Autor;
 - Época;
 - Obra;
 - Edição;
- 8) Breves considerações gramaticais e linguísticas – acentuação, pontuação, sinais do texto, consoantes geminadas, nasalização, período da língua portuguesa;
- 9) Atividade prática: Exercício de edição semidiplomática;
- 10) Avaliação do minicurso.

2. Indagações iniciais

Cientes de que muitas pessoas não possuem definição adequada de crítica textual, julgando que esta se refere à análise e interpretação de textos, domínios da linguística textual, iniciamos o minicurso questionando os participantes sobre as razões de sua opção pelo minicurso e seu entendimento de crítica textual, como seguem:

O que levou você a escolher esse minicurso?

O que você entende por crítica textual e/ou filologia?

Desejávamos realizar um trabalho que realmente contemplasse a construção de conhecimentos nessa área, mostrando sua importância, seu valor e motivando a comunidade, os alunos e alunas a apreciarem tal ramo da ciência. Buscando alcançar esse objetivo oferecemos aos cursistas um fac-símile de um dos fólios da Carta de Pero Vaz de Caminha; uma das cursistas, por solicitação e convite, aceitou ler o texto. Este momento foi marcante, pois todos os inscritos ficaram sem ação ao verem que o texto era de impossível leitura aos olhos destreinados para a escrita cursiva de 1500. Em seguida oferecemos a transcrição do fólio da Carta, a qual foi lida pela pessoa que se oferecera anteriormente.

As discussões posteriores trouxeram à tona a importância do trabalho do filólogo ao realizar edições de textos históricos, destacamos também, nesse momento, todos os tipos de textos que podem se tornar alvo do trabalho de crítica textual e edição. Abaixo explanamos estas ações e trazemos o fólio de um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha²³¹:



Figura 1: Fac-símile da Carta de Pero Vaz de Caminha.

²³¹ Disponível em: <<http://www.historia-brasil.com/descobrimento/carta-caminha-imagem.htm>>. Acesso em: 28-11-2014.

3. Apresentação de itens relacionados ao campo da crítica textual/filologia

A fim de chamar a atenção e motivar os cursistas passamos um vídeo sobre “A evolução do livro: da pedra ao e-book”²³² o qual destaca a história da escrita e seu suporte.

Ainda objetivando mostrar a atratividade dessa área do saber trouxemos vários fac-símiles de manuscritos medievais, mato-grossenses e baianos os quais socializamos com o grupo.



Figura 2-a:

Participantes folheando cópias de fac-símiles medievais, mato-grossenses e baianos

²³² Vídeo disponível para visualização em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eXGnO-jT5YQ>>. Acesso em: 07-10-2014.



Figura 2-b:

Participantes folheando cópias de fac-símiles medievais, mato-grossenses e baianos

Passamos em seguida, às explanações teóricas sobre a definição de crítica textual, suas origens, as ciências auxiliares que colaboram no trabalho de edição de manuscritos, os critérios adotados nesse processo. Assuntos sobre os quais passamos a falar agora, conforme seguem:

4. Crítica textual e filologia: definições-origens

4.1. Ciências auxiliares: paleografia e codicologia

4.1.1. A filologia e/ou crítica textual

A filologia é uma ciência antiga que remonta o período alexandri-
no da Grécia antiga (séc. III a.C.). Atribui-se aos filósofos da Biblioteca

de Alexandria as primeiras práticas filológicas, pois a preocupação de preservar obras importantes da literatura, como as de Homero deram início à manutenção e transmissão dos textos pautados na originalidade. Entende-se que

A filologia é a ciência do texto e, neste sentido, tem como labor fixar, reconstruir, criticar etc., os textos transmitidos através dos tempos. O labor filológico consiste na recuperação das informações contidas nesse patrimônio a partir da realização de edições semidiplomáticas, as quais permitem a leitura dos textos sem a necessidade de manuseá-los (QUEIROZ, 2012, p. 252).

O termo filologia apresenta várias definições, principalmente relacionado ao seu campo de atuação, para alguns teóricos é sinônimo de crítica textual, termo mais modernizado nascido da filologia, para outros tanto um como o outro, possuem distinções muito claras. Adotamos aqui uma postura de utilização dos termos como convergentes por não desenvolvemos no curso análises aprofundadas e pelas duas terminologias estarem em consonância com a prática de edição de textos, foco da atividade do minicurso. Em relação às terminologias destaca Santiago-Almeida:

Filologia, e por extensão crítica textual, não é um termo de pouca idade. Então não é de se estranhar que leiam-se nele, à primeira vista, dessemelhantes conceitos. Por consequência, assim a prática como a teoria podem embicar por caminhos diversos. Mas, focando o todo, conceitos, práticas e teorias se tangerem (SANTIAGO-ALMEIDA, 2011, p. 1).

A filologia é uma ciência interdisciplinar, pois no processo de estudo e edição de textos exige do filólogo que recorra a outras disciplinas que lhes são auxiliares,

Principalmente associada ao estudo dos textos antigos, a filologia anda, cada vez mais, de mãos dadas com a paleografia, a diplomática, a ecdótica, a história (inclua-se aí a história da tipografia e da imprensa). Num registro documental o filólogo pode extrair diferentes informações, dando um olhar abrangente sobre o objeto, pois nele ele reconhece o suporte, a letra, o tipo gráfico, as abreviaturas, os matizes da língua da época do documento (LOSE, 2012, p. 198).

Deixamos claro para os cursistas que o trabalho filológico é de suma importância para empreendimentos investigatórios relacionados à língua, à história, a literatura, à diplomática entre outros, pois fornece material mais confiável e com rigor metodológico. Cambraia (2012, p. 138) destaca que os estudos filológicos no Brasil ganharam mais espaço a partir da década de 80, quando a linguística histórica e a crítica genética necessitaram de corpora para estudos aprofundados do português brasileiro.

Spina (1977, p. 77) delimita três funções atribuídas à atividade filológica:

1ª) *Função substantiva*: concentra-se no texto para explicá-lo, restituí-lo à sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para a publicação; 2ª) *Função adjetiva*, em que ela deduz do texto, aquilo que não está nele: a determinação de autoria, a biografia do autor, a datação do texto, a sua posição na produção literária do autor e da época, bem como a sua avaliação estética (valorização); 3ª) *Função transcendente*, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época. A individualidade ou a presença do texto praticamente desaparece, pois o leitor, abstraído do texto, apenas se compraz no estudo que dele resultou. É importante observar, na função substantiva do labor filológico, o seu caráter erudito; na função adjetiva, etapas de investigação literária; e na função transcendente, a vocação ensaística do filólogo, em busca da história da cultura.

Resumindo, o trabalho do filólogo se condensa no texto e sua atividade está no ato de ler, interpretar e editar textos, antigos, modernos, manuscritos ou impressos de qualquer natureza.

4.1.2. Paleografia

Um dos campos apresentados aos participantes de forma muito breve, foi a paleografia, ciência de suma importância para a leitura e interpretação dos tipos de escrita. Mendes (1953, p. 11) explica que na “etimologia da palavra têm-se de imediato o seu significado: *paleos* = antigo; *graphein* = escrever. Paleografia é, portanto, escrita antiga, ou seja, o estudo da escrita antiga”. Em Acioli (1994, p.6) temos o seguinte:

[...] a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e lugar em que foi redigido o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à história, à filologia, ao direito e a outras ciências que tenham a escrita como fonte de conhecimento.

Para ilustração, mostramos uma descrição paleográfica relacionada às letras maiúsculas encontradas num dos fólios do *Breve Memorial*:

1521	1529	1545
 "P" (L.1)	 "P" (L.1)	 "P" (L.1)
 "R" (L.1)	 "R" (L.1)	 "R" (L.1)
 "E" (L.9)	 "E" (L.10)	 "E" (L.8)

4.1.3. Codicologia

Assim como a paleografia, a codicologia também é uma ciência que pode auxiliar a filologia. Ahamos importante também contextualizar um pouco dessa área para os participantes. Cambraia (2005, p. 26) assim a define:

A codicologia consiste basicamente no estudo da técnica do livro manuscrito (...) Dain (1975, p. 77) considerava como missões e domínio da *codicologia* a história do manuscrito, a história das coleções de manuscritos, problemas de catalogação, repertórios de catálogos, o comércio dos manuscritos, sua utilização etc. (...) Lemaire: (1989, p. 3) postula dever a codicologia fixar-se sobretudo em compreender os diversos aspectos da confecção material primitiva do códice”.

Socializamos em seguida os fólhos selecionados para o trabalho de exemplificação de edição, apresentando brevemente autor e período histórico como convém a uma edição semidiplomática. Procuramos ainda destacar alguns aspectos paleográficos presentes no manuscrito utilizado.

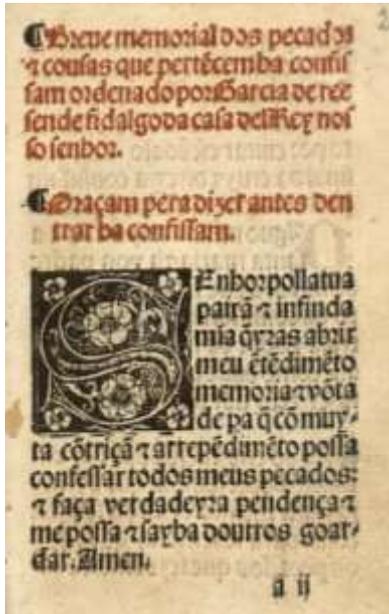
4.2. Edição semidiplomática do *Breue Memorial*

4.2.1. Autor, período histórico, edição e aspectos paleográficos

Para contextualizar, apresentamos o fac-símile do fólho dos três testemunhos da página 3 (3v) e da página inicial dos três testemunhos: (1521, 1529, 1545 – Fólhos 2r) e utilizados para exemplificação de edição semidiplomática, conforme seguem abaixo:

1521	1529	1545
<p>Distincionamente que sam e o estado em q vno: senhe vfo como deuo e he resam. principalmente os que tem cura dalmas e ouvidos e de lhença que tem em enl ynar e correger seus subditos e oihar pollas coufas da ygreja. e como dependem os beas della. E per que maneyra ouueram o beneficio que tem. E os que tem ma do juridicam se oiba pollo pouo e pucito comu como deue de fazer ou se libe da apessodes e os apocnam muryo e se feruam della ou se libe tomã o seu. E os da iustica se ha fazeo verdaçamente como deuen ou se a deitãm de fazer por amor ou odio ou temor ou cobia: ou piedade ou se cõ yra e rigor: ou mais asperas sentenças:</p>	<p>Distincionamente que sam e o estado em q vno: se nelle vfo como deuo e he raxã: principalmente os q se cura dalmas ouvidado e de lhença que tẽ em enl ynar e correger seus subditos e oihar pollas coufas da ygreja. e como dependẽ os beas della. e per que maneyra ouueram o beneficio que tẽ. E os que tem ma do juridicam se oiba pollo pouo e pucito comu como deue de fazer ou se libe da apessodes e os apocnam muryo e se feruã delles ou se libe tomã o seu. E os da iustica se ha faze verdaçamente como deue: ou se a deitãm de fazer por amor ou odio ou temor ou cobia: ou piedade ou se cõ yra e rigor: ou mais asperas sentenças:</p>	<p>Distincionamente que sa e o estado em q vno: se nelle vfo como deuo e he raxã: principalmente os q tem cura dalmas ho ouvidado q tẽ de enl ynar e correger seus subditos e oihar por as coufas da ygreja: e como dependẽ os beas della e per que maneyra ouueram ho beneficio q tem. E os que tem ma do ou juridicose ouiba polo pouo e pucito comu como deue de fazer ou se libe do apessodes e os apocnam muryo e se feruã delles: e os da iustica se a fazeo verdaçamente e como deue: ou se a deitãm de fazer por amor ou odio ou temor: cobia ou piedade: ou se cõ yra e rigor: ou mais asperas sentenças do que ho castor requer ex se faze por ygal affi aos gñales como aos peçnos. E affi officiaes do rey q tem mando em sua casa ou fazenda: q requer outros officiaes</p>

(Fólho 3v)



4.2.2. Contextualização do autor

Segundo informações retiradas de *sites* da internet como *infopédia*, *wikipédia*, Garcia de Resende nasceu em Évora aproximadamente no ano de 1470. Filho de humanistas ilustres da época, sendo André de Resende e Falcão de Resende. Devido a sua origem, esteve em contato frequente com a corte, local em que desenvolveu talentos na área poética, musical, também atuou como desenhista e cronista. Tantos talentos acabaram por lhe conceder a designação de homem culto. Em 1536 faleceu, vindo a ser sepultado na capela Nossa Senhora.

Ainda que tenha desenvolvido e utilizado inúmeros talentos artísticos, Garcia destacou-se como escritor e compilador. Foi a partir de 1530 que fixou residência em Évora para finalizar seus escritos, dentre estes, o *Cancioneiro Geral*, obra que aborda a temática do amor sublime e da vassalagem amorosa a qual destaca o amor trágico.

Os poemas presentes no *Cancioneiro* também abordam composições de cunho social, os quais revelam postura crítica em relação à sociedade, às transformações históricas e políticas da época e ao descontentamento em relação aos desmandos da corte dando origem à afirmação individual “de um *eu* oposto aos *outros*”

Dessa forma, como nos afirma o *site infopédia* já citado:

Prepara-se assim, o terreno para a composição de uma obra de espiritualidade que conheceu ainda em vida do autor três edições sucessivas, o *Breue Memorial dos pecados e cousas que pertencem há confissam hordenado por Garcia de Resende fidalgo da casa del Rei nosso senhor*.

O *Memorial* apresenta algumas características que nos chamam a atenção conforme explanado pelo *site infopédia*:

Trata-se de um guia penitencial redigido provavelmente em coautoria com D. Jorge de Almeida, bispo de Coimbra, e que apresenta várias particularidades de especial importância para a história do sentimento religioso em Portugal no início do século XVI. Destinado a leigos, este primeiro “memorial dos pecados” em língua vulgar assume, no questionário, a enunciação do próprio penitente que, ao realizar o seu exame de consciência, percorre com minúcia todas as circunstâncias pelas quais poderia ter incorrido em pecado, oferecendo-nos em simultâneo, um testemunho do estado da disciplina penitencial em Portugal no momento da Reforma Protestante, e um eco dos problemas e inquietações da mentalidade quinhentista.

4.2.3. Contextualização da época

O primeiro *Breve Memorial* data de 1521 e o último de 1545, isto nos leva ao período histórico do Humanismo (1418-1527) e do Renascimento (1527-1580).

O Humanismo se desenvolve no sentido da descoberta de que o homem tem em si grande força, sendo capaz de dominar o mundo, o universo e transformar o ambiente em que vive. Tal pensamento conduz ao desenvolvimento e ampliação da cultura, amplia-se também a visão do universo como algo dinâmico. Outro ponto importante é que nesse período predomina a coexistência da cultura religiosa, predominante no período trovadoresco, com a cultura profana, devido ao desenvolvimento do comércio, ao estabelecimento das cidades e à expansão marítima.

Já o Renascimento/Classicismo, momento histórico e cultural seguinte traz em seu bojo o alargamento do conhecimento do universo, do mundo e do homem, assim como o avanço do saber em áreas como a matemática, medicina, astronomia e na navegação. Isto traz ainda maior valorização ao homem e seu potencial inventivo e criador, assim como da vida terrena, passando tudo, especialmente o mundo, o homem e a vida, pelos olhos do racionalismo. Nesse período o homem buscava entender como se processa a interação universal e isto tem estreita relação com a forma, com a noção de beleza, com o equilíbrio entre Bem e Verdade, razão e emoção.

É nesse contexto histórico/filosófico que Garcia de Resende traz a lume o *Breve Memorial*, sendo 1521, 1529 e 1545 os anos de suas versões/edições.

4.2.4. Breves considerações sobre a obra *Breve Memorial*

Após breves explicações sobre período, autor e obra, socializamos a transcrição do *Breve* em seus três testemunhos/códices e abordamos algumas características presentes nos manuscritos, sendo que um *sí-te* destaca que o *Breve Memorial* foi escrito com o objetivo de ensinar o cristão a se confessar e apresenta algumas outras características da obra que merecem ser pontuadas, como segue:

Em 1518, num período em que os confessores já desempenhavam um papel decisivo na sociedade laical, Garcia de Resende, funcionário do monarca D. Manuel (1469-1521), elaborou o Memorial dos pecados para ajudar o cristão a se confessar corretamente. A peculiaridade dessa obra é ser o único ma-

nual de confissão português dessa época escrito por um *leigo*. O memorial dos pecados é um curto opúsculo, de mais ou menos quarenta páginas, em que Garcia de Resende descreve um rol de frases que o penitente deveria proferir durante a confissão penitencial para externalizar suas dores e angústias. Essa obra também se notabilizou por tecer alguns comentários sobre os sacramentos da Igreja, os mandamentos sagrados, os pecados capitais e os artigos de fé. Ao longo do século XVI, ela foi editada quatro vezes – em 1518, 1521, 1529 e 1545.²³³

O *Breue Memorial* é tido como uma obra de caráter inerentemente normativo-religioso. Dentre os vários pecados citados na lista do texto de Resende, encontram-se os “sete pecados mortais”, conhecidos hoje como os “sete pecados capitais”. Ademais, consta no *Breue Memorial* uma parte dedicada aos “dez mandamentos”, aos “doze frutos do espírito” e às “bem-aventuranças”, todos seguidos de orientações e prescrições (NASCIMENTO, 2009, p. 53).

4.2.5. A transcrição

Após abordar os aspectos históricos, de autoria e detalhes da obra *Breue Memorial* passamos a falar sobre os critérios a serem adotados, sendo que estes seguiram as “Normas de Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português Brasileiro”, acordadas no II Seminário para a História do Português Brasileiro, ocorrido no período de 10 a 16 de maio de 1998, em Campos do Jordão, São Paulo, publicadas por Mattos e Silva (2001, p. 553-555). Seguem os princípios com algumas adaptações:

- i) As abreviaturas são desdobradas e os caracteres nelas omitidos são expressos em itálico.
- ii) A ortografia, letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, pontuação etc. são mantidas como no original.
- iii) As linhas são numeradas e indicadas de cinco em cinco, com os testemunhos lado a lado (1521, 1529, 1545) para facilitar o cotejo.

Socializamos em seguida a transcrição do fólio selecionado em seus três testemunhos a fim de que os cursistas pudessem visualizar e observar as diferentes versões com seus detalhes paleográficos.

²³³ Disponível em < <http://acervo.cedaph.org/items/show/1590> > Acesso em 05 de out. de 2014.

4.2.6. Considerações sobre os aspectos gramaticais e linguísticos

Os excertos dos documentos de 1521/1529/1545 apresentam escrita bem cuidada e produzida por mãos hábeis. O traçado das letras é regular e há homogeneidade no tamanho das letras, respeito à pauta e às linhas imaginárias.

Foi utilizada a escrita gótica librária de formas arredondadas nos três fólhos. A escrita gótica predominou em Portugal até o século XVI, época em que começa a competir com ele a escrita humanista ou italiana (SPINA, 1977, p. 35). A gótica librária é própria de manuscritos litúrgicos, letras de módulo grande e formas geometrizadas.

Há a presença de iluminura presente na letra capital “P”:



(Ms, 1521)

Os manuscritos trazem sinais estigmológicos de pontuação. Sendo que pudemos observar, apenas nesses excertos dos três testemunhos, ocorrências de sinais de pontuação na forma de ponto moderno (.), o hífen (-) dois pontos (:), traçado de uma barra inclinada (/), e, por fim um sinal semelhante às aspas modernas (”).

As barras inclinadas à direita serviam para indicar uma pausa mais breve no texto, eram chamadas de *vírgulas suspensivas*. (NASCIMENTO, 2009, p. 57)

Os dois pontos, que na verdade não têm nada a ver com a função desse sinal na contemporaneidade, servia, por exemplo, para separar um sintagma nominal, usado antes da aditiva *e*, e da alternativa *ou*. Hoje seria substituído pela vírgula. Esse tipo de sinal também era chamado de *comma*. (NASCIMENTO, 2009)

Para separação vocabular no final de linha, visualizamos o hífen.

Vale salientar a presença das letras ramistas, as quais são assim denominadas em razão do nome do humanista francês, do século XVI, *Petrus Ramus ou Pierre de la Ramée* (1515-1572), que as propôs em razão de “os escribas da Idade Média, tanto quanto os latinos, não distinguem I e J e U e V” (HIGOUNET, 2003, p. 105). O J e V não pertenci-

am ao alfabeto latino, foram letras criadas para representar valores consonantais do I e U, antes usadas indistintamente como vogais (ACIOLI, 1994, p. 29).

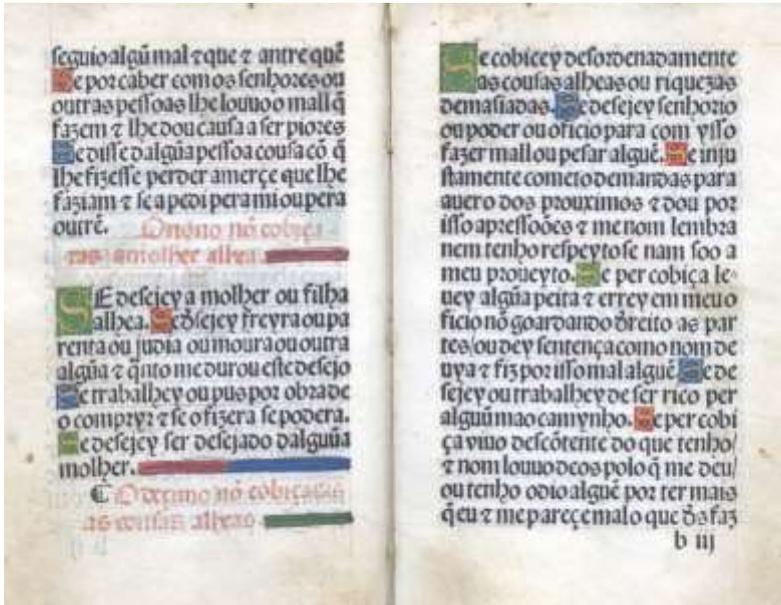
Quanto aos aspectos ortográficos observamos a presença das consoantes geminadas, dobradas ou duplicadas.

4.2.7. A atividade prática dos cursistas e avaliação do minicurso

Como desejávamos desenvolver a apreciação pelo trabalho do filólogo e como acreditamos que isso só se dá na atividade interativa, no contato real com o manuscrito, organizamos uma atividade prática que seguiu a estrutura de exercício e avaliação do minicurso a fim de podermos observar se realmente alcançamos os objetivos propostos inicialmente.

Foi solicitado aos participantes que fizessem a edição semidiplomática²³⁴ dos três fólios expostos abaixo seguindo alguns critérios de edição. Os critérios adotados seguiram as “Normas de Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português Brasileiro”, acordadas no II Seminário para a História do Português Brasileiro, conforme já foi dito e especificado acima, sendo que cada cursista elencou os critérios que utilizaria no exercício de edição semidiplomática dos fólios 3r e 3v (1521).

²³⁴ A edição semidiplomática possui um grau médio de intervenção do editor com o texto (CAMBRAIA, 2005, p. 95), pois se desdobram as abreviaturas, não se estabelece fronteira de palavras, mantêm-se os sinais de pontuação e realizam-se conjecturas devidamente sinalizadas pelo editor. Essa definição é similar à de outros autores que também a chamam de *paradiplomática*, *diplomático-interpre-tativa* ou *paleográfica*, conforme Spina (1977) e Azevedo Filho (1987).



Apresentamos a lupa como um dos instrumentos necessários ao trabalho do editor, deixando que os cursistas manuseassem os fac-símiles e utilizassem a lupa. Foi um belo momento.



Figura 3: Participantes fazendo a edição do texto.

5. Resultados e considerações finais

Ao final das atividades solicitamos aos cursistas que fizessem uma breve avaliação do minicurso a fim de visualizar se nossos objetivos foram alcançados. Estes expuseram oralmente e por escrito, alguns pontos que pensamos serem importantes e dignos de destaque. Em seguida, expomos algumas das falas registradas por eles.

Ao serem questionados quanto às contribuições do minicurso para a formação intelectual/educacional/profissional destacaram alguns pontos dignos de ressalva como se podem observar nas falas abaixo:

Cursista 1:

“A contribuição do minicurso para mim foi muito rica, porque não tinha noção do que seria essa disciplina no entanto foi muito prazerosa.”

Cursista 2:

“Poderia haver uma oportunidade de podermos participar de mais aulas dessas para acrescentarmos os nossos, aprendizado.”

Cursista 3:

“O material foi importante para entender o significado da Crítica textual.”

Cursista 4:

“O vasto conhecimento que se pode adquirir com textos antigos através de sua análise.”

Cursista 5:

“Maior compreensão do que é filologia.”

Cursista 6:

“Possibilitou uma visão mais ampla e aberta em relação a língua.”

Conforme podemos perceber pelas exposições dos cursistas verificamos que muitos deles não sabiam o que era filologia/crítica textual, termos totalmente desconhecidos para a maioria, pois essa área não é estudada no contexto mato-grossense. Inclusive, salientamos que muitos dos inscritos escolheram participar do minicurso por associar a área apenas com a literatura, pensando se tratar de crítica literária ou linguística ou algo semelhante. Termos como paleografia e codicologia também

causaram muita estranheza aos participantes, antes de conhecê-los durante o minicurso.

Acreditamos que a oportunidade que tivemos de ministrar um minicurso dessa natureza só veio contribuir para a divulgação e ampliação do conhecimento sobre crítica textual/filologia na cidade de Sinop. Pensamos ainda que houve um despertar dos presentes para essa área do conhecimento. Esperamos promover novas formas de difusão desse trabalho que ainda é insipiente em Mato Grosso e mais ainda em Sinop.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, V. L. C. *A escrita no Brasil Colônia: Um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

ALMADA, Marcia. *Das artes da pena e do pincel [manuscrito]: caligrafia e pintura em manuscritos no século XVIII*. 2011. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AZEVEDO FILHO, L. A. *Iniciação à crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1987.

BORGES, R.; SOUZA, A. S. de. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Perspectivas para a crítica textual no Brasil: ultrapassando fronteiras. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos. (Orgs.). *Filologia críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012, p. 275-283.

FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas: manuscritos do século XVI ao XIX*. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

LOSE, A. D.; MAZZONI, V. S. Arquivos eclesiásticos: a filologia como porta de entrada. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos. (Orgs.). *Filologia críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012, p. 275-283.

MATTOS E SILVA, R. V. Normas para transcrição de documentos ma-

nuscritos para história do português do Brasil. In: _____. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. V. II, Primeiros estudos. Tomo II. São Paulo: FFLCH/USP; FAPESP, 2001, p. 553-555.

NASCIMENTO, H. I. O. Edição e estudo da pontuação em uma obra de Garcia de Resende. In: OLIVEIRA, K.; SOUZA, H. F. C.; GOMES, L. (Orgs.). *Novos tons de Rosa... para Rosa Virgínia Mattos e Silva*. Salvador: Edufba, 2009, p. 52-61.

MENDES, U. D. *Noções de paleografia*. São Paulo: Arquivo público do Estado de São Paulo, 1953.

QUEIROZ, R. C. R. Edição de documentos manuscritos baianos: autos de defloração. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos. (Orgs.). *Filologia críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012, p. 241-253.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Para que filologia/crítica textual? *Revista Acta*. Revista do grupo de pesquisa “A escrita no Brasil colonial e suas relações. Assis, vol. 1, 2011. Disponível em:

<http://www.assis.unesp.br/Home/SitesInternos/RevistaActa/PARAQUE_FILOLOGIACRITICATEXTUAL%28revistoISSN%29.PDF>. Acesso em: 28-11-2014.

SPINA, S. *Introdução à edótica*. São Paulo: Cultrix, 1977.

Sites consultados

<http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=200:filologia&task=viewlink>. Acesso em: 30-09-2014.

<<http://bibliotecaortodoxado brasil.blogspot.com.br>>. Acesso em: 05-10-2014.

<<http://www.ebay.ca/itm/Briefe-an-Moriz-Haupt-Hrsg-Von-J-Vahlen-by-Karl-Lachmann-Haupt-Moriz-/310969421298>>. Acesso em: 11-09-2014.

<<https://pt.scribd.com/doc/233058260/Apresentacao-Diana-pdf>>. Acesso em: 11-09-2014.

<<https://www.umass.edu/wsp/philology/gallery/lachmann.html>>. Acesso em: 11-09-2014.

<<http://pt.slideshare.net/lucaspessota/a-biblioteca-de-alexandria-bci>>

turma-2011>. Acesso em: 11-09-2014.

<http://www.lsa.umich.edu/lsa/ci.asoldiersaveshomer_ci.detail>. Acesso em: 11-09-2014.

<http://www.indianetzone.com/67/poems_sanskrit_literature.htm>. Acesso em: 03-09-2014.

<<http://www.pt.wikipedia.org/wick/Garcia-de-resende>>. Acesso em: 03-09-2014.

<http://www.shivanandasevashram.org/he_says.htm>. Acesso em: 03-09-2014.

<[http://www.infomedia.pt/\\$garcia-de-resende](http://www.infomedia.pt/$garcia-de-resende)>. Acesso em: 03-09-2014.

<<https://www.youtube.com/watch?v=r7yeiRtc1fA>>. Acesso em: 03-09-2014.

<<http://revistaeatualizada.blogspot.com.br/2012/02/suporte-para-escrita.html>>. Acesso em: 03-10-2014.

<<http://www.mochileiroselvagem.com/2013/03/coronel-percy-fawcett-missao-secreta.html>>. Acesso em: 20-09-2014.

<<http://www.uefs.br/filologia>>. Acesso em: 13-09-2014.

<[http://www.infopedia.pt/\\$garcia-de-resende](http://www.infopedia.pt/$garcia-de-resende)>. Acesso em: 24-09-2014.

**RELATOS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UNIDERP/UEMS)
dhhelp02@gmail.com

Flávia Martins Malaquias (UFMS/UEMS)
flavinha_malaquias@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca discutir algumas questões contraditórias sobre o ensino de gramática no ensino fundamental e também relatar algumas experiências produtivas nas aulas de língua portuguesa. Ensinar gramática, privilegiando o uso real da língua, ainda não tem sido um trabalho fácil para muitos educadores. Dificuldades e contradições ainda estão presentes nesse ensino, porém essas dificuldades não podem se tornar obstáculos intransponíveis ao professor. Nessa perspectiva, serão discutidas algumas questões contraditórias pertinentes, será abordado o papel do professor diante dessa realidade e expostas algumas experiências bem sucedidas nas aulas de gramática.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Ensino fundamental. Língua portuguesa.

1. Introdução

Por diversos anos a gramática tem sido ensinada por pedagogos e professores de língua portuguesa de modo segmentado e descontextualizado, o que vem ocasionando problemas, de uso e compreensão da língua, em todos os anos do ensino fundamental.

As inadequações linguísticas nos textos dos alunos, a falta de conhecimento sobre o emprego da norma culta e a ortografia precária são alguns dos problemas encontrados, além da frustração do educando por se achar incompetente diante da própria língua.

Sabe-se que o ensino de gramática não pode ser algo levado de qualquer jeito, pelo contrário, precisa ser planejado, pois deve levar em conta os usos e os contextos que os indivíduos estão inseridos, ou seja, deve-se ensinar a língua em situações reais de usos. Esse ensino também precisa passar por uma avaliação reflexiva, pois muitas vezes o próprio professor consegue encontrar erros, no que diz respeito ao seu trabalho.

Várias são as razões para que esses problemas ocorram, dentre

elas, o fato de muitos educadores terem se esquecido, ou até mesmo não sabem, como desenvolver um trabalho organizado em torno do uso da língua, já que para muitos educadores, ensinar a gramática de modo contextualizado, ainda não é um trabalho fácil.

O ensino da leitura, da escrita, da oralidade e também o da gramática precisam estar interligados, pois assim, o aluno consegue compreender melhor e ampliar seu conhecimento dos usos da língua de maneira crítica e significativa para sua vida.

Se o ensino da gramática for descontextualizado, ele não criará um ambiente para a interlocução na sala de aula e, portanto, tornar-se-á infrutífero, pois não permitirá que o processo dinâmico, realizado por seus falantes, ocorra.

Os professores que querem e objetivam um aprendizado eficaz, por parte do aluno, entendem que a língua é viva e que precisam ensiná-la por meio de estratégias que privilegiem situações reais de comunicação rompendo com os desafios presentes.

Sendo assim, o presente artigo busca discutir algumas questões contraditórias sobre o ensino de gramática no ensino fundamental e também relatar algumas experiências produtivas nas aulas de língua portuguesa.

Dificuldades e contradições ainda estão presentes nesse ensino, porém essas adversidades não podem se tornar obstáculos intransponíveis ao professor.

Nessa perspectiva, discutiremos sobre algumas questões contraditórias pertinentes, abordaremos sobre o papel do professor diante dessa realidade e exporemos algumas experiências realizadas que foram bem sucedidas nas aulas de gramática.

2. *Questões contraditórias*

Um mito que reina no âmbito escolar é o de que ensinar português para os falantes nativos é uma realidade desafiadora e complicada, visto que muitos conhecem a estrutura usual e as variações do idioma, mas não dominam a norma padrão da língua, e quando sabem um pouco sobre as normas, não conseguem utilizar esses conhecimentos na escrita dos seus textos. Tal realidade não deve ser vista de forma negativa, pois toda pessoa possui conhecimentos práticos riquíssimos sobre a sua língua, como

afirma Antunes (2003):

Quando alguém é capaz de falar uma língua é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua (além, é claro, de outras de natureza pragmática) na produção de textos interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática. (ANTUNES, 2003, p. 85-86).

Essa gramática internalizada deve ser aproveitada pela escola durante a formação de um aluno competente quanto às habilidades da língua, crítico, que saiba ler, escrever, debater e expor seus argumentos.

Nem sempre os alunos sabem o que é um complemento nominal, por exemplo, mas eles conhecem e usam as regras de uso e sabem combinar as palavras em um texto de modo que ele fique compreensível, como define Antunes (2003):

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação. (ANTUNES, 2003, p. 86).

Assim, ao vir para a escola, o aluno já sabe utilizar a língua para interagir e essa capacidade foi adquirida por meio de suas experiências comunicativas reais.

Essa capacidade de saber utilizar a língua não pode ser adquirida através de exercícios descontextualizados ou exercícios de repetição, porque estes só pretendem que o aluno aprenda o nome, a classificação, a reconhecer ou identificar as unidades da língua, mas não o habilita compreender o funcionamento da língua e conseqüentemente, utilizá-la de maneira adequada nas diferentes situações de interação.

A língua é muito mais do que regras gramaticais isoladas, para Irlandé Antunes (2007) ela:

[...] é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler e escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. [...]. (ANTUNES, 2007, p. 22).

E ainda:

[...] uma gramática de regras incondicionalmente rígidas foge a realidade com que a comunicação verbal ocorre e só é possível na descontextualização das frases isoladas e artificiais com que são fabricados os exercícios escolares. Só é possível se nós nos prendermos apenas ao que dizem certos manuais de gramática (por vezes, muito mais fieis a conveniências de mercado) e não levarmos em conta o que, de fato, se diz e se escreve (os letrados, inclusive!) no dia a dia de nossa realidade. (ANTUNES, 2003, p. 91)

É importante ressaltar que os alunos são pessoas letradas e utilizam a língua para se comunicar e interagir no mundo, ou seja, eles sabem a funcionalidade da língua e por isso chegaram onde estão.

3. O papel do professor

Os professores de língua portuguesa sempre encontram diversos desafios a serem vencidos, mas por outro lado todo educador, amante de sua profissão, sempre mantém a chama da esperança acesa.

Várias questões contraditórias são encontradas nas práticas docentes, por exemplo: como ensinar compreensão textual com eficiência? Como formar um aluno leitor e escritor? Mas, principalmente, se tratando do ensino de gramática, muitos discutem se é certo ou errado o ensino de gramática nas aulas de português, para falantes da língua.

Esse último questionamento tem gerado uma falsa questão sobre a relevância do ensino de gramática, pois como bem coloca Antunes: “Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar e nem escrever sem gramática”. (ANTUNES, 2003, p. 88)

Nessa mesma linha de pensamento, lemos nos PCN: [...] “a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Assim, essas questões nos levam a pensar no que temos feito em nossas salas de aula, enquanto professores de português, para equacionar essas questões aparentemente contraditórias?

Na verdade, tratando especificamente do ensino de gramática, a questão não parece ser tão contraditória assim, pois como afirma Antunes: “A questão maior é discernir sobre o objeto de ensino: as regras (mais precisamente as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos”. (ANTUNES, 2006, p. 88)

Ensinar gramática não deve ser fator único e principal das aulas

de língua portuguesa, mas é importante, para o aluno, ter o domínio da norma padrão e saber adequar sua linguagem, oral e escrita, nas diferentes situações comunicativas ao longo de sua vida.

Portanto,

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCN, 1998, p. 29)

E ainda,

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (PCN, 1998, p. 29)

Na escola nós não ensinamos uma nova linguagem, mas contribuimos para a transformação da linguagem que o aluno já traz consigo, por isso, ensinar a gramática não devia nem ser algo questionado, mas a maneira como ensinamos essa gramática é que precisa ser revista.

Cada vez mais, a prática e até estudos comprovam que ensinar a gramática de modo descontextualizado, distante do texto e de práticas reais de uso, não produz uma habilidade discursiva adequada ao aluno.

Ensinando assim, formamos estudantes que sabem as regras gramaticais, porém não conseguem utilizar esses conhecimentos na produção de um discurso oral ou escrito, ou seja, esse modo de ensinar não permite a reflexão e, portanto, não produz as competências e as habilidades que ele precisa.

Diante disso, precisamos saber quais são nossas concepções de linguagem, pois elas determinarão o que e como vamos ensinar, pois segundo GERALDI:

[...] no caso do ensino da língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quando uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. [...] (GERALDI, 2006, p. 41)

Baseando-se na concepção da linguagem como forma de interação, GERALDI (2006) acredita que ela levará a uma postura educacional di-

ferente, já que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Ou seja, a interação é o meio pelo qual a aprendizagem ocorre.

Nesse sentido, Geraldi complementa:

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, 2006, p. 42)

Precisamos trabalhar com a linguagem posta em ação, necessitamos ter um olhar para o contexto de produção, para os diversos gêneros textuais existentes, para a análise do discurso a ser produzida e ainda para as variedades existentes na língua, como pontua Geraldi:

[...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.[...] (GERALDI, 2006, p. 44)

Fazendo assim, dá para trabalhar a gramática sem traumatizar, sem produzir aversão por parte do educando.

Diante disso observa-se que o professor é peça importante nesse processo, pois provém dele as orientações para o ensino e nesse prisma Geraldi diz:

[...] a reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensem sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula. (GERALDI, 2006, p. 46).

Por fim, sabemos que aquele professor que é comprometido com sua prática docente busca refletir, se aprimorar e está sempre estudando para melhorar.

Ele entende que há questões que precisam ser investigadas, que os desafios de ensinar as variedades da língua podem ser vencidos e por isso procura conhecer mais, preparando-se para minimizar essas dificuldades na sua sala de aula.

Ele sabe que o seu papel é indicar o “caminho” para o conhecimento, utilizando estratégias que promovam a aprendizagem, mas também motive e resgate o desejo de aprender, valorizando o conhecimento

adquirido pelo aluno ao longo de sua vida, pois, assim conseguirá atingir seus objetivos enquanto professor de língua portuguesa.

4. Breves relatos de algumas atividades bem sucedidas realizadas nas aulas de gramática

4.1. Primeira atividade: Substantivos

Tendo como base os pressupostos citados, a primeira atividade realizada com a turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande – MS objetivou ensinar os substantivos comuns e próprios e a relação dessa classe de palavra com os adjetivos e artigos. Para iniciar, utilizamos a música “Criança não trabalha” do grupo Palavra Cantada. Nela podemos encontrar diversos substantivos, que de modo geral constituem 90% da canção.

Vimos o vídeo da música, cantamos algumas vezes e só depois foi solicitado para que os alunos observassem e citassem os nomes das coisas que a canção expunha.

Sabendo que os alunos já sabiam a nomenclatura, mas não entendiam claramente a relação dos substantivos com os adjetivos e artigos no texto, explicamos a diferença de cada uma e também ampliamos os conhecimentos sobre os substantivos simples e composto, verificando oralmente cada um e expondo o porquê que autor usou aquelas palavras para compor a canção e a relação delas com outras do texto.

Durante a conversa com os alunos, eles iam apresentando outros exemplos de palavras com aquelas funções, presentes no dia a dia deles, como por exemplo, outras músicas que eles conheciam.

Para finalizar, fizemos a leitura do texto Marcelo, marmelo, martelo de Ruth Rocha e conversamos sobre a importância dos nomes das coisas para uma boa comunicação dentro uma sociedade e a relação dos substantivos dentro do texto.

Ressaltamos também que em uma situação de comunicação formal não podemos utilizar o nome que queremos para nomear as coisas, a língua é um código e precisa ser respeitado, porém explicamos que a criatividade dos falantes pode ser expressa por meio das gírias ou pela criação de novas palavras, utilizadas por um grupo restrito de falantes.

4.2. Segunda atividade: sinais de pontuação

A segunda atividade gramatical foi sobre pontuação. Por meio de anúncios publicitários analisamos qual a importância da pontuação para o texto ser entendido.

Primeiro lemos um anúncio sem nenhuma pontuação, o mesmo parabenizava os motoristas pelo seu dia. Nessa primeira leitura os alunos não compreenderam direito a mensagem do texto.

Depois foi entregue uma cópia do mesmo texto para cada aluno e os mesmos tiveram um tempo para pensar, pesquisar e pontuar o anúncio da maneira que achava coerente, explicando o porquê da escolha dos sinais.

Em seguida, a correção foi feita de modo conjunto e cada aluno ia falando onde e qual ponto deveria ser utilizado. Durante a correção, íamos explanando os usos dos sinais utilizados e conforme iam surgindo outras dúvidas gramaticais elas iam sendo suprimidas.

A gramática foi utilizada apenas quando necessário, como fonte de consulta para os alunos lembrarem os usos das pontuações esquecidos por eles, porém o foco principal das aulas foi a compreensão das regras por meio das interações. As trocas de conhecimento e as análises dos anúncios, feitas pelo professor e pelos alunos, foram contribuindo para a aprendizagem e enriquecendo a compreensão.

Por fim, a produção coletiva de um anúncio, utilizando diferentes sinais de pontuação, sobre um evento que iria acontecer na escola, serviu para colocar em prática os conhecimentos adquiridos e aprimorar a escrita.

5. Considerações finais

Essas duas experiências vivenciadas nas aulas de língua portuguesa serviram como ponta pé inicial na busca de um ensino mais contextualizado da língua e próximo da realidade de uso dos alunos.

Desse modo, concluímos que ensinar gramática requer um preparo minucioso por parte do professor, pois há uma tendência muito forte em se ensinar da maneira tradicional, o que nos faz perder tempo e nos distancia do uso real da língua, assim como defende Antunes (2003, p. 88) “A escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e

de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em texto fica sem vez, fica sem tempo”.

O ensino de gramática precisa acontecer, pois ele é importante para o raciocínio e para que o aluno aprenda a estruturar a sua língua da forma correta, porém se for de modo descontextualizado esse ensino perde o seu valor.

O aluno precisa entender e saber colocar em prática no seu dia a dia os conceitos gramaticais. Quando esses conceitos são aprendidos de uma maneira distante da usual o estudante não entende e não valoriza esse conhecimento, pois não faz sentido para a sua realidade.

Diante disso concluímos que essas atividades enriqueceram nossas aulas de língua portuguesa, pois aproximou os alunos de situações reflexivas e reais quanto ao uso da língua. Sendo assim, reforçamos a importância da reflexão sobre a prática e a busca por conhecimento específico por parte do professor, pois desse modo, o tempo que passamos com os nossos alunos se transformará em momentos de prazer, transformação e muita aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MERENDA ESCOLAR ATRAVÉS DAS FALAS DOS ALUNOS²³⁵

Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho (UENF)

francinepinho@hotmail.com

Silvia Alicia Martínez (UENF)

silvia-martinez@hotmail.com

RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido como merenda escolar, é uma política educacional iniciada na década de 1950. Apesar de esforços teóricos advindos com sua descentralização em 1993, continua com um cunho assistencialista, prevendo principalmente que sejam atendidos os alunos carentes socioeconomicamente. Desta forma, este estudo pretendeu perceber, através das falas dos alunos, quais representações sociais (MOSCOVICI, 2011) poderiam estar vinculadas a esta refeição e como isto poderia afetar a adesão destes alunos ao programa. Foram realizadas entrevistas com alunos de uma escola pública considerada pelo senso comum como tendo uma merenda de ótima qualidade e que mesmo assim apresenta adesão abaixo do esperado nas diretrizes do programa.

Palavras-chave: Merenda escolar. Política educacional. Análise do discurso.

1. *Considerações iniciais*

Não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade (MOSCOVICI, 2011, p. 219)

Historicamente, a merenda escolar se manteve interligada à vulnerabilidade social. É constatado que desde a sua criação até as diretrizes atuais há uma preocupação do programa promotor da mesma (PNAE) em atribuir a esta refeição o papel de suplementação nutricional, principalmente àqueles alunos que são carentes do ponto de vista socioeconômico.

Atualmente o programa pretende ter um caráter universal, propondo o direito de todos os alunos a esta refeição. Mas o que se pode perceber pelos estudos, realizados pelo Brasil, é uma adesão bastante aquém do preconizado pelos órgãos responsáveis pelo PNAE. Estes estudos apontam que o maior percentual de crianças que adere ao programa são crianças filhas de pais com menor escolaridade, com menor renda *per*

²³⁵ Este projeto de pesquisa tem financiamento pela CAPES.

capita e as crianças de menor idade.

Diante destas considerações, foram levantadas as seguintes questões as quais alicerçaram este estudo: Qual a representação social da merenda escolar para os atores envolvidos com ela? Será que a trajetória assistencialista e focalizada na vulnerabilidade social pode trazer ecos para a adesão dos alunos à merenda escolar?

Este trabalho de caráter qualitativo pretendeu entender as representações sociais da merenda escolar através das falas dos alunos de uma escola pública. Podemos entendê-la por este meio, já que através da narrativa podemos ver espelhados o aprendizado e a simbologia de um dado conceito (Cf. MOSCOVICI, 2011).

Com estes relatos procurou-se entender a percepção dos alunos sobre a merenda escolar. Parte-se da ideia de que as representações sociais são uma forma de combinar “nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm a nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém” (MOSCOVICI, 2011, p. 201). Neste sentido o uso de entrevistas pode trazer um panorama das realidades do ponto de vista dos envolvidos com a merenda. Pois, como nos lembra Vergara (2009, p. 5), as entrevistas

têm utilidade quando se busca captar o dito e o não dito, os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, as reações, os gestos, o tom e o ritmo da voz, hesitações, assertividades, enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano.

2. Contextualizando a merenda

A merenda escolar foi criada oficialmente pelo governo federal brasileiro em 1955, como Campanha de Merenda Escolar, e desde então passou por inúmeras modificações de gestão, organização e também na sua nomenclatura, a qual desde 1979 é chamada de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Sua trajetória sócio-histórica é marcada por discontinuidades, insuficiência de insumos alimentares para os alunos, desajustes dos hábitos alimentares das diversas regiões brasileiras e por escândalos envolvendo desvios de verbas (BEZERRA, 2009).

O fio condutor que motivou este estudo foi perceber ao longo da trajetória sócio-histórica desta política educacional que havia uma preocupação, por parte dos órgãos responsáveis pela mesma, em que esta alimentação pudesse reforçar a saúde nutricional dos alunos. Esta preo-

cupação é retratada nas diretrizes do programa as quais afirmam a merenda escolar como forma de combate às carências nutricionais das crianças frequentadoras da escola pública até a regulamentação atual.

A partir desta observação se percebe uma associação entre esta refeição e sua função de combater carências. Assim, sugere-se que possa haver uma representação, por parte dos atores envolvidos com a merenda, que refletiria uma destinação desta alimentação para as crianças carentes.

O que se procurou entender nas falas dos alunos é como a merenda escolar é representada por eles e se a observação condutora do estudo poderia ser ouvida nas suas ideias.

Levando-se em conta este panorama, o texto propõe um entendimento sobre o funcionamento do PNAE a partir de seu contexto de descentralização e sua característica atual no intuito de construir o arcabouço da representação referida. Considerando a ideia de que o passado é formado de uma complexa rede de simbologias e rituais, como apontam Eric Hobsbawm e Terence Ranger (2012) na obra *A Invenção das Tradições*, e as propostas de Serge Moscovici (2011) de representações sociais advindas de concepções anteriormente concebidas, a pesquisa da trajetória histórica da merenda escolar no Brasil se fez mister no entendimento da problematização deste estudo.

3. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e sua descentralização

Como a própria dinâmica histórica do Estado brasileiro em boa parte da segunda metade do século XX, o PNAE manteve-se centralizado desde a sua criação oficial em 1955 até 1993. Tal modelo trazia inconvenientes tais como o desrespeito aos hábitos alimentares regionais e o uso quase total de alimentos industrializados, que suportassem a distribuição da merenda, em detrimento de alimentos *in natura*, pouco utilizados.

Esta centralização na visão de Mariza Abreu (1995) foi razão de um “desrespeito aos hábitos alimentares regionais, com a introdução dos mesmos produtos formulados em todo o País” além de possibilitar o favorecimento aos “grandes grupos econômicos em detrimento de pequenos produtores, com corrupção e desvios de verbas” (ABREU, 1995, p. 26).

Assim como as políticas públicas existentes no país no mesmo período histórico, o PNAE sofria de dificuldades de gestão e real distribuição e fiscalização da merenda escolar servida. Isto gerou alguns esforços de descentralização no Programa Nacional de Alimentação Escolar. Para Caldas e Ávila (2013) “os inconvenientes de uma política centralizada eram muitos, desde logísticos relacionados com dificuldades em armazenar e distribuir os gêneros alimentícios, até culturais relacionados às diferenças de hábitos alimentares locais” (CALDAS & ÁVILA, 2013, p. 67).

Em meados da década de 1980, para que a merenda escolar contivesse alimentos que pudessem ser de melhor aceitação dos alunos já se discutia a necessidade de ter uma diferenciação entre os complementos alimentares da merenda-base²³⁶ – os quais já eram distribuídos em algumas regiões – para tentar satisfazer hábitos e necessidades nutricionais dependendo de cada região brasileira atendida. Os cardápios já se mostravam diferentes em cada região. Porém estas iniciativas não significaram uma efetivação do respeito aos hábitos alimentares regionais e os relatos documentais mostram que estes aspectos ressaltados sobre os hábitos alimentares não eram respeitados na prática (STEFANINI, 1997).

Com a promulgação da Constituição de 1988 o direito à alimentação escolar é assegurado como direito do cidadão e então o programa passa a desfrutar de maior interesse político e maiores investimentos financeiros. Bezerra (2003, p. 458) afirma que o período que precede à descentralização completa do PNAE (em 1994), foi marcado por vários escândalos de desvios de verbas e “licitações duvidosas” que aliados aos problemas que o programa já enfrentava, tornou o PNAE bastante desgastado.

A descentralização do PNAE ocorre com a Lei nº 8913 de 12 de julho de 1994 e então começa uma fase distinta do programa.

²³⁶ Merenda-base era o nome dado aos alimentos pertencentes ao cardápio básico no país todo como por exemplo arroz, leite em pó e macarrão. Os alimentos chamados complementos são aqueles próprios da região e que seriam então diferentes respeitando os hábitos regionais.

4. A merenda escolar sob a responsabilidade das unidades executoras²³⁷

A lei nº 8913 de 1994 (que foi revogada pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009) definia que os estados e municípios passariam a ser responsáveis pelo Programa; que o cardápio deveria ser realizado e acompanhado por um nutricionista, o qual seria o responsável técnico pela execução da merenda; que deveriam se respeitar os hábitos alimentares locais e que se formariam os Conselhos de Alimentação Escolar, órgãos formados por representantes dos gestores e da sociedade, com a função de fiscalização financeira e executiva da merenda escolar.

A proposta da Lei nº 8.913/1994, de descentralização do PNAE, propunha um oferecimento de 15 a 20% das necessidades nutricionais diárias das crianças em idade escolar, oferecendo um total de 350 Kcal e 9g de proteína por refeição. Diferentemente do que preconiza a Lei nº 11.947 de 2009, em vigor, que não determina mais a quantidade proteico-calórica a ser oferecida²³⁸, mas somente menciona a necessidade de cobrir as necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo.

5. A relação da merenda escolar com a vulnerabilidade social

Apesar da variação apresentada pela oferta da merenda escolar em diferentes instituições escolares, como apontamos acima, a alimentação escolar respeita diretrizes que devem ser observadas para que ela possa ter seus objetivos colocados em prática. A legislação que regulamenta o Programa Nacional de Alimentação Escolar apresenta seis diretrizes descritas abaixo:

Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar:

- I o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que

²³⁷ Na lei 11.947/2009 os estados e municípios são chamados de unidade executoras, devido ao fato de serem as instâncias onde se realiza o oferecimento da merenda escolar.

²³⁸ É importante ressaltar que mesmo cumprindo as necessidades protéico-calóricas de um escolar, não se tem garantia de cobrir as necessidades de vitaminas e minerais, pois estas últimas são cobertas por uma maior ingestão de alimentos variados e um cardápio mais completo do que é oferecido pela merenda escolar, mesmo nos dias atuais.

necessitam de atenção específica;

- II a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;
- III a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;
- IV a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;
- V o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzido sem âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;
- VI o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

Mesmo preconizando na diretriz de número III a universalidade do atendimento aos alunos do ensino básico das escolas públicas, há uma preocupação em sugerir o uso da merenda escolar como uma das ferramentas para se atingir a segurança alimentar (no item II) daqueles alunos que apresentem alguma vulnerabilidade social. No entanto é necessário chamar a atenção para o fato de que o modelo mais presente na maioria das escolas brasileiras é de um período de permanência dos alunos de quatro horas somente. E, levando-se em conta que o conceito de segurança alimentar, segundo Walter Belik (2003) envolve três aspectos, a quantidade, a qualidade da alimentação e a regularidade de acesso à mesma, a merenda não cumpriria este papel.

Na maioria das escolas são oferecidas no máximo duas refeições aos alunos de cada turno. Não é possível garantir todas as necessidades proteico-calóricas e de micronutrientes com estas duas refeições, apesar de poder contribuir com as mesmas.

A preocupação aqui é observar como os meandros desta característica de associação entre a merenda escolar e a vulnerabilidade social podem estar presentes no cotidiano da escola estudada. A pesquisadora Mariza Abreu (1995) coloca um questionamento que parece ser adequado para se pensar esta relação: “Em que medida a política pública de ali-

mentação escolar pode superar o caráter assistencialista de “merenda para alunos carentes” e se constituir em garantia do direito de todos a uma alimentação adequada?” (ABREU, 1995, p. 6).

Mariza Abreu aponta o momento em que o PNAE mudava de perfil, tornando-se descentralizado, mas reflete os achados em estudos mais recentes sobre a maior participação dos alunos com perfil socioeconômico carente no programa.

Não se pode esquecer que o Programa Nacional de Alimentação Escolar constitui uma política social de importância fundamental para o desenvolvimento cognitivo, já que, como aponta Ricardo Ceccim (1995), a fome, mais do que a desnutrição, prejudica a capacidade de aprender das crianças e a merenda escolar então pode servir “para captar o máximo incentivo da criança aos desafios de uma resposta intelectual aos problemas pedagógicos” (CECCIM, 1995, p. 66).

6. A Merenda Escolar vista pelos alunos

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo (MOSCOVICI, 2011, p. 216).

Foram realizadas 21 entrevistas com alunos matriculados regularmente na escola estudada. Estes alunos tinham a idade²³⁹ entre 11 e 13 anos e estavam cursando do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, sendo 14 meninas e 07 meninos. Foram escolhidos ao acaso, em horário de aulas vagas. Optou-se por não entrevistá-los na fila de espera para servir a merenda porque não se queria entrevistar somente os alunos que aderem ao PNAE, mas que fossem entrevistados também aqueles que não merendam frequentemente.

A pesquisa não teve a intenção de generalizar as opiniões e como ressalta Gomes (2012), a análise de uma pesquisa qualitativa se preocupa principalmente com a “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais” (GOMES, 2012, p. 79), pois não precisa abranger uma tota-

²³⁹ A idade foi escolhida em função das referências de estudos citados neste trabalho, sendo em sua maioria realizado com crianças desta faixa etária.

lidade capaz de generalizar. Desta forma, focaliza-se na “dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características” sendo que “costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor” (Idem).

As crianças são os usuários foco do PNAE, já que a merenda escolar é voltada exclusivamente para elas. Não são contemplados neste programa os funcionários da escola, nem os docentes. Apesar disso, na escola estudada, havia o hábito comum de que todos merendassem. Este fato pode ser observado²⁴⁰ em outros lugares e parece ser uma prática comum (BEZERRA, 2009).

Na análise das entrevistas, verificou-se que todas as crianças entrevistadas consideraram a merenda escolar oferecida na escola como sendo “saudável”, em contrapartida com a compra dos alimentos oferecidos nos vendedores ambulantes ou cantinas externas, onde disseram, unanimemente, haver alimentos prejudiciais para a saúde, mas com uma característica importante para este grupo: “é mais legal e divertido”.

Mesmo assim, com esta concepção da característica nutricional dos alimentos, 11 crianças relataram trazer ou comprar alimentos para consumirem no lugar da merenda oferecida gratuitamente na escola.

Procura-se então analisar este fato com a reflexão de Serge Moscovici (2011) sobre as representações sociais:

São sempre derivadas de elementos nucleares “pseudoconceptuais”: arquétipos de raciocínio comum ou “pré-concepções” estabelecidas ao longo de um largo espaço de tempo (*long durée*), isto é, tributárias de histórias retóricas e crenças sociais que possuem o *status* de imagens genéricas. Na verdade, é uma questão de *topoi*, isto é, de “locais” de senso comum onde elas encontram a fonte de desenvolvimento e os meios de se legitimar, pois esses “locais” estão ancorados no perceptível (cognição partilhada e popular) e na experiência ritualizada (cultura e seus ritos, isto é, suas partes operativas na representação) (MOSCOVICI, 2011, p. 244).

O grupo relatou que sabia da característica nutricional de cada tipo de refeição, mas que sua ideia sobre o que estes alimentos representam se opunham a tal convicção.

²⁴⁰ Na prática profissional da pesquisadora, observou-se que em várias escolas é hábito que outras pessoas, que não os alunos, merendem frequentemente.

O entendimento das crianças sobre a experiência de escolher a compra ou a decisão de levar o que comer pode indicar uma valorização desta “experiência ritualizada” (Idem), compartilhada pelos membros do mesmo grupo. Desta forma, pode-se contrapor pela ideia sugerida por eles de que a opção em comer na escola, gratuitamente, aparece mais vezes quando a criança não pode comprar merenda.

Quando questionadas sobre o direito em merenda na escola, todas responderam que era “direito de todos”, mas ao serem perguntadas sobre quem eles percebiam que merendava mais vezes na escola responderam: “As crianças que não podem comprar, merendam mais vezes aqui” (criança 5).

Continuando com a intenção de perceber a representação da merenda escolar como um suplemento nutricional para alunos mais carentes, perguntou-se as crianças sobre porque motivo eles achavam que algumas crianças não merendavam na escola as respostas²⁴¹ se seguiram corroborando a proposição:

“Eu acho que quem tem necessidade pra comprar comida, aí tem que comer.” Aquelas que têm condição, não sei, porque não “sente” vontade. Ou não quer. Ela pode escolher” (criança 20).

“Alguns falaram que têm nojo. Acho que têm outros que a mãe deles não deixa... outras falam que têm vergonha. Quem precisa, come mais, mas a criança que come tem que gostar pra comer, senão não come” (criança 5).

“Quem quiser comer, não é obrigatório. Se não puder comprar e quiser comer...” (criança 10).

Muitas crianças relataram a vergonha como sendo o motivo de não merendar na escola. Precisou-se questionar a respeito desta vergonha no sentido de entender a representação desta fala. Percebeu-se com este questionamento que esta fala é a que mais se aproxima de uma representação trazida pela ideia pré-concebida de que a merenda traz consigo as marcas de seu passado, ainda presente, assistencialista e focalizado nos alunos carentes também nos atores principais, os alunos.

“Acho que eles têm vergonha.

Muitos alunos aqui [apontando para o pátio da escola] têm vergonha de merendar. Eles ficam constrangidos. Eu mesma não gostava, tinha vergonha. Só parei quando começamos a andar com a Larissa.”

²⁴¹ Optou-se por usar a grafia fidedigna à fala das crianças entrevistadas. Sendo uma transcrição *ipis litteris* das falas.

Pesquisador: Você não gostava e tinha vergonha por quê?

“Ah, eu pensava que as pessoas iam pensar: Ah, ela merenda porque não tem dinheiro, não tem comida em casa e come na escola! Muitas crianças não almoçam na escola por causa disso.”

Pesquisador: Você acha que este pensamento agora saiu da sua cabeça? Depois que vocês começaram a andar com a Larissa você acha que merendar é um direito seu?

“Com certeza”. (criança 1)

Em outra fala percebemos que há o mesmo pensamento:

“Acho que eles têm vergonha.”

Eu: Por que eles têm vergonha?

“Sei lá. Têm vergonha de comer aqui.”

Eu: Você acha que eles pensam o que vão pensar deles por comer na escola?

“Sim.”

Eu: Então me diga como você acha que eles pensam.

“Acho que eles pensam: a pessoa não tem comida em casa e come na escola!”

Eu: Então você acha que existem alunos que pensam isso e por isso não vêm merendar?

“Isso mesmo! [riso].”

Eu pensava isso antes de sair com as meninas [aponta para o grupo], mas aí eu vi que não precisava ter vergonha”(criança 2)

No entendimento que poderia haver uma representação social da merenda como algo que é destinado a “quem não tem comida em casa”, isso talvez se justifique pela escassez de tal refeição (STEFANINI, 1997) no tempo de sua gestão centralizada. Sendo assim haveria uma memória – entendida como informações passadas conservadas pelos sujeitos (LE GOFF, 1996) – sobre a merenda, que atravessou as gerações. Proporcionando a esta refeição um perfil de escassez, antes real, atualmente não mais existente, que reflete uma simbologia de suplemento alimentar aos mais carentes socioeconomicamente.

7. Considerações finais

Considerando os alunos como fruto de uma sociedade ávida em

consumir, um dos pontos percebidos de competição entre a oferta gratuita da merenda escolar e a compra de alimentos, foi a ideia de que comprar seria mais divertido. As crianças relataram a compra de alimentos, por meio do acesso a vendedores ambulantes, como algo “mais legal e divertido”. Ainda que estas mesmas crianças têm consciência que esta escolha pela merenda comprada não é saudável do ponto de vista nutricional. A valoração não seria pela característica nutricional, mas sim pelo valor simbólico de comprar. Uma criança, por exemplo, exprime como se sentem as crianças que compram merenda em seu intervalo: “eles se sentem os²⁴² melhores por comprar lá fora”.

Além desse aspecto explicitado acima, um outro apontado pelas crianças como fator de interferência na adesão diária ao programa foi o cardápio. Neste quadro, a adesão pode oscilar conforme as preferências pessoais e, assim, aumentando ou diminuindo o número de crianças na oferta da merenda em determinados dias.

Além desses fatores, há um achado muito interessante sobre as percepções da merenda, que, de forma direta, afetam a adesão ou não ao programa, no qual este estudo se aproxima. Analisando as falas das entrevistas dos alunos notou-se que o fator de possível relação entre a adesão e a vulnerabilidade perpassa os sujeitos entrevistados. Alguns alunos relataram que muitas vezes não merendaram por “sentirem vergonha”. Quando questionados a respeito do que os trazia a esta sensação, disseram: “as pessoas iam pensar que estou comendo aqui na escola porque não tenho comida em casa”.

Esta fala recorrente em alguns alunos, parece poder ser lida de forma a entendê-la como uma representação social “complexa e necessariamente inscrita dentro de um ‘referencial de um pensamento preexistente’” (MOSCOVICI, 2011, p. 216). Isto porque, como mencionado anteriormente, a trajetória histórica da merenda escolar se mostrou frequentemente preocupada com os alunos carentes, apesar destes alunos somente vivenciarem o novo perfil do PNAE.

Mas um fato instigante se evidenciou quando estas mesmas crianças apontaram que este sentimento de vergonha poder ter sido dissipado ao entrarem para um grupo no qual não havia esta visão sobre a adesão ao programa: “quando começamos a andar juntas eu vi que não precisava ter vergonha. Merendar era um direito meu.” Desta maneira podemos en-

²⁴² Optou-se pelo grifo para refletir a ênfase dada pela aluna ao falar o artigo.

tender que, como nos propõe Pierre Bourdieu (1992, p. 212) citando e complementando a ideia de Kurt Lewin, a “realidade não é absoluta. Ela difere de acordo com o grupo a que o indivíduo pertence”.

A identificação dos significados que a merenda escolar tem para os alunos segue como uma mola-mestra para a instigante tarefa de tentar ler as representações que a alimentação oferecida na escola pode ter frente à sociedade. A intenção da pesquisa é entender e poder partilhar tais sentimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. Alimentação escolar na América Latina: programas universais ou focalizados/políticas de descentralização. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n. 67, jul./set. 1995. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1003/906>>.

_____. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n. 67, jul./set. 1995. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1002/905>>.

BELIK, W. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 12-20, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n1/04.pdf>>.

BEZERRA, J. A. B. Do Programa Nacional de Merenda Escolar (1954) ao Programa Fome Zero (2003): rastros do itinerário da política de alimentação escolar no Brasil. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). *Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais*. Fortaleza: UFC, 2003.

_____. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 3.ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

BRASIL. *Lei nº 11.947*, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em:

<<http://www.fn.de.gov.br/index.php/ae-legislacao>>. Acesso em: 27-02-2012.

CALDAS, E. L., ÁVILA, M. L. Continuidade de políticas públicas e o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). *Revista Espaço Acadêmico*, n. 148, p. 77-84, 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19902/11578>>.

CECCIM, R. B. A merenda escolar na virada do século: agenciamento pedagógico da cidadania. *Em aberto: merenda escolar*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1995.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C.S. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (orgs.) *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LE GOFF, J. *História e memória*. 4.ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

SILVA, A. C. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição, *Estudos avançados* 9 (23), 1995, texto apresentado no seminário Pobreza, fome e desnutrição no Brasil realizado em 2 de dezembro de 1994 no IEA-USP.p.87-107.

STEFANINI, M. L. R. *Merenda Escolar: História, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais das crianças*. Tese apresentada na Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VERGARA, S. C. *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas, 2009.

**ROTACISMO:
INTERFACE ENTRE A ANÁLISE DA CONVERSACÃO
E OS FENÔMENOS LINGUÍSTICOS NA FALA
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)
junnyornunes@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objeto de estudo o rotacismo, fenômeno linguístico ocasionado pela troca da fricativa R pela lateral L, e a teoria da análise da conversação, área da linguística que estuda toda e qualquer conversação causada por interação, onde, para isso utiliza o método de transcrição conversacional. A interface entre estas duas áreas dar-se pelo fato de ambas serem áreas de pesquisa que utilizam o controle das variáveis para alcançar resultados. Visto que a partir das transcrições conversacionais, as ocorrências de rotacismo tornam-se cada vez mais explícitas no decorrer de determinada pesquisa científica. Com isso, foram coletados dados de fala, contando com a colaboração de oito informantes, tomando como base as variáveis de sexo, idade e escolaridade. Foi possível constatar que as ocorrências passaram a ser mais frequentes quando foi realizada a análise da variável escolaridade, vista a grande diferença do número de ocorrências quando trabalhamos os níveis fundamental e superior de ensino. Este trabalho ancora-se em teóricos que atuam nas áreas dos fenômenos linguísticos, e da análise da conversação, que são eles, Bagno (2007); Binet (2012); Costa (2011); Guy & Zilles (2007); Marcuschi (2003); Ramilo & Freitas (2012); e Schiffrin (1994).

Palavras-chave: Rotacismo. Fenômenos linguísticos. Análise da conversação.

1. Introdução

Diante dos vários fenômenos linguísticos que ocorrem na língua portuguesa, especificamos o rotacismo, esta escolha foi provida por uma inquietação em relação a um fenômeno visto constantemente no dia-a-dia social, como é exposto nas sentenças a seguir:

- a. Eu acho que as *pranta* devia tá por ali.
- b. Não tinha tijolo de seis furos, aí eu fiz a parede de *broco*.

O que ocorre é a troca da fricativa R, pela lateral L, ou vice-versa, ocasionando no fenômeno linguístico citado.

Neste trabalho, descremos a experiência obtida a partir de uma pesquisa de campo realizada no município de Maribondo – AL, a qual objetivou em linhas gerais detectar ocorrências de rotacismo na conver-

sação dos informantes. A partir daí, começamos uma discussão sobre a teoria da análise da conversação, área da linguística que estuda qualquer realização de conversação desde que haja interação verbal ou não-verbal, e sobre os fenômenos linguísticos, enfatizando o que está sendo abordado, o rotacismo.

Sabemos que desde os primórdios da língua, os fenômenos linguísticos se fazem presentes particularmente no modo em que cada falante utiliza sua língua materna. Dentre estes fenômenos, o rotacismo se enquadra na classe de fenômenos mais realizados no português brasileiro.

Diante disso, propusemos uma análise de detecção de realizações de rotacismo na conversação dos indivíduos que servir-nos-ão de informantes, utilizando o método de transcrições conversacionais proposto pela análise da conversação.

No decorrer das análises foi possível constatar que o rotacismo ainda é um fenômeno realizado com frequência pelos falantes do português brasileiro, realizamos uma análise enfatizando o controle das variáveis de sexo, idade e escolaridade. Visto que a quantidade de realizações foram semelhantes quando tratamos de sexo masculino e feminino, subvertendo a ideia de que os homens realizam mais ocorrências de fenômenos linguísticos do que as mulheres.

Este artigo foi dividido em 3 tópicos que buscam esclarecer alguns questionamentos que possam surgir em relação ao conteúdo abordado, que são eles: fenômenos linguísticos, onde tratamos de uma maneira geral os fenômenos que ocorrem na língua, dando ênfase ao rotacismo; análise da conversação, por ser uma teoria que norteou o desenvolvimento do trabalho; e a análise dos dados, onde pode-se compreender através de gráficos, tudo o que foi afirmado no decorrer do trabalho.

2. Fenômenos linguísticos

Os fenômenos linguísticos são ocorrências de variações na história da língua, caracterizados, por exemplo, pelos termos utilizados em determinada época, sendo reconhecido oficialmente por uma determinada língua tempos depois.

As variações linguísticas são exemplos constantes de fenômenos linguísticos, tendo em vista os conceitos de heterogeneidade da língua, percebe-se que o histórico de mudanças da língua é muito extenso. Com-

parando o português falado há épocas atrás, com o que é falado agora, vai ser explícito número de diferenças ocorridas na fala de na escrita.

Primordialmente, os falantes possuíam uma linguagem mais voltada para as origens do país, no caso do Brasil, o português vindo de Portugal. Com o passar dos tempos, o português brasileiro sofreu modificações que formaram uma variação, melhor dizendo, um “jeito próprio de falar”, onde quando se tinha a norma padrão do português de Portugal, foi criada a norma padrão do português brasileiro que foi denominada pela gramática normativa, não permitindo considerar corretas algumas expressões criadas pelos falantes da língua.

Atualmente em nossa sociedade, é válido ressaltar a grande prática do preconceito linguístico, que nada mais é, do que um julgamento pré-concebido que pode causar os mesmos constrangimentos causados pela prática de outros tipos de preconceito, seja ele racial, sexual, social e etc.

Isto mostra definitivamente que os falantes da língua portuguesa, principalmente professores, não lidam como deveriam lidar com os fenômenos linguísticos, ou seja, não tem conhecimento de que aquelas ocorrências por eles consideradas *feias*, e *incômodas na audição*, são fenômenos linguísticos que devem ser aceitos, pois a língua está em constante modificação, e que estes termos hoje julgados, um dia podem ser considerados oficiais, deixando de lado o que hoje é considerado correto na sociedade.

O que também deve ser salientado, é que a utilização da forma hoje denominada padrão na língua portuguesa, não se faz meio de ascensão social. Como afirma Bagno (2007, p. 69)

Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta. Só que a verdade está muito longe disso como bem sabemos nós, professores, a quem são pagos alguns dos salários mais obscenos de nossa sociedade. Por outro lado, um grande fazendeiro que tenha apenas alguns poucos anos de estudo primário, mas que seja dono de milhares de cabeças de gado, de indústrias agrícolas e detentor de grande influência política em sua região vai poder falar à vontade sua língua de “caipira” [...]

Vê-se utilizando a língua portuguesa em seu aspecto formal, simplesmente não determina classe social, nem posição de nenhum indivíduo na sociedade, pois os professores atuantes no ensino de língua ma-

terna dominam significativamente bem a língua. Visto isso, percebe-se que a valorização destes profissionais não é tão expansiva como deveria, onde se pode afirmar que a língua não é, e nunca será meio de ascensão social.

Os fenômenos linguísticos ocorridos na língua são estudados de maneira individual, ou seja, cada ocorrência é tida de forma diferente, e caracterizada por termos diferentes. O que iremos tratar a partir de agora, é o rotacismo, a troca do L pelo R na fala dos indivíduos.

2.1. Rotacismo

Quem nunca ouviu vagamente os termos *pranta*, *arface*, *praca*, ou até mesmo *broco*? Estes termos são vistos constantemente no dia-a-dia, e às vezes passam despercebidos em nossa rotina. O que não é de conhecimento de todos, é que estas ocorrências são rotacismos, pelo fato das mesmas chamarem atenção pela troca do L pelo R, ou vice-versa.

Para a realização do rotacismo, acontece a troca de uma vibrante líquida (r), por uma líquida lateral (l), muitas vezes deixando o termo com o mesmo sentido, e outras diferenciando o significado. Como afirma Costa (2011, p. 16)

No português brasileiro, a alternância entre as líquidas pode ocorrer em dois contextos silábicos: no ataque complexo, como, por exemplo, a realização de *brusa* ou *blusa*, ou na coda silábica, como, por exemplo, a realização de *purso* ou *pulso*. O fenômeno tem sido tradicionalmente descrito como a troca de um som lateral por um som vibrante.

As ocorrências de rotacismo são bastante encontradas na fala, muitas vezes sem a intenção, os falantes realizam a troca da lateral pela vibrante. O que não se pode afirmar, é que as realizações de rotacismo são realizadas por pessoas de menos escolaridade, ou até mesmo utilizando o termo preconceituoso “pessoas da roça”. Tendo em vista que para Bagno, a realização dos fenômenos da língua, não garante ascensão social de ninguém.

Uma das áreas que vêm abrangendo o rotacismo é a análise da conversação, por estudar a interação. A interação pode ser vista de várias formas como na fala, na língua de sinais etc., visto isso, o rotacismo é frequente na interação entre os indivíduos, o que resulta em uma junção de áreas linguísticas que abrangem um só fenômeno.

3. Análise da conversação

Todo ser humano realiza vários atos em seu dia a dia, como também possui algumas habilidades que são imprescindíveis no convívio social, entre elas está à conversação.

A conversação ocorre no dia-a-dia das pessoas, em várias formas, seja pela fala entre dois indivíduos, como também pela interação entre dois deficientes auditivos utilizando a linguagem de sinais, dentre outras formas. A análise da conversação busca em linhas gerais, estudar individualmente a conversação que acontece no dia-a-dia dos indivíduos, em todos os seus aspectos.

A análise da conversação começou a ser abordada nos estudos linguísticos nos anos 60, e foi trazida para o Brasil por Marcuschi 20 anos depois dos estudos serem aprofundados. De acordo com Pereira (2005), os estudos da conversação foram inicialmente influenciados pela antropologia cognitiva e pela etnometodologia. É viável destacar que com estas influências, a análise da conversação é vista explicitamente como uma área que estuda a conversação espontânea, objetivando desvendar o que norteia a conversação em geral, em seus mais diversos aspectos e denominações.

Os estudos conversacionais são realizados a partir de coletas de dados de fala, que são coletados por meio da constituição de um *corpus*. O *corpus* se caracteriza pela comprovação da pesquisa conversacional, e é coletado por meio de gravações de áudio e vídeo.

É imprescindível que o analista conversacional seja fiel ao *corpus* por ele coletado, pois o processo de análise de estudos conversacionais enfatiza tudo o que acontece durante a coleta de dados, seja de um movimento barulhento, até uma pausa dada pelo informante durante a conversação.

Para Schiffrin (1994), através da análise da conversação, podemos fazer as mais variadas inferências que sobre seus interlocutores, bem como compreender uma realidade social, suas idade, sexo e suas formas de produção da oralidade.

3.1. Transcrições conversacionais

Tendo em vista que a análise da conversação deriva de material empírico, onde são reproduzidas conversações reais, levando em conta

principalmente detalhes entonacionais, paralinguísticos e outros. Segundo Binet (2012), viu-se a necessidade de “transcrever, anotar e analisar gravações de interações conversacionais é o terreno iniciático da análise da conversação e da microetnografia. A formação inicial e avançada em análise da conversação assenta na prática da transcrição”.

As transcrições conversacionais são os dados que concretizam o *corpus* dos estudos da análise da conversação. É conceituada por expor tudo o que acontece na conversação, de um leve bocejo a uma pausa dada por um dos interlocutores.

Para o processo de transcrição conversacional, o pesquisador deve centrar-se individualmente no *corpus* coletado, pois é nele que irá conter tudo o que ocorreu durante a conversação, sendo assim, ponto principal no processo de transcrição conversacional.

Como foi colocado acima, as transcrições conversacionais abordam todas as ocorrências da conversação, para isso, são utilizados símbolos que representam as várias realizações presentes na conversação. Na tabela abaixo têm-se o Sistema de transcrição oral REDIP, adaptado de Ramilo & Freitas (2002).

Sistema de Transcrição Oral REDIP	
Símbolo	Ocorrência
,	Pausa sintática breve
.	Pausa sintática longa
eh (uma vez)	Hesitações e pausas preenchidas
...	Outras pausas, interrupções e reformulações
Hum (uma vez)	Acordos
?	Interrogação
!	Exclamação
a	Enunciados simultâneos
(...)	Sequências incompreensíveis
[...]	Cortes, interrupções na gravação e interrupções na transcrição.
L1, L2, L3...	Identificação dos locutores

4. Descrição e análise de dados

Após a coleta do *corpus* em forma de gravações de áudio, realizou-se criteriosas transcrições conversacionais a fim de investigarmos o fenômeno que objetivamos. A análise será apresentada em tópicos e conduzida aos resultados em gráficos, de acordo com o controle das variáveis em estudo.

Para apresentar as variáveis utilizadas nesta pesquisa, voltamos esta análise para o que Guy; Zilles (2007, p. 208) afirmam. “Outra prática comum é o pesquisador apresentar, também, antes da discussão detalhada dos resultados”.

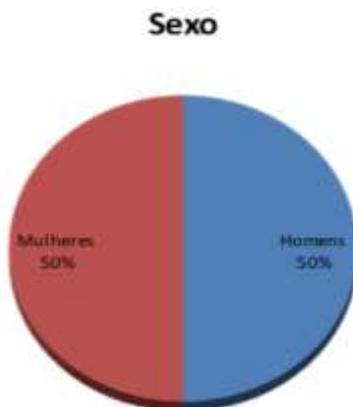
No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos dar ênfase a aspectos que nos levássemos aos resultados mais objetivos possíveis. Para isso, levamos em conta as seguintes variáveis:

- a) **Sexo**
- b) **Idade**
- c) **Escolaridade**

4.1. Sexo

A variável sexo foi denominada em terceiro plano para esclarecer alguns questionamentos criados durante a constituição do *corpus*, ou seja, muito se tinha em mente que a diferença na porcentagem dos homens com a das mulheres seria imensa. Tendo em vista que a fala feminina é mais privilegiada de acordo com algumas pesquisas realizadas na área científica.

Podemos constatar de acordo com os primeiros resultados tidos com o *corpus*, que tanto os homens quanto as mulheres tendem a utilizar o rotacismo na conversação. Os resultados obtidos estão apresentados no gráfico a seguir.

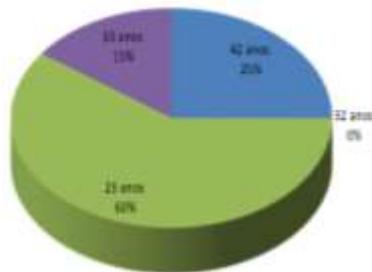


Este resultado mostra explicitamente que os homens e as mulheres que atuaram como informantes, em somatória obtiveram a mesma quantidade de ocorrências de rotacismo na conversação.

4.2. Idade

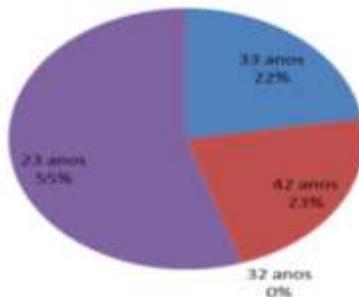
A variável idade foi a segunda a ser abordada, pois como foi visto acima, em relação a sexo os resultados foram igualitários. Com isso, apresentamos nos gráficos abaixo as porcentagens correspondentes às idades dos informantes homens e logo depois das mulheres.

Idade (homens)



Referindo-se aos homens, percebe-se que a idade influenciou bastante nos resultados, pois como tivemos informantes que realizaram um grande número de ocorrências, tivemos outros informantes que tiveram um número razoável de ocorrências, como também um dos quatro informantes não cometeu ocorrência alguma.

Idade (Mulheres)



No que diz respeito às ocorrências realizadas pelas mulheres, viu-se que duas das quatro informantes realizaram um número semelhante de ocorrências, uma das informantes realizou um grande número de ocorrências, como também, a última informante não cometeu nenhuma realização de rotacismo.

4.3. Escolaridade

A variável escolaridade foi abordada em terceiro plano, a fim de esclarecer alguns questionamentos que surgiram a partir dos resultados apresentados acima. Segue abaixo um gráfico apresentando os resultados correspondente a escolaridade.



Diante do exposto, pode-se ver que houve uma diferença significativa na porcentagem de ocorrências, quando diz respeito à escolaridade.

Como nosso objetivo foi detectar as ocorrências de rotacismo, realizar uma abordagem onde os informantes apresentavam variáveis de escolaridade, onde durante a análise do corpus, as diferenças foram visíveis quando se foi trabalhado com informantes do ensino fundamental e ensino superior.

5. Considerações finais

Um dos pontos principais nos quais levaram a produção deste artigo, foi a possível forma realizar uma junção de duas áreas da linguísticas até então distintas uma da outra.

Em primeiro plano, os fenômenos linguísticos eram o principal alvo da pesquisa que seria realizada, mas, a partir daí surgiu o questionamento de como seriam detectadas as diversas realizações do fenômeno linguístico escolhido.

Tendo em vista a grande expansão que os estudos linguísticos de *corpus* alcançaram, viu-se a necessidade de abordar uma área que expusesse as realizações do fenômeno de maneira clara e objetiva. Diante disso, a análise da conversação foi à área denominada para nortear a pesquisa, por ter como objeto de estudo a interação, ocasionada pela fala, utilizando o método das transcrições conversacionais.

O controle das variáveis serviu como base para a obtenção dos resultados, pois disseminando resultados em relação aos aspectos de sexo, idade e escolaridade, torna a pesquisa mais completa e objetiva, necessitando da elaboração de gráficos para a apresentação.

Com isso, percebe-se que o método de transcrições conversacionais pode nortear pesquisas não só dos fenômenos linguísticos, mas também, de tantas outras áreas que tem como objetivo o estudo da língua em geral, em seus mais variados aspectos e concepções, tendo em vista que os estudos da língua são inacabáveis, e ainda esperam por novas concepções e objetivos de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BINET, M. *A transcrição como teoria-em-reconstrução: a indução como prática metodológica*. Documento de trabalho do GIID nº 37. Lisboa: FCSH-UNL, 2012.

COSTA, Luciane Trennephol da. *Abordagem dinâmica do rotacismo*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GUY, Gregory. R; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

RAMILO, M. C; FREITAS, T. A linguística e a linguagem dos média em

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Portugal: descrição do Projecto REDIP. *Actas do XIII Congresso Internacional da ALFAL*, 2002. Disponível em:

<<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-redip-redip.pdf>>. Acesso em: 27-07-2014.

SCHIFFRIN, D. *Approach to discourse*. Cambridge: Blackwell, 1994.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DA TEORIA À PRÁTICA

Evanilza Ferreira da Silva (UFAC)

evasilva.vip@hotmail.com

Mariete de Souza Amorim (UFAC)

marieteamorim@hotmail.com

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

tatitcs@hotmail.com

RESUMO

Discutimos, neste artigo, a importância de se trabalhar a produção textual em sala de aula por meio de sequências didáticas, haja vista que, por meio delas, é possível assegurar as condições de produção necessárias para que se possam produzir textos de boa qualidade. Temos como objetivo apresentar os passos de uma sequência didática desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, pela qual se trabalhou o gênero contos tradicionais, tendo como produto final a reescrita do conto João e Maria. Como fundamento teórico-metodológico, amparamo-nos em Marcuschi (2008), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), principais documentos que orientam as ações pedagógicas no País e na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, que utiliza, enquanto procedimentos técnicos, a pesquisa-ação. No decorrer das atividades propostas em sala de aula, percebemos que o uso dos gêneros textuais como ponto de partida para a leitura e escrita possibilita a exploração tanto dos aspectos relacionados à gramática como dos aspectos relacionados ao discurso, perpassando ainda pelas questões estilísticas, escolha dos recursos linguísticos e ortografia. O trabalho por meio de sequências didáticas possibilita o acesso às práticas de linguagem que estão além do domínio discursivo dos alunos e, ainda, permite que se faça uma avaliação formativa, reguladora de todo o processo de ensino e aprendizagem.

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

1. Considerações iniciais

Este texto apresenta proposições de um projeto de ensino, que evidencia a importância de se desenvolver um trabalho focalizado nos gêneros textuais e que utiliza a sequência didática como ferramenta importante para garantir as condições de produção necessárias para que as crianças produzam textos de qualidade.

Durante muito tempo, as práticas de produção textual, as chamadas redações, realizadas nas escolas, eram feitas a partir de temas como “minhas férias”, “se eu fosse uma bicicleta... (ou outra coisa qualquer)”

ou a partir de uma imagem colada no quadro para inventar uma história. Ao ter que escrever com base em propostas como essas, os alunos, na sua grande maioria, não sabiam o que dizer, como dizer, nem tampouco quem iria ler seus escritos. Assim, ficavam perdidos, às vezes escreviam poucas linhas, inventavam coisas que não viveram e tinham que ter uma fértil imaginação para se colocar em lugar de objetos/animais e criar histórias. A situação ainda piorava quando a proposta limitava a quantidade de linhas a serem escritas, nesse caso, ou repetiam-se informações ou tentava-se reduzir a ideia.

Estudos realizados em torno das práticas de ensino, sobretudo no trabalho com produção textual, apontam para a necessidade de uma prática pedagógica planejada com vistas a garantir as condições para que os alunos produzam textos de boa qualidade. Isso quer dizer que não basta simplesmente oferecer um tema para que os alunos produzam, mas organizar um trabalho sistemático em torno do gênero do texto que se quer produzir. Para isso, o fator tempo, a sequencição, a articulação e a intencionalidade das atividades interferem no sucesso dessa prática.

A sequência didática aqui mencionada destaca a importância de se trabalhar com os alunos para que aprendam as características do gênero textual em estudo, bem como o conteúdo a ser escrito, além de definir o leitor potencial dos textos produzidos, onde circulará e de que portador fará parte. Para tanto, dentro da sequência, voltada para o segundo ano do ensino fundamental, há um conjunto de atividades, inteiramente articuladas, na intenção de garantir o alcance do objetivo.

2. Aprendizagens no processo de produção escrita

Desde muito pequenas é importante que as crianças tenham contato com o universo das letras, seja em livro, folhetos, anúncios, propaganda, entre outros. Práticas como manusear, folhear impressos, escutar leitura feita por uma pessoa alfabetizada e imitar alguém lendo, contribuem significativamente com a formação de leitores e escritores proficientes. Na sala de aula isso não é diferente, é imprescindível colocar a disposição das crianças um acervo variado de livros para que seja cultivado o interesse pela leitura. Além disso, é preciso organizar um trabalho sistemático com textos de diversos gêneros para que percebam que ler tem diferentes propósitos.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portu-*

guesa (BRASIL, 1997, p. 53)

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Nessa perspectiva, antes de iniciar efetivamente a sequência aqui apresentada, realizamos com os alunos muita leitura do gênero trabalhado – contos tradicionais –, especialmente a leitura em voz alta, feita pela professora, para que os alunos se interessassem por textos desse tipo e se apropriassem da sua linguagem, a fim de realizarem, posteriormente, a produção escrita. Tal atividade exigiu muito preparo por parte da docente, como: selecionar os melhores textos, aqueles que mais atraem os alunos; preparar cuidadosamente a sua realização; ler com entusiasmo e mantê-lo durante toda a leitura, considerando que a última frase é tão importante quanto à primeira.

A leitura em sala de aula deve ser tomada como um compromisso diário, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos e, no seu ato, deve ser incentivado o uso dos diversos procedimentos de leitura (antecipação, seleção, verificação, localização e inferência) e não somente a decodificação, como é comumente realizada nas práticas escolares. Segundo o *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, (BRASIL, 1997, p. 53 e 54): “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc.”.

Durante esse período de uso das estratégias de leitura, é preciso ficar atento para que os alunos possam progredir e conseguir desenvolver a consciência fonológica e fonêmica para, de fato, saber ler o que está escrito. Para tanto, é importante assegurar o acesso à diversidade de textos e de situações sociocomunicativas de uso da linguagem, além de refletir, diariamente, acerca do funcionamento da escrita alfabética.

A sequência didática em questão iniciou com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominaram *Apresentação da situação*, momento em que expomos aos alunos a proposta de trabalho e buscamos o engajamento necessário para alcançarmos com êxito o intento final: a reescrita do conto João e Maria, organizada numa coletânea de textos disponibilizada na biblioteca da escola. Nessa ocasião, os alunos tiveram

acesso aos textos do gênero trabalhado. Foi a oportunidade de empolgar os alunos, de despertar a curiosidade de ouvir, ler e escrever textos desse tipo.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), há na apresentação da proposta inicial duas dimensões consideradas fundamentais para o bom desenvolvimento da sequência: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. A primeira abrange toda a definição do contexto de produção: qual o gênero, destinatário, a forma que o texto assumirá e quem participará da produção. A segunda dimensão diz respeito ao conteúdo sobre o qual os alunos irão escrever.

A segunda atividade da sequência didática foi a escrita da *primeira produção* solicitada após uma roda de conversa e listagem coletiva dos contos conhecidos da turma. As crianças foram organizadas em duplas e foram convidadas a escrever a partir da seguinte consigna:

Você conhece o conto João e Maria? Escreva-o com muito capricho para ser colocado no mural da nossa sala para que todos os seus colegas possam ler

Para os autores, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), a primeira produção é norteadora, reguladora da sequência didática. Através dela, os alunos descobrem o que já sabem fazer e quais os problemas que precisam enfrentar ao longo do processo. Aos professores, dá a dimensão do que precisa trabalhar de forma sistemática nos módulos “a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87).

De posse das primeiras produções dos alunos, fizemos uma análise minuciosa para identificar os problemas a serem tratados nos módulos, que consistem em “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 87). As produções iniciais demonstraram problemas relacionados ao gênero, elementos da textualidade, conteúdos e alfabetização.

Os dois primeiros *módulos* de trabalho foram organizados com o objetivo de suprir as dificuldades relacionadas aos elementos da textualidade e características do gênero contos tradicionais. Nessa perspectiva, uma atividade importante que realizamos foi a análise de texto, “de pre-

ferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam possam aprender com eles” (BRASIL, 1997, p. 82). Consideramos nestas etapas o que dizem os autores, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 89), em relação a essa atividade.

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda a aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

No decorrer desse processo, selecionamos, em cada atividade de análise, um aspecto por vez a ser observado, uma vez que o tempo de concentração das crianças, com a faixa etária de sete anos, é muito curto. Inicialmente, as análises foram conduzidas pela docente e, posteriormente, alternando com atividades em grupos e em duplas. Ao término de cada uma, fizemos o registro de forma sistemática do que aprendemos. Tal registro ficou exposto na sala para servir como fonte de pesquisa para os alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades dos módulos, realizamos diversos momentos de leitura: leitura individual, em dupla, coletiva, indicação literária etc., pois consideramos que as crianças precisam participar de muitos momentos de leitura de textos de gêneros variados, não apenas do gênero em foco. As referidas atividades favoreceram a apropriação da linguagem utilizada nos textos escritos, assim, no momento da produção final puderam contar com um vasto repertório linguístico.

O terceiro módulo da sequência didática teve como objetivo a apropriação da linguagem característica dos contos tradicionais, principalmente, do conteúdo do texto proposto para ser reescrito (João e Maria), além de desenvolver as habilidades inerentes à oralidade. Neste módulo, disponibilizamos vários contos aos alunos, e, organizados em duplas, escolheram um para fazerem a leitura e, posteriormente, recontarem. Discutimos, em roda de conversa, como falar em público, o tom da voz, a altura da voz, bem como o comportamento diante de pessoas que estão fazendo uso da palavra. Em outro momento, convidamos os alunos a assistirem o comportamento de pessoas proferindo a palavra em público.

Sabemos da pouca ênfase que é dada à modalidade oral da língua, principalmente em classes de alfabetização. O que ainda se vê são rodas

de conversa que giram em torno de assuntos de um texto lido pelo professor. Contudo, esta modalidade deve ser trabalhada sistematicamente, pois as crianças precisam desenvolver habilidades como: respeitar a fala do outro, adequar a fala a diferentes situações comunicativas, compreender textos orais, dentre outros. Se não houver um trabalho permanente e planejado tais habilidades não serão desenvolvidas. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997, p. 51 e 52) destacam que

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos [...] e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gestos e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido ao texto.

Para tornar a atividade significativa, combinamos com as crianças que elas iriam fazer as apresentações para os demais alunos da escola. Isso foi motivador para que se empenhassem na tarefa.

O *quarto módulo* de atividades teve como foco as atividades de alfabetização, considerando que se trata de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental ainda em processo de aquisição da língua escrita. Apesar de tais atividades fazerem parte deste quarto bloco, elas foram parte da rotina durante o desenvolvimento de toda a sequência, realizadas diariamente. Em alguns momentos utilizamos os contos, foco do trabalho, e em outros, utilizamos gêneros diversos: quadrinhas, parlendas, poemas. Consideramos que a aprendizagem através do texto é altamente motivadora porque dá ao aluno impressão de que caminha rápido para chegar ao que interessa: a compreensão de uma mensagem. (CARVALHO, 2001, p. 47). Nessas atividades, proporcionamos situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética para que as crianças pudessem compreender as correspondências grafofônicas.

Quando pensamos no processo histórico da alfabetização vemos que nem sempre o texto esteve presente como fio condutor desse processo. Para se constatar isso, basta-se perguntar as pessoas sobre como aprenderam a ler e escrever. Ouvimos as mais variadas histórias. Experiências nem sempre boas que culminaram com a aquisição mecânica de uso do código alfabético. Situações como: furinho no papel para mostrar somente uma letra da qual se tinha que dizer o nome; cópia de palavras; lições nas chamadas cartilha do ABC; memorização de frases com palavras completamente fora do contexto, mas que tinham o som da letra que estava sendo trabalhada e até a memorização e repetição das famílias si-

lábicas eram as estratégias que não tinham nenhuma conexão com os usos sociais da leitura e da escrita.

Havia uma sequência que deveria ser obedecida: primeiro apresentavam-se as letras, em seguida as sílabas, as palavras, as frases e por último o texto. Era o método conhecido como sintético. Depois, esse método foi refutado e passou-se a utilizar o método analítico, cujo ponto de partida era o texto para poder chegar às partes menores (as letras). Nesse método o texto era usado como pretexto para se ensinar o código alfabético, a preocupação era única e exclusivamente com a correspondência fonográfica.

A consequência de tudo isso veio à tona com os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizado pelo MEC (Ministério da Educação) no ano de 2003, os quais mostraram que, nas “séries diploma”, naquele ano, menos de 10% dos alunos apresentavam um nível adequado de compreensão leitora, (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 6).

Com o advento do letramento no Brasil, na década de 80, outro olhar foi lançado sobre a alfabetização. Em meio a mudanças sociais e políticas, o sujeito capaz apenas de codificar e decodificar letras e sons já não atendia as exigências que a sociedade impunha. Por isso, os documentos oficiais colocaram um grande desafio para os professores enfrentarem: desenvolver as competências leitoras e escritoras dos alunos de modo que consigam atuar autonomamente nas diversas esferas sociais.

Para que isso aconteça, é preciso adotar uma prática pedagógica que visa ampliar o nível de letramento dos alunos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997, p. 23) ressaltam a

função e a responsabilidade da escola de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, e essa responsabilidade é ampliada quanto menor for o grau de letramento dessas crianças.

É necessário considerar que, apesar de fazer parte de uma cultura em que a escrita está por todo lugar, há crianças que não interagem com materiais escritos no meio familiar, ficando a cargo da escola propiciar o contato com o esse universo promovendo situações em que a leitura e a escrita façam sentido para elas. A esse respeito, Kleiman (1995, p. 104) destaca:

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela

conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de “palavra” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta [...]

É preciso superar as práticas artificiais de leitura e de escrita e promover situações reais em que os alunos compreendam que ler e escrever tem diferentes finalidades que são determinadas pela situação. É importante considerar que o letramento se desenvolve por meio das práticas de linguagem que ocorrem nas diferentes esferas comunicativas. Kleiman (1995, p. 19), embasada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Tudo isso traz implicações para nossa prática pedagógica, principalmente, para a do professor alfabetizador, que precisa conceber o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Partindo da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou frases soltas. Mas sim em unidades de sentido”, (MARCUSCHI, 2008, p. 72 e 73). Com essa compreensão, desenvolvemos esta sequência didática percebendo o ensino da leitura e da escrita como essenciais na vida dos cidadãos, e que elas são utilizadas na vida extraescolar em práticas situadas e não em situações isoladas sem uma finalidade comunicativa.

Concluído o trabalho com os módulos, iniciamos o processo de escrita da *produção final*, momento em que os alunos puderam colocar em prática tudo que aprenderam no decorrer da sequência didática. Essa escrita oportunizou à professora avaliar todo o processo. Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), esse é um momento de extrema importância também para o aluno, pois

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?);

- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Sabemos que no processo de alfabetização e de pós-alfabetização são muitos os desafios enfrentados pelos alunos, principalmente quando têm que produzir textos. É preciso pensar no “quê” e “como” irão escrever. O primeiro diz respeito ao conteúdo e, o segundo, ao sistema de escrita alfabética e ao gênero textual. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997, p.74) destacam que

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos – dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo – requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão.

Tal constatação reafirma a importância de se trabalhar com práticas de *produção com apoio*, que é determinada por uma atividade de reescrita em que a história que os alunos escrevem já existe, dessa forma, eles não precisam inventar o enredo, podendo se ocupar mais do “como” escrever. Sendo assim, antes da escrita do texto, promovemos o reconto do conto João e Maria para garantir que todos soubessem o conteúdo sobre o qual iriam escrever.

Uma atividade que consideramos essencial para o alcance do objetivo final (a reescrita) é o planejamento do texto, momento em que elencamos a sequenciação dos fatos e definindo as etapas da produção. No momento que antecedeu a produção escrita, retomamos o contexto de produção: o quê escrever; a finalidade; o destinatário e o lugar onde os textos serão publicados. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), os alunos devem estruturar seus textos baseados na sua finalidade, além de considerar o destinatário.

Organizamos os agrupamentos e iniciamos o processo da produção final. Estrategicamente, agrupamos as crianças considerando seus saberes. Tais estratégias são contempladas na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1997), a qual concebe a interação entre indivíduos como fator fundamental para aquisição de conhecimentos. Segundo essa teoria a relação entre sujeitos favorece a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, a ZDP, que é o espaço entre o que o sujeito pode realizar sozinho e o que consegue fazer com ajuda de um parceiro mais experiente.

Ao concluirmos o processo da produção textual (reescrita do conto João e Maria) fizemos a *revisão* dos textos das crianças. Num primeiro momento, coletivamente, utilizando o texto mais representativo dos problemas da turma, depois, nas duplas, seguindo as orientações da professora. Nesta atividade, priorizamos na revisão os aspectos que comprometiam a compreensão dos textos, como: falta de informação, coerência, coesão, linguagem típica dos contos. Somente na revisão final demos ênfase aos aspectos ortográficos.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 99) consideram que

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.

Os autores não negam a importância da ortografia, todavia, salientam que deve ser tratada no final do processo, ao término do aperfeiçoamento do nível textual. No decorrer da sequência, tentamos mostrar aos alunos a importância do procedimento de revisão dos seus textos, haja vista que é uma prática necessária a todos os escritores, e que inclusive os escritores famosos procedem dessa forma para que seus textos fiquem bem escritos. Desse ponto de vista, a revisão passa a ser uma espécie de “controle de qualidade”, necessário desde o planejamento e ao longo do processo da redação e não somente após a finalização do produto (BRASIL, 1997, p. 81).

3. *Gêneros textuais*

É inegável que os gêneros textuais ganham a cada dia mais espaço nas salas de aula. Todavia, nem sempre foi assim. Tradicionalmente sempre se atribuiu à palavra “gênero” um sentido ligado a literatura (principalmente aos gêneros literários) em que Platão e Aristóteles iniciaram suas análises.

Marcuschi (2008) destaca que atualmente a expressão “*gênero*” não está ligada somente à literatura. Esse autor utiliza as palavras de Swales (1990, p. 33) para dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou

escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Para Marcuschi (2008), a amplitude dos estudos de gênero o torna cada vez mais interdisciplinar, isso porque engloba a descrição da língua, análise de texto e do discurso e até mesmo revela uma visão da sociedade manifestada no uso da língua de maneira geral. Esse autor, adota a posição de Carolyn Miller (1984) para dizer que os gêneros são uma “*forma de ação social*”, um “*artefato cultural*” que exercem um papel extremamente importante na comunicação da sociedade. Essas “ações” aparecem dos diferentes eventos sociais.

Bakhtin (1979) já dizia que toda e qualquer forma de comunicação está relacionada ao uso da língua e se concretiza em gêneros discursivos, por isso é que há uma pluralidade deles nas mais diversas esferas sociais e que são considerados de fundamental importância para a interação humana.

Na sequência didática priorizamos o trabalho com o gênero contos tradicionais, da esfera literária, por conter enunciados atrativos que chamam a atenção das crianças e despertam seus interesses. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) propõem uma lista de gêneros para serem trabalhados, tanto nas práticas de leitura, como nas práticas de produção de linguagem oral e escrita, no entanto, ressaltam que o critério de seleção de quais gêneros serão abordados em cada situação didática é estabelecido pelo professor, que deve considerar o conhecimento que tem acerca de seus alunos.

Esse documento recomenda que se trabalhe com uma diversidade textual desde o primeiro ano, logo no início do processo de alfabetização. Isso implica um trabalho voltado para os gêneros textuais, já que “todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender” (BRASIL, 1997, p. 34). O conhecimento dos gêneros textuais é fundamental para a inserção dos alunos numa sociedade letrada.

4. Considerações finais

Produzir textos é uma prática necessária no mundo contemporâneo. Portanto, as escolas precisam adotar um trabalho sistemático em torno dos gêneros textuais, sobretudo, daqueles que os alunos mais necessitam utilizar no cotidiano. Uma forma importante de organização pedagógica que visa o trabalho com produção textual é a sequência didática.

ca, pois nela as atividades estão articuladas entre si, em graus crescentes de desafios, dando aos alunos as condições necessárias para escrever um texto de qualidade, considerando que ninguém consegue produzir sem que tenha os conhecimentos básicos.

O trabalho de produção textual organizado em sequências didáticas favorece a aprendizagem de um determinado gênero textual, além de se organizar em torno de uma situação comunicativa, sobre a qual professor e alunos se concentram para superar os obstáculos encontrados ao longo do percurso. É uma oportunidade para os alunos se autoavaliarem e tomarem consciência do que conseguiram aprender e o que ainda precisam. Permite ao professor regular o processo de ensino podendo dar mais ênfase às reais necessidades do grupo.

Ponderando a heterogeneidade de alunos por se tratar de uma turma do segundo ano do ensino fundamental, organizamos a classe em duplas, os chamados agrupamentos produtivos, uma vez que os docentes têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, resolver os problemas enfrentados no processo de escrita, tirando do professor a imagem do único sujeito que ensina na sala de aula, o detentor do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2001.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**SER OU NÃO SER:
IDENTIDADE INDÍGENA EM QUESTÃO
A PARTIR DE INDICAÇÕES DO PROJETO PANTON PIA'**

Jociane Gomes de Oliveira (UERR)

jocianegomesdeoliveira@gmail.com

Devair Antônio Fiorotti (UERR)

devair.a.fiorotti@gmail.com

RESUMO

Este artigo se dedica basicamente a destacar questões relativas à identidade indígena em Roraima, tendo como base as indicações do projeto de Iniciação Científica Panton Pia': Narrativa Oral Indígena, apoiado pelo CNPq. O objetivo primordial desta produção é identificar e discutir alguns fatores de cunho identitário relativos aos indígenas roraimenses a partir da percepção dos próprios entrevistados no decorrer do projeto Panton Pia'. Nesse caso, há destaque para dois relatos específicos: o de S. Dilmo e o de S. Terêncio, ambos anciãos indígenas em comunidades situadas ao norte de Roraima. O interesse em pesquisar a esse respeito se deve principalmente ao fato que os indígenas roraimenses, assim como é comum em todo o Brasil, são fortemente influenciados pela cultura dos não índios. Quanto ao aporte teórico desta produção, destacam-se Ortiz (s.d.), que trata especificamente do indígena em relação à identidade brasileira, e Ribeiro (1995), que situa o índio com matriz da população brasileira. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas gravadas em áudio e vídeo na própria comunidade em que habitam os sujeitos entrevistados. Com a coleta de dados, seguiu-se um processo de transcrição, conferência de fidelidade e copidesque das entrevistas. Posteriormente, os dados coletados foram organizados em um livro intitulado Panton Pia': Narrativa Oral Indígena. Como resultado, merecem destaque as contribuições à sistematização de informações acerca dos índios roraimenses, especialmente os das etnias macuxí, uapichana²⁴³ e taurepang.

Palavras-chave: Ser ou não ser. Identidade indígena. Panton Pia'. Narrativa oral.

Há muito tempo a identidade desperta o interesse de pesquisadores das mais variadas áreas, como psicólogos, antropólogos, linguistas. Apesar disso, não há hoje uma definição unânime acerca do que seja a identidade, o que é muito comum às ciências humanas e indica a complexidade dos estudos identitários.

De maneira geral, sabe-se que a identidade está estreitamente re-

²⁴³ Neste trabalho, foi feita a atualização ortográfica das palavras escritas em desacordo com a ortografia da língua portuguesa, visto que essas línguas indígenas não têm ortografia própria.

lacionada à língua e à cultura dos indivíduos aos quais se refere, ainda que não se resume a estes elementos. Em relação a isso, são relevantes as considerações de Hall (2011). Estudos desse autor apontam que a noção de identidade como algo imutável está sendo superada pelo alcance das transformações no mundo em seus diversos aspectos, que atingem o sujeito. Assim, Hall afirma que “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (2011, p. 12).

Essa possibilidade da multiplicidade identitária do sujeito abre possibilidades que podem e devem ser consideradas. No caso, tal multiplicidade diz respeito à capacidade que o sujeito possui de assumir posturas diferentes frente a situações diversificadas. Além do mais, no caso do estudo em relação à identidade indígena, que é a problemática específica deste trabalho, ampliam-se as possibilidades de discussões, afinal, o índio aqui em questão é brasileiro, e perde sentido a insistência na costumeira classificação em “índios e brancos”, como se fossem totalmente diferentes e pertencentes a grupos identitários isolados entre si.

Embora o parágrafo anterior possa parecer uma tentativa de simplificar a questão da identidade indígena, nosso objetivo é o oposto, pois entende que não basta dizer índios em contraposição a brancos, como se isso resolvesse o problema. Pelo contrário, a situação atual é uma situação híbrida (CANCLINI, 1989). Por isso, esta produção consiste em um estudo preliminar acerca da identidade indígena a partir da percepção de indivíduos entrevistados durante a realização das atividades do projeto Pantan Pia’: Narrativa Oral Indígena, de Devair Antônio Fiorotti. Nesse caso, é importante destacar que estudar a identidade por si só é uma tarefa complexa, e ainda mais no que se relaciona aos povos indígenas, sobre os quais as informações ainda deixam muito a desejar.

Outras considerações que podem ser levadas em conta, no que tange à questão da construção identitária, são as de pesquisadores como Coelho e Mesquita, que reafirmam a existência de relação “[...] entre cultura, língua e identidade, haja vista que a cultura só se constrói por meio da língua e, ao produzir sentidos sobre algo, constrói identidades” (p. 32). Segundo essa perspectiva, a identidade se construiria a partir da produção de sentido, o que ocorreria através da língua e da cultura. Nesse caso, o processo de construção identitária estaria diretamente relacionado à coletividade, dada à ligação entre identidade e cultura. Kleiman (2001) corrobora esta ideia ao considerar que a identidade tem sido entendida a

partir da relação com o outro, o que na linguística aplicada é chamado de alteridade.

Também nesse sentido, Leray (2003) reforça a noção da identidade enquanto um construto que parte do coletivo, já que, conforme esse autor defende, não há como pensar em um indivíduo totalmente isolado do mundo quando, na verdade, esse faz parte de um grupo específico. Assim, tendo como base tal grupo, cada indivíduo aí inserido tem um parâmetro para desenvolver suas particularidades, numa contínua intenção e tentativa de diferenciação do outro, tendo em vista que a identidade é um “processo em andamento” (CORACINI, 2003, p. 243).

O *corpus* da pesquisa que serve de base para este artigo é constituído especificamente de trechos de duas entrevistas, realizadas com S. Terêncio e S. Dilmo, anciãos indígenas macuxi. Contudo, em certo momento no texto há referência à D. Maria de Nazaré anciã da etnia uapichana. Estas entrevistas fazem parte do já mencionado projeto Panton Pia’: Narrativa Oral Indígena, que teve como um dos objetivos primordiais a coleta e a sistematização de dados referentes aos povos indígenas macuxi, uapichana e taurepang, localizados nas terras indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol e contou com a realização de entrevistas com 37 informantes de ambas as terras indígenas. O projeto é financiado pelo CNPq há seis anos. Após o processo de coleta de dados, realizado mediante gravação em vídeo e áudio, foi feita a transcrição, a conferência de fidelidade e copidesques das entrevistas.

De maneira geral, as entrevistas realizadas se mostraram ricas em informações linguísticas, culturais e históricas, além de reforçar a noção de que a miscigenação cultural entre indígenas e não-índios na região é intensa. Ademais, foram coletadas diversas narrativas mítico-lendárias. Todo o conteúdo das entrevistas foi organizado em livros que fazem parte de uma série de quatro volumes, intitulados da mesma maneira que o projeto do qual derivaram: Panton Pia’. Entretanto, neste artigo o foco são apenas as questões identitárias reveladas pelo projeto, referentes principalmente à percepção de identidade que o próprio indígena tem de si. Para tanto, serão considerados estudos realizados por autores como Kleiman (2001), Hall (2011) e Leray (2003).

Nesse caso, o enfoque maior é dado a trechos das entrevistas de S. Dilmo e S. Terêncio que revelaram apuradas percepções acerca do ser ou não ser índio em uma sociedade em que predomina o descaso e até mes-

mo o preconceito em relação ao indígena, ainda que os roraimenses²⁴⁴ sejam constituídos basicamente de uma mescla de pessoas que habitavam o território roraimense desde antes da chegada dos “brancos” – os indígenas –, pessoas de diversas regiões do país e indivíduos advindos da Venezuela e da Guiana (Cf. FREITAS, 1997).

Partindo para o estudo ao qual esta produção se propôs, ao longo do período de vigência do projeto Pantan Pia” foi possível observar, entre outras coisas, que é cada vez maior a pressão da sociedade em torno da figura do índio. Inclusive, há quem questione a identidade deste, afirmando que o fato de o indígena desfrutar de bens típicos da cultura²⁴⁵ dos “brancos” (alimentação, eletrodomésticos, etc.) o torna “menos índio”. Contudo, sobre isso é válido o que afirma S. Terêncio, da comunidade Ubaru, ao relatar a mudança no método de construção de casas²⁴⁶ na referida comunidade:

Agora alguém como vocês ou como antropólogos, missionários dizem “Poxa, uma vez que vocês têm uma casa de zinco, vocês não são mais indígenas”. Não! A casa é que não é casa de indígena, agora o indígena mora embaixo. Indígena permanecendo com a mesma linguagem, isso pra mim eu acho importante.

Na fala de S. Terêncio há destaque para o trecho em que ele afirma: “Indígena permanecendo com a mesma linguagem, isso pra mim eu acho importante”. Nota-se aqui que para ele a identidade está atrelada à noção de linguagem, de modo que ambas se mostram interdependentes. Nesse ponto, o entrevistado se mostra cômico de que a construção da identidade independe de o sujeito usufruir de bens atribuídos a grupos culturais que se colocam como diferentes, no caso os “brancos”. Disto apreende-se que, para Seu Terêncio, as relações linguísticas são muito mais determinantes para a constituição identitária de um grupo étnico do que o uso ou não de artefatos e utensílios cujo uso atribui-se geralmente aos não-indígenas, a exemplo do que afirma Antunes: “O povo tem uma

²⁴⁴ Neste trabalho, por *roraimense* incluem-se pessoas nascidas ou radicadas em Roraima.

²⁴⁵ O conceito de cultura pode suscitar muitas discussões. Contudo, neste caso, será adotada uma concepção de cultura empregada pelo UNICEF (2011, p. 11): “tudo o que as pessoas fazem para construir sua existência, tanto em termos materiais como espirituais, envolvendo aspectos físicos e simbólicos”.

²⁴⁶ Antigamente, nas comunidades indígenas os telhados das casas eram feitos principalmente de palha. Com o tempo e as interferências dos não-índios, na região do Ubaru os telhados passaram a ser construídos com zinco.

identidade, que resulta dos traços manifestados em sua *cultura*, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo a *linguagem verbal*.” (2009, p. 19).

Ainda que a identidade seja produto de muitos outros elementos além da língua, é com frequência que os aspectos linguísticos são apontados como uma das principais marcas da identidade de um indivíduo ou grupo social. Nas palavras de Leray (2011, p. 120),

A língua é o primeiro vetor identitário que testemunha a diversidade sociolinguística das comunidades humanas e a construção identitária não se restringe aos limites de um território, mas inscreve-se numa história mestiça de línguas e culturas.

Na prática, para grande parte das pessoas a língua é o que, de certa forma, define a identidade de um sujeito, embora tal critério de delimitação do ser nem sempre se mostre válido. No caso dos índios roraimenses, por exemplo, é comum encontrar indivíduos que não praticam a língua de sua respectiva etnia e nem por isso tais sujeitos podem ser considerados “menos índios”. Por isso é importante compreender a língua não como um elemento delimitador e definidor de identidade. De fato a língua possui importante espaço na formação da identidade, mas não a determina.

Aliás, nesse sentido Maher advoga que “[...] a construção da identidade não é de domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre, da ordem do discurso” (2006, p. 135). Quer dizer, não é necessariamente esta ou aquela língua que define a identidade de um indivíduo, mas o uso discursivo que se faz de tal língua. Para a autora em questão, o discurso seria a “linguagem em uso”. Na prática, essa questão é percebida em discursos como o de D. Regina, citada na pesquisa de Fiorotti (2013). D. Regina se afirma como indígena por apresentar determinados traços físicos herdados de pais indígenas, como a cor da pele, e não pelo uso da língua materna.

O discurso de S. Terêncio dá mostras de um indivíduo cada vez mais consciente de si enquanto sujeito integrante de um grupo identitário determinado, no caso, o indígena. Esse indivíduo contraria totalmente a falsa noção do índio como uma figura menos desenvolvida que os demais componentes da sociedade, ou como alguém que vive de maneira isolada e totalmente diferenciada da forma como vivem os “brancos”. Na verdade, como apontam pesquisas de Fiorotti (2013), de maneira geral os indígenas roraimenses vivem de forma similar aos brancos, e com mostras do intenso processo de transculturalização (ORTIZ, 1983).

Outra importante questão relativa à identidade indígena foi levantada em recente apresentação no II Seminário em Educação, Ciência e Meio Ambiente – Campus de Alto Alegre & I Seminário de Integração PIBID/UERR em Alto Alegre, realizado em 24 de junho de 2014 no município de Alto Alegre, Roraima. Nessa ocasião, o projeto no qual este artigo está ancorado foi exposto em forma de comunicação oral, e um ouvinte comentou o fato de que muitas vezes a desvalorização do índio parecer partir de dentro da própria comunidade indígena. Mas aí é que se encaixa um aspecto muito importante acerca destes povos: pelo que foi possível constatar, essa desvalorização faz parte de um complexo processo que tem início em parte da população não-indígena, mas que acaba atingindo os índios por meio da forte influência social exercida pela atitude de muitos não-índios.

Além disso, como destacou S. Terêncio, o fato de os índios utilizarem objetos e bens tipicamente tidos como pertencentes aos não-indígenas não os diminui como índios. O que pode acontecer é que o uso de tais artefatos influencie na absorção da cultura dos *caraiúas*²⁴⁷ por parte dos indígenas, num complexo processo de interinfluências.

Entretanto, na maioria das vezes não é isso o que prevalece na concepção social de identidade, que em geral baseia-se na reduzida visão de que a construção identitária se delimita exclusivamente a partir de elementos de domínio exclusivo de determinados grupos étnicos e sociais em que cada sujeito se insere, e que o uso de tais elementos por parte de sujeitos externos ao grupo de domínio desconstrói sua identidade enquanto participante outro grupo.

Colocando de lado o absurdo dessa noção, o fato é que essa concepção limitadora se reflete na percepção que muitos indígenas têm de si mesmos, chegando a aceitar que são menos índios porque abandonaram muitas práticas comuns a seus respectivos povos e passaram a utilizar instrumentos, artefatos, equipamentos em geral utilizados pelos “brancos”. Sobre esse assunto, S. Dilmo faz um relato interessante:

[...] Eu fui pra uma conferência nacional de saúde em Brasília, aí quando chegaram os Pataxó, os Pataxó chegaram dançando, dançando aquela coisa, aquela cultura deles mesmo, tudo pintado, dançando e o macuxi não, né? “Esses são os indígenas mesmo.” Eu vi o coisa: “Esses, esses sim são os indígenas mesmo.” Aí disse: “E nós num somos indígena não?” Né? Então num sei. O

²⁴⁷ Esta é a denominação dada pelos indígenas aos “brancos”, isto é, às pessoas que não são indígenas.

superintendente disse: “Esses são os indígenas!” Aí eu fiquei pensando “E nós, num somos indígena não? Será que nós já peguemos o sangue lá do gaúcho aqui no nosso sangue? Né?” Mas aí ele quis dizer assim, por causa da cultura mesmo, tá se apresentando como indígena mesmo. Então eu vejo assim que a gente tem a identidade da gente. Como eu disse, a nossa identidade, a nossa língua, a nossa cultura, a nossa tradição, essa nossa identidade mesmo, né?

O que S. Dilmo expõe evidencia a ocorrência de certa pressão social que os indígenas sofrem em relação à sua identidade. No caso, apesar de ouvir de outra pessoa que os indígenas “de verdade” chegavam com manifestações culturais como a dança ao evento do qual participavam, S. Dilmo mostra discordância desta ideia, relacionando a identidade a elementos como a língua, a cultura e as tradições. Desta forma, ele apresenta uma concepção bastante mais ampla em relação à identidade.

Diante do exposto até agora, cabe então algumas questões fundamentais: o que é a *identidade indígena*? Será que esta identidade se baseia no isolamento dos povos indígenas que hoje convivem amplamente com a população *caraiúva*? Ou será que esta é apenas a solução mais fácil para uma maioria que não sabe conviver com o outro sem tentar rotulá-lo como melhor ou pior?

Nesse contexto, é necessário reforçar que identidade, sob a perspectiva antropológica, é “um sistema de representações que permite a construção do “eu”, ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros” (SILVA; SILVA, 2009, p.202). Isso implica na noção de identidade como elemento que, partindo coletivo, estabelece particularidades no indivíduo, num processo de distanciamento do outro. Essa construção identitária, nesse caminho, é um processo que se realiza no indígena em relação àquele que ele estabelece como outro, no caso dos indígenas em tela, o *caraiúva*.

Na especificidade da identidade indígena, o fato é que em muitas situações a coletividade, em vez de favorecer o desabrochar das individualidades de cada sujeito, tem um efeito contrário, à medida que cobra do indivíduo maior aproximação do outro. É deste contexto que se origina a já mencionada pressão social em torno do ser ou não ser índio, que tem culminado na vergonha que muitos sentem em assumir-se como tais. Isso pode ser percebido a partir de outra afirmação de S. Dilmo:

[...] Então aqui nós temos a nossa identidade, ela só muda um pouco quando a gente vai pra cidade. A gente num vai se mostrar como a gente tá aqui. Aqui não, vai pescar, faz a damorida, coisa come aqui, bota folha, outro num quer com folha, outro faz do seu jeito, outro, e tem, ainda tem, nós temos nossa

identidade. Agora só que a gente não coisa, com, coisa lá: “Lá vem os branco, tira tudinho”. Ninguém quer mostrar nossa panela de barro cozinhando. Eu vejo assim, que a gente tem um pouco, a gente chama de vergonha, tem um pouco de vergonha do branco, ainda.

Neste momento, o entrevistado chega ao ponto de admitir, para um *caraiúva* (o entrevistador), que muitos indígenas se envergonham de se apresentar da maneira como convivem em suas comunidades. E quando se destaca esse ponto específico da fala, não há nenhuma crítica ao comportamento dos indígenas que têm esta atitude. Isso porque, de certa maneira, o ato de “esconder-se” diante do diferente resulta de um complexo processo de massificação identitária, em que o diferente causa estranheza, assusta, e por isso é recriminado. Ao mesmo tempo, a fala de Seu Dilmo mostra como a identidade fixa e imutável não cabe para dizer o que seria o indígena hoje: se na maloca eles têm uma atitude, na cidade o comportamento é outro, bem no sentido em que Hall defende a construção de uma identidade contemporânea, fluida. O que está implícito, nesse caso, é que eles mudam sua conduta, seu modo de agir, de maneira que isto interfere percepção que eles têm de si mesmos, não mais se reconhecendo como índios em toda a extensão tradicional da palavra.

A já referida tentativa de massificação identitária foi apontada por Coracini (2003, p. 13), que ao apresentar o livro *Identidade e Discurso: (Des)construindo Subjetividades* afirma:

Vivemos, pois, um período que muitos acreditam se caracterizar como de crise da identidade provocada, em grande parte, pela ideologia da globalização, que, ainda que o neguem seus defensores, pretende a centralização e a homogeneização de tudo e de todos: as diferenças só são respeitadas na medida em que elas garantem a manutenção ou a criação de um novo mercado de consumo.

Nesse ponto, a autora defende que os grupos ou indivíduos que se diferenciam da massa são tidos como indesejáveis, e só são tolerados quando os grupos majoritários percebem formas de lucrar com essa diferença, principalmente em termos de consumo. O que é dito por Coracini encontra eco em estudos de outros pesquisadores, como é o caso de Hall (2011). Para este autor, o processo de globalização causa impactos na identidade cultural. Essa identidade cultural a qual Hall se refere diz respeito à noção fazer parte de “culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (2011, p. 08).

No caso dos indígenas, frequentemente a noção de identidade cultural tem sido distorcida. Isso porque é perceptível o fato de que, para muitas pessoas, a percepção de identidade cultural referente a estes povos

se limita ao ser ou não ser índio. Ou então tais indivíduos teriam de escolher: ou branco ou índio. É evidente que isso é uma rotulação infundada, mas é o que a realidade tem demonstrado em muitos casos.

Como resultado disso é possível citar, entre outras coisas, a perda de elementos culturais dos indígenas. Um exemplo é o fato de que nem todos os índios querem aprender a falar sua língua materna, ou não se sentem à vontade para praticar antigos rituais de suas tribos, principalmente por causa da presença de novas religiões (FIOROTTI, 2012). É o caso, por exemplo, de D. Maria de Nazaré, da comunidade Olho D'Água, que conta ter passado pelo ritual de resguardo durante a primeira menstruação, mas que não pode fazer o mesmo por suas filhas, já que estas tinham de frequentar a escola.

Isso mostra que, se por um lado, os tempos atuais são de reflexão e tentativas de reparação de erros sociais cometidos anteriormente com grupos desprestigiados, por outro lado esse discurso de reparação na maioria das vezes não passa de teoria. Na prática, não se sabe ao certo como agir com povos como os indígenas, nem mesmo quais termos usar, como o termo perda utilizado por nós anteriormente. Para alguns, se deveria usar transculturalização, por exemplo, apesar de que efetivamente muitos costumes foram deixados para trás. E quando há alusão às dificuldades em saber como se referir aos índios, remete-se a problemas muito maiores que a simples questão de escolha de palavras mais/menos adequadas para tal finalidade. Isto envolve questões que englobam o reconhecimento e a imagem que a sociedade em geral tem dos povos indígenas e que tem influência na percepção que eles têm a respeito de si.

Na realidade, isso é mais um fruto do tipo de abordagem dispensada aos índios brasileiros desde os primórdios da habitação do território brasileiro, já que, ainda em 1500 com a chegada dos portugueses ao território que hoje corresponde ao Brasil, iniciou-se um período de devastação dos povos indígenas que aqui habitavam (RIBEIRO, 1995). Esta destruição não foi apenas em relação ao número de mortos que resultou do contato e os conflitos com os europeus, mas também se refere aos danos culturais que grande parte das etnias sofreu, uma vez que já naquela época a suposta superioridade do branco mostrava suas raízes destrutivas.

Hoje, não há como conceber a imagem romanceada que um grande número de pessoas ainda tem da figura do índio, assim como não é possível isolar o indígena do restante do mundo exigindo que este ignore as melhorias que o mundo moderno pode oferecer. Nesse contexto, os re-

sultados desastrosos da atitude desrespeitosa dos “brancos” com os índios que já habitavam o território “descoberto” pelos portugueses são de conhecimento geral. Inclusive não falta quem critique e condene a postura dos portugueses em relação aos primeiros habitantes das terras brasileiras. No entanto, não é impossível que dentre estas pessoas, algumas continuem praticando ações similares às dos europeus na época.

O que muitos ignoram ou preferem não considerar é que por trás destes povos de culturas milenares há muito que ser aprendido, tanto por índios quanto por não-índios. Ademais, a riqueza de elementos tradicionais indígenas como os cantos, as rezas e as danças também são dignos de admiração. Aliás, sobre a cultura indígena, o UNICEF afirma:

Nos seus modos diversos de falar, andar, comer, orar, celebrar e brincar estão inscritas suas marcas civilizatórias. Há um traço de destaque nesses povos [indígenas e afro-brasileiros]: ancorados na dimensão do sagrado, celebram e respeitam a vida e a morte, estabelecendo uma relação ética com a natureza. Pela forma de se expressar e de ver o mundo, tais populações mantêm vivas suas histórias (2011, p. 09).

Essa afirmação valora a cultura indígena, principalmente em comparação com a cultura do “branco”. Não porque uma seja mais importante ou melhor que a outra, mas porque uma pode complementar a outra, especialmente no contexto da busca pela identidade nacional. Aliás, neste ponto reside uma importante faceta da identidade: o da cooperação para a construção social, num processo em que coletivo colabora para o desenvolvimento do indivíduo, e o indivíduo se mostra essencial para a constituição do coletivo. No caso da relação entre indígenas roraimenses e o povo brasileiro de outras localidades como um todo, é possível afirmar que o indígena constitui o brasileiro e o brasileiro constitui o indígena, ainda que na maioria das vezes estes elementos sejam separados pelo abismo do preconceito.

Nesse caso, é válido questionar: em que tem se fundamentado a identidade brasileira que tanto se busca e se fala?

Se a identidade nacional não pode se firmar em suas bases naturais²⁴⁸, que tipo de identidade tem sido construído até hoje? Ortiz (s.d.) afirma que “A identidade de um Brasil que não olha para dentro de si, que não encara seus índios como raiz da nacionalidade, que está ancorada

²⁴⁸ Neste trabalho, quando há referência à base natural da população do Brasil, remete-se ao que Darcy Ribeiro (1995) chamou de matriz étnica do povo brasileiro, que são, a saber, três: indígenas, africanos e portugueses.

no longínquo mar português, não poderia, realmente, estar completa” (p. 157). Assim, não restam dúvidas de que falar em identidade indígena é, em certo ponto, falar de identidade brasileira e vice-versa. E para compreender a ambas, é preciso antes de tudo pesquisar e analisar as bases da sociedade que hoje temos, realizando estudos que equiparem cada povo que constitui o Brasil de ontem, hoje e amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. A língua e identidade cultural de um povo. In: _____. *Língua, texto e ensino: outra escolha possível*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 19-31.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar y salir de la modernidade. México: Grijalbo, 1989.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. In: *Revista Entreletras*, vol. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013. Araguaína, TO.

CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

FIOROTTI, Devair. *Panton Pia'*: narrativa oral indígena. [Projeto de pesquisa]. Boa Vista: UERR, 2008.

_____. Diversidade cultural e identidade indígena na terra indígena São Marcos: contribuições para pensar a realidade indígena atual. In: SOUSA, Carla M. et al. *Estudos de linguagem e cultura regional*. Boa Vista: Edufr, 2013.

_____. Narrativa oral em questão: cultura em contato e imaterialidade a partir da TI São Marcos-RR. In: LEON, Allison. (Org.). *Amazônia: literatura e cultura*. 1. ed. Manaus: UEA, 2012, vol. 1, p. 127-140.

FREITAS, Aimberê. *Geografia e história de Roraima*. Manaus: Grafima, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e*

identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

LERAY, Christian. A língua como vetor identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

MAHER, Teresa Machado. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

ORTIZ, Fernando. *El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco*. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1983.

ORTIZ, Renata Baum. *A presença indígena na constituição da identidade brasileira*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br>>. Acesso em: 16-08-2014.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

UNICEF. *Cultura e identidade – comunicação para a igualdade étnico-racial: Guia de orientação para os municípios da Amazônia*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em: 16-08-2014.

**SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS:
UMA ANÁLISE DO TEMA
EM EXEMPLARES UTILIZADOS NAS ESCOLAS
DE BOM JESUS DO ITABAPOANA-RJ**

Leila Alves Vargas (UENF)
leilinhaalves@yahoo.com.br
Maria Eugênia Totti (UENF)

RESUMO

O tema sexualidade tem se mostrado como de grande relevância em ser trabalhado com nossas crianças e jovens, e a escola apresenta-se neste contexto como um ambiente propício para a busca desse conhecimento. Dentro do cenário educacional, o livro didático se caracteriza como uma das mais importantes ferramentas de apoio pedagógico para professores e alunos, sendo um dos materiais mais utilizados por docentes no Brasil. Entretanto, muitos desses materiais abordam o tema de uma maneira superficial ou omitem informações importantes. Diante desta premissa, o objetivo do presente trabalho foi identificar e analisar como o conteúdo relativo à sexualidade é abordado nos livros didáticos de ciências utilizados por escolas públicas estaduais de Bom Jesus do Itabapoana. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdos proposta por Bardin (1977), tendo como principal referencial os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Os livros didáticos analisados foram: *O Corpo Humano*, de Barros e Paulino (2009); *Ciências Natureza e Cotidiano*, de Trivellato et al. (2009), e *Coleção Perspectiva*, de Pereira et al (2009). Após categorizar os conteúdos nesses materiais, observou-se que dois deles apresentam uma abordagem apropriada em relação à anatomia e à fisiologia, atreladas ao aspecto social e cultural em relação ao tema sexualidade. Quanto às ilustrações, um livro didático traz figuras que não aproximam o aluno de sua realidade. O tema violência sexual não foi abordado em nenhum livro didático. Esses resultados nos permitem concluir que é necessária uma análise por parte dos professores ao utilizarem esses materiais. E aos autores, o cuidado ao trabalharem assuntos relacionados à sexualidade nos livros didáticos.

Palavras-chave: Sexualidade. Livro didático. PCN.

1. Introdução

O tema sexualidade tem se mostrado como de grande relevância e urgência em ser trabalhado com nossas crianças e jovens. Muitos deles não veem abertura para falar do tema com sua família, recorrendo, por vezes, a informações por vias nem sempre confiáveis. Nesse contexto, a escola se apresenta como um importante ambiente sistematizado de ensino, onde devem ocorrer discussões amplas e projetos constantes sobre o tema, visando uma

discussão aberta não só sob o ponto de vista biológico, mas também, cultural e social que envolve essa temática.

Estudos realizados por alguns pesquisadores como Altmann (2001) apontam que os pais estão cada vez mais distantes de seus filhos quando o assunto diz respeito à sexualidade e que este papel de informar e educar, aos poucos, foi sendo transferido para a escola, sendo o professor, figura primordial de mediação nesse processo.

Diante disto, cabendo aos professores a incumbência de mediar o conhecimento, suas propostas vão depender de sua formação e entendimento sobre o tema, o que poderá influenciar diretamente nos objetivos, conteúdos e caminhos percorridos durante o processo de ensino e aprendizagem e, ainda do material de apoio pedagógico que utilizam, sendo um deles, o livro didático.

O livro didático se caracteriza no cenário educacional como uma das mais importantes ferramentas de apoio pedagógico para professores e alunos, sendo um dos materiais mais utilizados por docentes no Brasil. Esta ferramenta pedagógica desempenha um importante papel na sala de aula, tanto no planejamento e organização das aulas pelos professores, quanto como objeto de apoio e pesquisa para os alunos. Portanto, podemos dizer que o conteúdo trazido pelos livros didáticos muito influenciam na dinâmica das aulas e nos assuntos nelas discutidos.

Desta forma, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de analisarmos como o tema sexualidade é abordado nos livros didáticos de ciências adotados pelas escolas públicas estaduais de Bom Jesus do Itabapoana.

2. *O livro didático como ferramenta de apoio pedagógico na sala de aula*

O livro didático apesar de suas inúmeras atribuições e discussões no que tange a sua utilização na sala de aula, sua qualidade e rigor científico, ainda é um dos materiais mais utilizados por

professores e alunos na sala de aula. Esse material exerce muitas vezes a função de sequenciador e organizador dos conteúdos que serão trabalhados na sala de aula, das atividades e ainda estratégias de ensino, que deverão ser desenvolvidas, “marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Por sua vez, Lajolo (1996) o caracteriza como

[...] para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Na concepção de Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), o livro didático se estabelece como “Parte do arsenal de instrumentos que compõe a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social”. (OLIVEIRA, GUIMARÃES & BOMÉNY, 1984, p. 111).

A relevância desse material pedagógico é tamanha que o próprio Ministério da Educação a justifica, ao ressaltar que “o livro didático, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente o único), do acesso da “criança popular” à leitura e à cultura letrada.” (BRASIL, 2006, p. 25). Vale salientar que o termo “criança popular”, segundo o Ministério da Educação, foi proposto por Paulo Freire para caracterizar as condições socioeconômicas e culturais da maioria das crianças que frequentam a escola pública. (BRASIL, 2006, p. 25).

Nenhum livro pode ser considerado “completo” ou “perfeito”, pois sua utilização depende não apenas do conteúdo oferecido, mas também da mediação do professor e da metodologia utilizada na sala de aula, devendo ser complementado com outras ferramentas pedagógicas sempre que necessário. Sobre essa questão, Fregonezi (1997, p. 136) resalta que “qualquer livro didático, de certa forma, está sempre incompleto, exigindo a interferência do aluno e do professor para completá-lo”, mas isso nem sempre acontece, salvo algumas experiências isoladas.

Macedo (2004) afirma que a análise de “dispositivos culturais”, como o livro didático, deve levar em conta não só os “conteúdos” que deverão ser discutidos com os alunos, mas também, o “lugar” dos sujeitos com os quais se dialogam. No caso do livro didático de ciências, o

autor atenta para o fato de que a ciência se apresenta como universal ao explicar a mobilidade de seu conhecimento, mas também ao determinar o local de onde o aluno irá assimilar o processo de produção desse conhecimento.

Desta forma, ao analisar os livros didáticos como ferramenta de apoio pedagógico na sala de aula, não se pode ignorar o fato de que estes devem abranger a realidade dos alunos, com conteúdos presentes em seu dia a dia.

3. Algumas considerações sobre o livro didático de ciências

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) propõem que as “ciências” devem ser apreendidas em suas relações com a Tecnologia e com as demais dimensões sociais e ambientais e que seus procedimentos devem levar a uma reflexão crítica e investigativa por parte dos educandos sobre a natureza e como a sociedade pode nela intervir.

No ensino de ciências os livros didáticos se configuram como um dos importantes auxílios pedagógicos, norteadores do processo de ensino-aprendizagem e na aquisição de conhecimentos e atualizações, já que, muitas vezes, é o único material de apoio para alunos e professores. Para Vasconcelos e Souto (2003), o livro didático de ciências tem algo que o difere dos demais. Isto é:

[...] a aplicação do método científico, estimulando a análise de fenômenos, o teste de hipóteses e a formulação de conclusões. Adicionalmente, o livro de Ciências deve propiciar ao aluno uma compreensão científica, filosófica e estética de sua realidade oferecendo suporte no processo de formação dos indivíduos/cidadãos. (VASCONCELOS, 2003, p. 93).

Portanto, os livros didáticos de ciências devem ter na sala de aula, além de uma função norteadora do trabalho pedagógico, a função de estimular o aluno a uma reflexão crítica sobre os assuntos, propondo hipóteses e conclusões para explicá-las, funcionando como um objeto de apoio e embasamento de conhecimento e pesquisa.

Estudos realizados por Martins (2003) demonstraram que o livro didático de ciências caracteriza-se como um objeto cultural. Dessa forma, a pesquisa em tais livros e suas inovações no ensino perpassa entre o discurso científico, pedagógico e midiático, envolvendo uma forma de diálogo e propostas de ensino entre autor, cientista, professor, aluno e pais.

O livro didático de ciências tem uma função cultural e social, pois

deve trazer em seu contexto assuntos que aproximam os alunos do meio acadêmico e científico e suas constantes mudanças e atualizações, transpondo-as para a realidade do educando. Porém, muitos deles são passíveis a erros conceituais e pedagógicos, podendo levar a uma memorização de conteúdos, em lugar de uma reflexão crítica por parte dos alunos, ou ainda, a falta de conteúdos importantes, podendo omitir discussões de grande importância.

De acordo com os estudos realizados por Amaral e Megid Neto (1997, p. 12), os autores dos livros didáticos procuram incorporar conceitos e seus fundamentos, além de expor os avanços na área de Ciências, tanto nas páginas iniciais, quanto nas explicações ao longo dos textos e na introdução das obras, para os professores e alunos. Ainda, segundo os mesmos autores, se analisarmos coleções de livro didático de 6ª a 9ª anos (antiga 5ª a 8ª séries do ensino fundamental), é possível notar a presença de “erros conceituais, ou de preconceitos sociais, culturais e raciais”.

Desta forma, é importante que os professores façam uma cuidadosa avaliação na hora da escolha e também, na utilização dos livros didáticos de ciências, levando em conta a realidade de seus alunos; a fim de que assuntos de grande relevância não passem despercebidos, deixando de serem discutidos ou abordados superficialmente nas aulas, cabendo também aos autores e editoras, uma análise crítica na hora da confecção dos livros didáticos de ciências.

4. Sobre a sexualidade

Alguns autores defendem a ideia de que a sexualidade é algo inerente ao ser humano. Diante disso, ela se apresentaria como “natural”. Assim, em relação à sexualidade “nada há de exclusivamente natural nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza”. Ainda, “através de processos culturais, definimos o que é, ou não, natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente”. (LOURO, 2000, p. 9).

Nesse contexto, o autor aponta para dois pontos importantes que devem ser levados em conta sobre a sexualidade. Inicialmente remete-se à compreensão de que a sexualidade não é somente uma questão pessoal, mas social e política. Outro ponto, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é estabelecida, ao longo de toda a vida, de muitas ma-

neiras, por todos os sujeitos. (LOURO, 2000).

Sob essa ótica, afirma-se que a sexualidade é um “dispositivo histórico.” (FOUCAULT, 1993, p.100). Segundo ele não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta colocar em risco, ou como um campo confuso que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico.

Desta forma, abordar a sexualidade como um processo que envolve costumes, culturas e a história ao qual cada indivíduo está inserido e que leve em conta toda a sua realidade social e cultural, contribui para a troca de experiências e aprendizagens mais significativas em relação a essa temática. Nesse sentido, a escola é um ambiente propício e de suma importância para a realização de debates e discussões acerca desse tema, devendo agir na promoção à saúde dos indivíduos, desvendando tabus, combatendo preconceitos e estereótipos, respeitando as diferenças e a cultura no qual cada um está inserido, assim como sua história.

5. Análises dos livros didáticos de ciências

Levando em conta a importância do livro didático como material de apoio pedagógico nas escolas, e sendo estas, um ambiente propício para a busca de conhecimentos, analisaremos a seguir, o conteúdo relativo à sexualidade nos livros didáticos de ciências. Os livros analisados neste trabalho foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, para a veiculação nas escolas públicas de todo o país nos anos de 2011 a 2013. Os três livros que aqui serão analisados foram adotados por oito escolas públicas estaduais, situadas no município de Bom Jesus do Itabapoana – RJ.

Buscamos na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), o caminho para a criação de categorias de análise dos livros didáticos de ciências, com o objetivo de evidenciar os possíveis efeitos dos conteúdos trazidos ou não por estes, enquanto elemento que poderá interferir na construção de conceitos, valores e atitudes através da educação e orientação escolar.

Os três livros, aos quais faremos alguns questionamentos e análises a seguir, são respectivamente:

Obra	Editora	Volume	Autor	Ano/Edição	Código
Ciências- O corpo humano	Ática	Vol. 3	Carlos Barros e Wilson Paulino	2011/4ª	24837COL04
Ciências, Natureza e Cotidiano	FTD	Vol. 3	José Trivellato, Silvia Trivellato, Marcelo Motohane, Júlio Foschini Lisboa e Carlos Kantor.	2009/1ª	24845COL04
Coleção Perspectiva-Ciências	Ed. do Brasil	Vol. 3	Ana Maria Pereira, Margarida Santana e Mônica Waldhelm.	2009/1ª	24964COL04

Tabela 1 – Livros Didáticos analisados

5.1. Categoria 1- Abordagem do conteúdo

A proposta do *Guia do Livro Didático* (PNLD, 2011) para esta categoria de análise visa ao caráter científico e atual dos conteúdos de cada coleção, bem como, o tratamento dado a temas interdisciplinares e do cotidiano dos alunos. Aqui, daremos ênfase à abordagem do conteúdo relativo à sexualidade em cada livro.

O Livro A, aborda o tema sexualidade e sistema reprodutor nos capítulos 5, 6 e 7, no início do livro, conforme podemos observar na (Fig. 1) abaixo.

UNIDADE II		A reprodução		47
CAPÍTULO 5 – O sistema genital 48				
Falando de sexo	48			
O sistema genital masculino	50			
O sistema genital feminino	51			
O mecanismo da fecundação	54			
Como se formam os gêmeos	54			
CAPÍTULO 6 – Como nascemos 59				
Ovulação, período fértil, menstruação	60			
A gravidez	60			
O parto	61			
CAPÍTULO 7 – Corpo, mente e *coração*:				
os cuidados na adolescência	67			
É na mente, o que muda?	68			
Métodos anticoncepcionais	69			
As doenças sexualmente transmissíveis	72			
CAPÍTULO 8 – A vida continua 78				
As descobertas de Mendel	79			
A transmissão das características hereditárias	80			
Os cromossomos sexuais	82			
A hereditariedade e o meio ambiente	83			

Fig. 1 – Sumário do Livro Ciências – O Corpo Humano.

Fonte: Barros e Paulino (2009).

O Livro B, aborda o conteúdo referente à sexualidade (sistema reprodutor) nos capítulos 14 a 16, portanto, no final do livro, conforme o sumário abaixo apresentado (**Fig.s 2a e 2b**).

Capítulo 14	
Crescimento	174
O hormônio do crescimento e o metabolismo	175
O hormônio do crescimento e o crescimento	175
A criança cresce enquanto dorme?	178
Capítulo 15	
Desenvolvimento e puberdade	180
De menino a homem	181
A voz	182

Fig. 2a – Sumário do Livro- Ciências, Natureza e Cotidiano.

Fonte: Trivellato et al. (2009).

A pele.....	182
Os pelos do corpo.....	182
Estatura e crescimento das ossas.....	183
Desenvolvimento muscular.....	184
Ejaculação.....	184
De menina a mulher.....	185
Útero e órgãos externos.....	185
Mamas.....	185
Ossos e crescimentos.....	185
Distribuição de gordura.....	186
Pelos e pele.....	186
A primeira menstruação.....	186
O controle da produção de estrogênio e testosterona.....	187
Capítulo 18	
 Maturidade e reprodução.....	190
Os gametas masculinos.....	191
Os gametas femininos.....	192
O ciclo menstrual.....	192
O que acontece nos ovários.....	192
O que acontece no útero.....	194
A fecundação.....	197
Sistema genital e saúde.....	199

Fig. 2b – Sumário do Livro B – Ciências, Natureza e Cotidiano.
Fonte: Trivellato *et al.* (2009).

O Livro C, traz três unidades que dizem respeito ao tema sexualidade e sistema reprodutor masculino e feminino (Fig. 3).

UNIDADE 3	
Sexualidade e vida.....	52
 Capítulo 1 – Adolescência.....	54
Capítulo 2 – Da concepção ao nascimento.....	77
Capítulo 3 – Saúde e sexualidade.....	96

Fig. 3 – Sumário do Livro C- Coleção Perspectiva
Fonte: Pereira, Santana e Whalldhm (2009).

Começaremos esta análise da abordagem do conteúdo textual, que se referem aos textos propostos pelos livros didáticos de ciências e suas funções, bem como, suas adequações. Os livros A e C apresentam propostas de atividades interdisciplinares em relação ao tema sexualidade, corroborando as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), de ser a sexualidade atribuída a diversas áreas de conhecimento. O Livro B, não apresenta essa proposta bem definida. Em relação aos conteúdos relativos à anatomia e fisiologia, o Livro B apresenta uma abordagem, em grande parte centrada nesses aspectos somente, enquanto os livros A e C alternam os conteúdos relativos à fisiologia e anatomia, aliados a questões culturais.

Os três livros apresentam uma linguagem clara, porém, o Livro B, apresenta textos muito extensos e nem sempre há um encadeamento claro entre as questões propostas aos alunos e os procedimentos para explicar as mesmas.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), “Ao se focar anatomia e fisiologia humanas, é necessário selecionar conteúdos que possibilitem ao estudante compreender o corpo como um todo integrado, não como somatório de partes”. (BRASIL, 1998, p. 45).

5.2. Categoria 2: Violência sexual

Um assunto muito polêmico é a questão da violência sexual, principalmente em se tratando de crianças, adolescentes e jovens. Foi observado que nenhum dos três livros analisados traz algum tema relacionado ao abuso sexual, nem no texto principal, nem nos textos complementares. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 106) “em estudos relativos à sexualidade, as informações devem ser claras e objetivas, combatendo preconceitos que atrapalham o desenvolvimento e valorizando o respeito ao próprio corpo, às vontades e às dúvidas, bem como, o respeito ao corpo e aos sentimentos dos parceiros, na perspectiva do respeito mútuo e da convivência solidária”.

O professor deve estar atendo a essas questões, pois, se ele trabalha somente com o livro didático em suas aulas e deixa de abordar assuntos de grande relevância, como é o caso da violência sexual, o tema pode não ser discutido na sala de aula; onde muitos alunos que podem estar passando por essa situação, só esperam uma oportunidade para falar.

5.3. Categoria 3: Recursos adicionais

Outros recursos, presentes na maioria dos livros didáticos e que aqui analisaremos, são os recursos adicionais, que aqui chamaremos de textos complementares ou ainda recursos hipertextuais. Os textos complementares são formas de hipertextos em que o leitor poderá atualizar seus conceitos sem uma sequência linear ou predeterminada. Segundo Vargas e Totti (2014), esses recursos podem ser possíveis em materiais impressos como os livros didáticos e não somente em meios digitais.

Segundo Levy (1999, p. 44) “a abordagem mais simples do hipertexto, é descrevê-lo por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede.” Ainda sobre os hipertextos, Villaça (2002, p. 107) discorre que estes “servem para interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os *links*, e para conduzir o leitor a um vertiginoso delírio de possibilidades”.

Assim, segundo o *Guia do Livro Didático* (PNLD, 2011):

O livro não precisa ser seguido de forma linear, unidade a unidade, capítulo a capítulo. Ele possibilita muitas idas e vindas, servindo como fonte de pesquisa sobre assuntos diversos, mas que estabelecem nexos durante as investigações dos alunos. Como os temas de pesquisa são emaranhados, com muitas conexões e relações, os conteúdos emergem naturalmente e, ao final do ano letivo, quase todos, ou todos os conteúdos tradicionalmente previstos, e muitos outros, terão sido explorados. (PNLD, 2011, p.12).

O Livro A, apresenta alguns temas de grande relevância para os adolescentes nos textos complementares como a amamentação e sua importância, aborto e a AÍDS. Porém, também traz temas que não seriam de tão grande urgência de serem abordados nesta faixa etária, geralmente composta por adolescentes entre 13 e 14 anos, como a vasectomia e a laqueadura. Outros recursos hipertextuais que podem ser encontrados neste livro são os glossários, caixas de diálogos e sumários e as leituras introdutórias que trazem temas nesse livro, relacionados à sexualidade sobre os aspectos culturais, permitindo ao aluno pensar sobre as mudanças, envolvendo os assuntos relacionados à sexualidade ao longo dos tempos.

Abaixo, apresentamos um exemplo de caixas de diálogos, intitulada “discuta estas ideias”, que permitem ao leitor interromper o seu fluxo na leitura, buscando atualizações através de perguntas lançadas e que o leitor deverá desatar os nós (**Fig. 4**).

O sistema genital feminino

II Discuta estas ideias

- a) Você sabe o que é menstruação? Explique o que você e as outras pessoas do seu grupo conhecem sobre o assunto.
- b) Qual é o intervalo de tempo entre uma menstruação e a seguinte?
- c) Uma mulher costuma ficar menstruada por um dia apenas ou por mais tempo?
- d) Será que a ocorrência da menstruação representa algum tipo de "aviso" para a mulher?

Fig. 4 – Caixa de diálogo presente no Livro A. Fonte: Barros e Paulino (2009).

O Livro B, apresenta como formas de leituras hipertextuais, além das leituras complementares, glossários e sumário, algumas caixas de diálogos, como a mostrada na figura abaixo, o que permite ao leitor, uma pausa em sua leitura para uma atualização (**Fig. 5**).



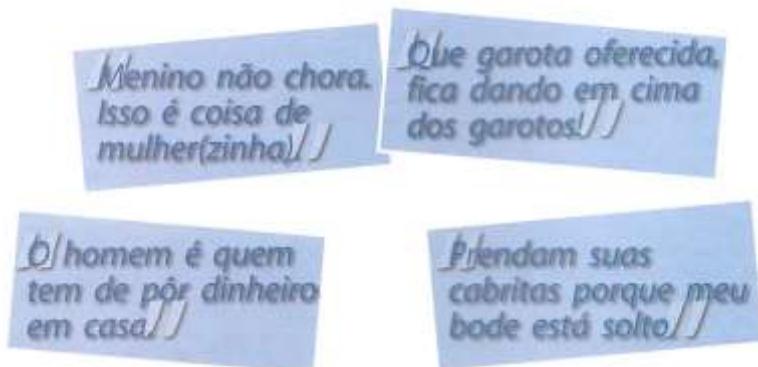
Que órgãos produzem esses hormônios? Por que eles começam a atuar mais intensamente na puberdade?

Fig. 5 – Caixa de diálogo presente no Livro B. Fonte: Trivellato *et al.* (2009).

Além disso, o Livro B, apresenta como recursos hipertextuais as leituras introdutórias, que relatam mudanças ocorridas no corpo e na vida dos adolescentes (**Fig. 6**).

O masculino e o feminino na sociedade

Você, como a maioria dos jovens, já deve ter ouvido frases como estas:



**Fig. 6 – Caixa de diálogo presente no Livro C.
Fonte: Pereira, Santana e Waldheman (2009).**

Introduzir um assunto com discussões como estas, poderá favorecer para que os alunos despertem um pensamento crítico sobre a questão de gênero na sociedade em relação ao tema sexualidade. Garotos podem “dar em cima” de garotas, mas porque o contrário não pode? São estereótipos impostos pela sociedade de que, na hora da conquista, o homem deve tomar a iniciativa e não a mulher. O mesmo acontece com “homem não chora”? Por que não? Homem não tem emoções? Inúmeras discussões podem ser levantadas com um recurso simples trazido por este livro.

Desta forma, o Livro C, aborda o tema pelo viés biológico e fisiológico, mas também, abordando aspectos sociais e culturais de grande relevância sobre o tema sexualidade. Como recursos adicionais apresenta textos complementares, textos e perguntas introdutórias aos capítulos, sumário, glossário, e sessões explicativas ao longo dos capítulos.

6. Considerações finais

Ao final deste trabalho, podemos inferir que a sexualidade é um tema de grande relevância da sociedade atual, e os alunos buscam na escola muitas vezes o diálogo que muitos não têm em casa. Diante de tal situação, o livro didático de ciências como um dos principais objetos de apoio pedagógico entre professores e alunos, deve ser analisado e refleti-

do antes de sua utilização. E ao professor, sugere-se uma análise minuciosa na hora de escolher o material que utilizará e ainda que possa complementar os livros didáticos.

Por fim, ao analisarmos os livros didáticos de ciências, observamos que não existe livro didático perfeito. Cabe aos professores essa análise crítica e às editoras e autores, o cuidado na confecção destes materiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 21, p. 281-315, 2001

AMARAL, I.A.; MEGID NETO, J. Qualidade do livro didático de ciências: o que define e quem define? *Ciência & Ensino*, Campinas, n. 2, p. 13-14, 1997.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, C.; PAULINO, W. R. *Ciências: o corpo humano*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (PCN)*. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia do livro didático 2007: apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2006.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREGONEZI, D. E. *Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? O que quer o que pode esta língua?* São Paulo: FCL – UNESP, 1997.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*. Brasília, vol. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/95>>. Acesso em: 30-10-2014.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOURO, G.L. *O corpo educado*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 103-29, 2004.

MARTINS, I. Imagens no livro didático e na sala de aula de ciências. Rio de Janeiro: Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, UFRJ/Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa do Estado Paulo Sérgio Garcia. *Nelio Bizzo*34. Rio de Janeiro, ano 13, n. 15, p. 13-35, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Sannus, 1984.

PEREIRA, A. M.; SANTANA, M.; WALDHELM, M. *Ciências: Coleção Perspectiva*. 1. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 2009.

PNDL. *Guia de livros didáticos 2011: ciências*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

TRIVELLATO, J.; TRIVELLATO, S.; MOTOKANE, M.; LISBOA, J. F.; KANTOR, C. *Ciências, natureza e cotidiano*. 1. ed. São Paulo. FTD, 2009.

VARGAS, L. A.; TOTTI, M. E. Modos de leituras hipertextuais em livros didáticos de ciências. *Revista Inter Science Place*, ed. 28, v. 1, n. 8, jan./mar. 2014.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

VILLAÇA, N. *Impresso ou eletrônico? Um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

TEXTO E PROTESTO: UM BRASIL EM VERSO²⁴⁹

Talita Vieira Barros (UENF)

tv.barros@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho analisa a elaboração de poemas com o intuito de manifestar a insatisfação social que tomou conta das ruas do Brasil em junho de 2013. Diversos poemas foram compilados na coletânea “Vinagre: Uma Antologia de Poetas Neobarracos” e lançados imediatamente no “Mar Virtual”. Essa escrita acompanha o calor do momento, sem qualquer preocupação com a maturação criativa, seguindo a lógica rede – rua – rede, mesma configuração dos protestos. Os poemas expõem não só a crise social, mas também uma escrita que se propõe hipertextual, com as conexões entre vários textos, ressignificando-os em uma série de colagens. Para tal análise, serão utilizadas as teorias de David Harvey sobre a pós-modernidade e de Linda Hutcheon sobre a poética deste período.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Poética. Insatisfação social. Hipertextual.

1. Considerações iniciais

O presente artigo se baseia na avaliação dos protestos ocorridos em junho de 2013 em diversas cidades brasileiras, em que as ruas serviram de base criativa para os poetas que tiveram seus poemas compilados na coletânea “Vinagre – Uma Antologia de Poetas Neobarracos”.

Poetas-cidadãos que resolveram estar reunidos nas ruas a tantos outros brasileiros, colocando em versos as balas de borracha, a aparente falta de amor em São Paulo, as colagens de letras de músicas e referências políticas em clara contestação a questões de originalidade, como os poemas “*Opus Opera*” e “O grito do sangue tupiniquim”. Certa vez, João Cabral de Melo Neto (1998, p. 97-101) fez uma crítica à escrita de poetas modernos ensimesmados em questões particulares, afastando-se dos leitores em uma linguagem hermética e desvinculados dos meios de comunicação (no caso, o rádio).

Em 2013, no entanto, vimos poetas utilizando como matéria-prima questões cotidianas e prementes aos brasileiros, além de estarem ligados/ou mergulhados no mar da internet, podendo ter seus textos lidos por tantas pessoas.

A veiculação dessa antologia de poemas, “publicada” pelas edi-

²⁴⁹ Uma versão deste trabalho foi apresentada na IX JNLFLP, em novembro de 2014.

ções V de Vândalos em formato PDF, aconteceu no início de julho de 2013, ou seja, no calor dos protestos, servindo como espelho para o que acontecia nas ruas de todo o país, como evidenciou o poeta, crítico literário e professor Eduardo Sterzi: “Um bom poema é no plano da linguagem o que uma manifestação é no plano da política. [...]. Todo poema tem um quê de quebra-quebra, todo poeta é um pouco “vândalo” (FREITAS, 2013).

Com isso, este trabalho tem o objetivo de apresentar, como mote para a fundamental contextualização dos protestos, as mudanças na passagem da modernidade à pós-modernidade que se mostraram em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, revelando a atual instabilidade do capitalismo e as construções identitárias multifacetadas. Para explicar este período histórico, serão utilizados os conceitos de “celebração do instante”, conforme conceituação de Castel (2010), e de formação da identidade em Bauman (1998).

O que se evidencia na coletânea é que a facilitação existente na pós-modernidade para o acesso à informação modifica o modo de leitura, como referencia Lévy (1996), mas também o modo de escrita/produção dos autores, que fazem as colagens textuais, reunindo lembranças a músicas, a frases políticas e a outros contextos históricos.

Estes estudos servirão de base para a contextualização do trabalho que vai analisar o papel da poesia durante os protestos, não ocupando um espaço privilegiado de compreensão de mundo, mas utilizando o seu caráter inventivo e de múltipla significação para estar ao rés do chão, propondo várias leituras e interpretações do país, com a utilização na paródia e de elementos políticos, como referencia Hutcheon (1991).

2. A transição da modernidade à pós-modernidade: a permanência da incerteza

Conforme sinaliza Harvey (2010), a incapacidade do fordismo para driblar as crises do capitalismo se mostrou evidente nas décadas de 1960 e 1970, revelando a necessidade de um modelo que exigia maior flexibilidade em detrimento da rigidez do mercado, dos investimentos de capital fixo de larga escala e dos contratos de trabalho.

A acumulação flexível [...] caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2010, p. 140)

Ainda segundo Harvey (2010), a grande recessão do ano de 1973 colocou em marcha uma nova estruturação econômica e social. Por sua vez, Castel (2010) menciona os movimentos sociais surgidos na França de 1968, que já desejavam ultrapassar as questões relacionadas à seguridade social, a partir da busca da “celebração do instante”.

A palavra de ordem “mudar a vida” exprime a exigência de recuperar o exercício de uma soberania do indivíduo diluída nas ideologias do progresso, da rentabilidade e do culto das curvas de crescimento, pelo que, como diz uma inscrição nas paredes da Sorbonne, “ninguém se apaixona”. Através do hedonismo e da celebração do instante – “já, imediatamente” –, expressa-se também a recusa em entrar na lógica da satisfação diferida e da existência programada que implica o planejamento estatal da segurança: as proteções têm um preço; são pagas com a repressão dos desejos e com a aceitação do torpor de uma vida em que tudo está decidido antecipadamente. (CASTEL, 2010, p. 504).

Os movimentos sociais surgidos ao final da década de 1960 são apontados por Harvey (2010) como um marco para a pós-modernidade: “total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico que formavam uma metade do conceito baudelairiano de modernidade”. (HARVEY, 2010, p. 49). Como referencia Bauman (1998), “o mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível”.

Neste mundo, os limites entre o que é pureza e o que é sujeira/estranho, padrões estabelecidos de tempos em tempos, como o próprio Bauman cita no livro “O mal-estar da pós-modernidade”, são reconfigurados sob outra ótica, adaptada a uma realidade em que as instâncias públicas são instáveis, diferentemente do projeto moderno em que a formação da identidade se fazia a partir da interface com o Estado, ou seja, o projeto individual tinha a prerrogativa de caminhar ao lado do projeto social.

A diferença essencial entre as modalidades socialmente produzidas de estranhos modernos e pós-modernos [...] é que, enquanto os estranhos modernos tinham a marca do gado da aniquilação, e serviam como marcas divisórias para a fronteira em progressão da ordem a ser constituída, os pós-modernos, alegre ou relutantemente, mas por consenso unânime ou por resignação, estão aqui para ficar. [...] Pode-se dizer: um novo consenso teórico e ideológico está emergindo para substituir um outro, que tem mais de um século. Se a esquerda e a direita, os progressistas e os reacionários do período moderno concordam em que a estranheza é anormal e lamentável, e em que a ordem do futuro, superior (porque homogênea), não teria espaço para os estranhos, os tempos pós-modernos estão marcados por uma concordância quase universal de que a diferença não é meramente inevitável, porém boa, preciosa, e precisando de proteção, de cultivo. (BAUMAN, 1998, p. 43 e 44).

Essa mesma conclusão é vista na concepção de Michel Foucault que “nos instrui a “desenvolver a ação, o pensamento e os desejos através da proliferação, da justaposição e da disjunção” e a “preferir o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os arranjos móveis aos sistemas”. (FOUCAULT *apud* HARVEY, 2010, p. 49), o que repercute também na linguagem:

[...] considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. E, sem dúvida um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. A função narrativa perde seus atores (*functeurs*), os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo. Ela dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*. (LYOTARD, 1988, p. XVI).

O mundo está mergulhado em incertezas, que se refletem na própria formação identitária dos indivíduos, que vivem em processo de recriações, sobreposições, em uma “identidade palimpsesto” (BAUMAN, 1998, p. 36). Diante de todas essas incertezas, Bauman se refere a uma vivência totalmente nova, distante da concepção moderna de construção de uma identidade.

3. Protestos em rede: insatisfações compartilhadas

Durante o mês de junho de 2013 aconteceram os protestos brasileiros que revelaram reivindicações da população do país e também o mero extravasamento de insatisfações contra a corrupção/a impunidade no país. Essas ações, por não terem uma pauta específica, ganharam múltiplas interpretações, que acabaram por gerar ora esperanças ora preocupações e se transformaram em sinal de alerta para parte da esquerda brasileira, a partir do momento em que manifestantes começaram a utilizar o slogan “o gigante acordou”, pautando-se por um nacionalismo exacerbado e tentando obscurecer bandeiras de partidos políticos.

O protesto que serviu como pólvora para todo o país foi o convocado pelo Movimento Passe Livre (MPL) e realizado em São Paulo contra o aumento de R\$ 0,20 nas tarifas do transporte público. O que poderia ser mais um protesto contra o aumento de passagem foi o início de uma onda que afetou todo o país, inclusive outros países, quando brasileiros residentes em outras nações resolveram também ir às ruas em apoio ao que ocorria em sua terra natal. A aparente banalidade da causa, que levou milhões de brasileiros às ruas, logo foi respondida: “Não é só pelos 20

centavos”, externando que motivos não faltavam para ocupar o espaço público.

As convocações foram feitas pelas redes sociais e não havia um grupo ou organização que liderasse esse clamor. As redes sociais foram ainda amplamente utilizadas pelos manifestantes para informar o que acontecia nos atos e não era veiculado na mídia tradicional, dando seu olhar acerca dos ataques policiais e afastando-se da ênfase aos atos de vandalismo (termo demasiadamente empregado e difundido nos programas jornalísticos televisivos e em jornais impressos de circulação nacional). E também na internet é que foi lançada a coletânea compartilhada em diversos sites que compila poesias sob o título “Vinagre – uma antologia dos poetas neobarracos”, escritas neste contexto de manifestações.

O deputado estadual Marcelo Freixo²⁵⁰ (PSOL/RJ), ao se referir aos protestos ocorridos com maior intensidade em junho e mais dispersos em julho e agosto, afirmou que “nosso sistema cognitivo está em crise. Não dá para analisar os protestos que aconteceram recentemente com outros fatos históricos, como Diretas Já, Fora Collor, 1968”. Já o sociólogo espanhol Manuel Castells se refere aos protestos no Brasil como reveladores do sentimento de desrespeito que acomete os cidadãos. O sociólogo, ao analisar as manifestações vem acontecendo no mundo há alguns anos, mapeou um modelo comum em todos eles que denominou “multi-modal”:

Inclui redes sociais on-line e off-line, assim como redes preexistentes e outras formadas durante as ações do movimento. Formam-se redes dentro do movimento, com outros movimentos do mundo todo, com a blogsfera da internet, com a mídia e com a sociedade em geral. As tecnologias que possibilitam a constituição de redes são significativas por fornecer a plataforma para essa prática continuada e que tende a se expandir, evoluindo com a mudança de formato do movimento. (CASTELLS, 2013, p. 159 e 160)

Desse misto entre espaço urbano e cibernético, Castells (2013, p. 161) fala sobre a formação de “espaço da autonomia, que é a nova forma

²⁵⁰ Depoimento colhido no debate realizado no dia 30 de julho de 2013, logo após a exibição do filme “Hannah Arendt”, com o antropólogo, escritor e especialista em segurança pública Luiz Eduardo Soares, e o deputado estadual Marcelo Freixo. Com mediação da professora Ivana Bentes, a mesa teve como tema “Brasil hoje: A atualidade da banalidade do mal”. O debate aconteceu na Estação Rio 2, em Botafogo, zona sul do Rio, e foi transmitido ao vivo pelo site postv.org. Trechos do debate estão disponíveis no Youtube, nos seguintes links: <http://www.youtube.com/watch?v=QcYJC3U2sq4>, <http://www.youtube.com/watch?v=48eQHYKwPy0>, <http://www.youtube.com/watch?v=iqUdYIZQocE>, <http://www.youtube.com/watch?v=PLHagR2R3Oc>. Acessado em agosto de 2013.

espacial dos movimentos sociais em rede”. Muito além de descrever os movimentos, Castells mapeia novas relações sociais formadas a partir das redes.

Relações de companheirismo e não comunidade, haja vista que o que está em jogo é uma série de valores comuns, que passam a ser enxergados no momento do movimento, já que cada cidadão ingressa com seu repertório próprio de objetivos e motivações. “O que esses movimentos sociais em rede estão propondo em sua prática é uma nova utopia no cerne da cultura da sociedade em rede: a utopia da autonomia do sujeito em relação às instituições da sociedade”. (CASTELLS, 2013, p. 166)

Ainda segundo o autor, a internet foi criada sem um centro de comando. É descentralizada em sua concepção. Qualquer indivíduo pode interagir, sendo sujeito de seus próprios projetos e sem se pautar por programas institucionalizantes. Isso se reflete na falta de lideranças dos protestos mundiais, incluindo as manifestações brasileiras. Esse novo modo de interação acarreta ainda outras modificações. “Há uma íntima conexão entre as redes virtuais e as redes da vida em geral. O mundo real em nossa época é um mundo híbrido, não um mundo virtual nem um mundo segregado que separaria a conexão on-line da interação off-line”. (CASTELLS, 2013, p. 169)

No Brasil, os protestos trouxeram à tona insatisfações desta sociedade fragmentária, em mutação, que vão do aumento de R\$ 0,20 na passagem dos ônibus até os problemas com a impunidade dos políticos corruptos, resvalando em uma série de outras reivindicações, como se constata em diversos poemas da coletânea: críticas aos políticos, aos investimentos na Copa das Confederações, à mídia tradicional e à ação da polícia.

Passe livre. Porque a mobilidade é um direito universal, e a imobilidade estrutural das metrópoles brasileiras é resultado de um modelo caótico de crescimento urbano produzido pela especulação imobiliária e pela corrupção municipal. E com um transporte a serviço da indústria do automóvel, cujas vendas o governo subsidia. Tempo de vida roubado e pelo qual, além de tudo, deve-se pagar. (CASTELLS, 2013, p. 178)

Para o professor, poeta e ensaísta Alberto Pucheu, que assina o prólogo da antologia, o grito das ruas sinaliza um pedido de respeito.

O que se quer, parece, é mais mobilidade, mais folga, mais espaço, mais intervalo, mais respiração, mais lazer, mais saúde, mais cultura, mais educação, mais, mais, mais, mais... para ficar com o simbólico, o que se quer parece ser uma movimentação de vida mais bem resolvida, que favoreça os cidadãos

em uma vida mais tranquila. se os portugueses têm gritado “queremos nossas vidas de volta”, talvez o grito, ainda ilegível, daqui seja “queremos nossas vidas”, já que, no sentido das melhoras da qualidade de vida planejadas pelo governo, muitos aqui só a poderiam ter pela primeira vez.

Por fim, essa análise de Pucheu reforça a ideia de Bauman no que tange o conceito de consumidores falhos, mantidos a partir de uma política de exclusão, repressora do processo de construção da identidade de um grupo oprimido que experimenta o mundo como armadilha. Segundo Bauman (1998), não é apenas o direito à renda, à melhoria da expectativa de vida, mas o direito à individualidade que tem se polarizado com maior intensidade. Desse massacre cotidiano é que acontece a burla proporcionada pelo humor dos protestos e pela poesia dos poetas neobarracos.

4. Resistência e poesia: dos dias em que as ruas do Brasil foram tomadas pelos cidadãos

Ao falar sobre “Literatura e Vida Social”, o crítico Antonio Candido (1985, p. 21) chama a atenção para os aspectos sociológicos da obra de arte, conceituada como “um sistema simbólico de comunicação inter-humana”. Pensando nas técnicas de comunicação da contemporaneidade, conforme ressalta Lyra (2008), algumas formas artísticas se aproveitaram, ao longo do século XX, da profusão dos meios de comunicação de massa e que,

Sem maior compromisso com a tradição ou um projeto cultural e colocando seus produtos ao nível intelectual das massas, oferecem basicamente a emoção, o prazer ao seu público: a música, no rádio; a narrativa, no cinema; e ambas na tevê e hoje na Net.

A poesia pôde garantir seu espaço na internet, que permite a livre circulação dos textos, podendo alcançar vários grupos/pessoas, principalmente os jovens. Neste ambiente, já amplamente utilizado para a divulgação do gênero literário, é que o arquivo “Vinagre – antologia de poetas neobarracos” foi disponibilizado.

O telefone os condenara ao abandono da escritura, até de cartas e bilhetes – era tudo pelo DDD; o cinema, a televisão, o videocassete e o DVD, ao da leitura, até de romances – era só assistir. Abrindo a era do *blog*, do *e-mail*, do *messenger*, do hipertexto, dos *sites*, dos *chats*, do *fotolog*, das *homepages* e das comunidades virtuais, ela restaurou para a juventude o prazer de escrever e de ler. Com uma prática nova: a escritura/leitura interativa. E com esta coisa visceral a tantas atividades, não apenas à poesia: uma linguagem própria, transbordante de afetividade e de graça. E, mais importante ainda: de liberdade, na manifestação de pensamentos e sentimentos. (LYRA, 2008, p.?).

A pós-modernidade também compreende diversas mudanças que se dão nas concepções acerca do estudo histórico e no âmbito da linguagem, implicando em colagens, sobreposições de fatos históricos, e na quebra da linearidade discursiva, o que representa a maior valorização da interpretação do leitor, abrindo espaço para a estética da recepção.

O efeito é quebrar (desconstruir) o poder do autor de impor significados ou oferecer uma narrativa contínua. Cada elemento citado, diz Derrida, “quebra a continuidade ou linearidade do discurso e leva necessariamente a uma dupla leitura: a do fragmento percebido com relação ao seu texto de origem; a do fragmento incorporado a um novo todo, a uma totalidade distinta”. A continuidade só é dada no “vestígio” do fragmento em sua passagem entre a produção e o consumo. O efeito disso é o questionamento de todas as ilusões de sistemas fixos de representação. (FOSTER, *apud* HARVEY, 2010, p. 55).

Segundo Lévy (1996), a informatização também exerce influência na fragmentação da leitura, haja vista que, segundo o autor, as relações hipertextuais no suporte digital são mais rápidas que em períodos anteriores à informática, implicando na desterritorialização do texto.

No ciberespaço, como qualquer ponto é diretamente acessável a partir de qualquer outro, será cada vez maior a tendência a substituir as cópias de documentos por ligações hipertextuais: no limite, basta que o texto exista fisicamente uma única vez na memória de um computador conectado à rede para que ele faça parte, graças a um conjunto de vínculos, de milhares ou mesmo de milhões de percursos ou de estruturas semânticas diferentes. A partir das *home pages* e dos hiperdocumentos on line, pode-se seguir os fios de diversos universos subjetivos. (LÉVY, 1996, p. 48).

Com a facilitação para a veiculação de textos e imagens via internet, a construção de significados na sociedade se diluiu em rede, por meio da qual se estabelece um novo processo de ressignificação dos signos. Indo além, na reflexão da linguagem em um contexto permeado por novas tecnologias da informação, Lyotard (1988, p. 4) declara:

[...] hoje em dia já se sabe como, normalizando, miniaturizando e comercializando os aparelhos modificam-se as operações de aquisição, classificação, acesso e exploração dos conhecimentos. É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes), dos sons e, em seguida, das imagens (media) o fez.

No que tange a estrutura social dos protestos brasileiros, os poemas foram inspirados nas ruas, ganhando diversas conotações, marcadas nas formas e nos conteúdos apresentados. Alguns dos 81 poemas²⁵¹ (sen-

²⁵¹ Este número corresponde à primeira edição da coletânea lançada na internet no dia 17 de junho de 2013, com a capa ilustrada pela arte do grafiteiro britânico Banksy em que um homem atira flores

do quatro criações icônicas) trazem formatos muito peculiares. Dois deles são destacados para a análise: “Opus Opera” e “bOMBADEEFEI-TO”.

O primeiro é escrito como se fosse uma ópera. Dividido em dez atos, o poema realoca o clássico. Não se assiste a uma ópera; a ópera está na rua, reconfigurando-se em meio ao caos das insatisfações sociais. No conteúdo, temas diversos que vão a críticas ao governo de São Paulo até ao samba dos Novos Baianos. O poema é iconoclasta ao driblar qualquer fronteira que possa ainda existir entre as concepções do clássico e do popular²⁵².

OPUS OPERA

Opusilânime
O governador é membro
da Opus Dei Cacetada,
Opus Dei Spray de Pimenta,
Opus Dei Tiro de Borracha e da
Opus Dei Bomba de Gás Lacrimogêneo.
Depois de seu impeachment
ele poderia fundar
a Opus Dei Motivo,
Opus Dei chilique,
Opus Dei Mole,
ou Opus Dei Azar.
De todo modo, você já
Opus Deu, Chuchu.

OpuSalmo
É Opus Dando que se recebe

OpuSamba
chegou a hora dessa gente
diferenciada
vândala e
cheiradora de vinagre
mostrar seu valor

ao invés de uma bomba incendiária. Quatro dias depois, foi lançada, também na internet, a segunda edição, ampliada, com capa ilustrada pelo brasileiro Diego de Sousa, totalizando 157 poemas (e poetas).

²⁵² “O importante do debate contemporâneo sobre as margens e as fronteiras das convenções sociais e artísticas [...] é também o resultado de uma transgressão tipicamente pós-moderna em relação aos limites aceitos de antemão: os limites de determinadas artes, dos gêneros ou da arte em si”. (HUTCHEON, 1991, p. 26)

Opusalada
a pergunta que não quer calar:
voce é Pimenta ou Vinagre?

Opus Day

Se hay gobierno, soy... Impeachment!
Já deu, picolé de chuchu.

OpuScience
agora é a PP “polícia pacífica”
contra o VVV “violentos vândalos de vinagre”
PP x VVV
de que lado voce samba?

Opu S. O. S.
EXISTE PAVOR EM SP

Opus Ó pus
Geraldo Alckmin:
pergunta aí como se diz impeachment em Francês.
Haddad:
largar o camembert e pega o avião! Aqui tá Russo, Mano.

Opuscúlo
Será que agora a mídia vai dar a cara a tapa?
Olho por olho de jornalista:
quem é vândalo, os manifestantes ou a polícia?

*

OpusCopa
A Copa das Como fedem as ações

O segundo mostra os efeitos das bombas e gases de efeito moral, utilizados pela polícia. Alguns versos se iniciam com letra minúscula e as letras seguintes são colocadas em caixa alta, gritando as perversões da repressão. A sequência de pontos pode ser interpretada como a marca dos lançamentos desses aparatos repressivos.

bOMBADEEFEITO
bOMBADEGÁS
bALADEBORRACHA

Zum Zois Zrês

..
gora nos zóio
quero vê sua mira

ZOOOOOOOOOOM

mais fácil que esculachá vadia

...
pUTA mERDA!

Outro aspecto colocado em evidência na coletânea é a questão da originalidade. Há poemas que utilizam versos de poemas já conhecidos em um cenário nacional sem qualquer marca gráfica. No caso estudado abaixo, o poema evoca textos que fazem parte do imaginário social brasileiro no que diz respeito à história do país e à construção de uma identidade nacional.

O poema começa com o verso de Castro Alves “auriverde pendão da minha terra”, passa para o trecho da carta de Pero Vaz de Caminha “em que se plantando tudo dá”, utiliza passagens do hino nacional “berço esplêndido”, “patriamadabrasil”, não esquecendo o verso “não permita Deus que eu morra”, de Gonçalves Dias, poeta fundamental para a construção da identidade nacional, dentro da perspectiva do romantismo.

PRETO NO BRANCO

auriverde pendão da minha terra
em que se plantando tudo dá:
palmeira banana sabiá.
ó país do futuro do passado
em berço esplêndido há séculos deitado
não permita Deus que eu morra
de fome sede pancada
se tudo abunda tudo dá:
mata bola bunda...
a nossa é mesmo mais bonita
ou apenas mais barata?
ah os olhos verdes da mulata!
mata, mata, mata
o preto velho
o filho pardo
o índio coitado
a puta-que-te-pariu:

mas por quem serás amada
patriamadabrasil?

Há aqueles que inserem letras de música, com a utilização de aspas e letras em negrito, como se quisesse que o leitor saltasse para outras leituras e referências, transformando o verso em um hipertexto, já que a coletânea foi lançada na internet e o Google, site de busca, está ao alcance rápido, logo ali, em outra janela ou aba.

O GRITO DO SANGUE TUPINIQUIM

Águas de maio de 68 nosso sangue
Barricadas e Bastilha nosso sangue
DNA de Guevara e Cohn-Bendict _
Nosso sangue _ DNA de Graciliano,

Pagu, Oswald. Sangue Tupiniquim
Sangue dos meninos mortos pelo AI-5
Marcha ao ritmo de “Grândola Vila Morena”

Desliza ao som de “A las barricadas”
“*Há de ser outro dia*”
“*Caminhando contra o vento,
sem lenço, sem documento*”
E este vinagre nas mãos é tão inofensivo...
O sangue dentro _ este é o estopim e o grito _
Este ninguém tira de nós, ninguém tira de mim...

E há ainda o que recorre à paródia do poema “Inspiração”, de Mário de Andrade.

TRANSPIRAÇÃO

São Paulo! comichão nas minhas veias...
Os meus amores são flores feitas de cartolina!...
Oh, Colombina!... Traje de caos... Cinza e cinzas...
Pipoco e gás... Murro e rancor requentados...
Deselegâncias gritadas, sem pudores...
Perfumes de Vinagre... Castelo!
Bofetadas cínicas no Trianon... Ditatorial!
São Paulo! concussão em minha virilha...

Inconformismo a berrar nos turbilhões da América!

De modo geral, poemas reverterem a significação das palavras. Isso é visto nos poemas mencionados anteriormente e também na própria estruturação da coletânea, que segue os padrões de um livro, com capa, ficha catalográfica, prólogo, apresentação da obra, epígrafe e simulação de uma editora (Edições V de Vândalos), em uma clara paródia. As transgressões não param por aí.

Os poetas são comparados a vândalos e a antologia enaltece o vinagre, utilizado nas manifestações para bloquear os efeitos das bombas de gás lacrimogêneo. Sobre esses aspectos é possível afirmar que “em certo sentido, a paródia é uma forma pós-moderna perfeita, pois, paradoxalmente, incorpora e desafia aquilo a que parodia. Ela também obriga a uma reconsideração da ideia de origem ou originalidade”. (HUTCHEON,

1988, p. 28)

Além disso, Hutcheon chama a atenção para o fato de os artistas pós-modernos romperem com as concepções totalizantes e homogeneizantes do modernismo, enxergando a ruptura como um “desafio libertador que vai contra uma definição de subjetividade e criatividade que ignorou durante um período demasiadamente longo a função da história nas artes e no pensamento”. (1988, p. 29)

Com isso, vemos alguns valores e ideologias contestados, em uma clara demonstração das insatisfações, e o desejo de que haja uma nova configuração social. Nas palavras de Castells (2013, p. 176) sobre os movimentos sociais, “há momentos de liberação, em que todos esvaziam sua sacola de frustrações e abrem a caixa mágica de seus sonhos”. E este é o momento para os poetas extravasarem a criatividade, escrevendo não mais na quietude, porém no caos, assim como a leitura que não é mais feita no silêncio e na meditação²⁵³ e sim nas propostas tentadoras das outras janelas da internet.

5. Considerações finais

O estudo se mostra importante em função de os poemas terem sido escritos tendo como pano de fundo atos políticos recentes que revelam as insatisfações de uma sociedade permeada por uma série de contradições em sua formação, fruto da desigualdade. É uma crise cognitiva, tal como cita o deputado estadual Marcelo Freixo, que longe está de chegar ao fim, como aponta o sociólogo Manuel Castells.

O que se evidencia nos poemas é que a facilitação existente na pós-modernidade para o acesso à informação modifica o modo de leitura, mas também o modo de escrita dos autores, que fazem as colagens textuais, reunindo lembranças a músicas, a frases políticas e a outros contextos históricos. A veiculação dessa antologia de poemas no calor dos protestos serviu como espelho para as manifestações que ocorriam nas ruas de todo o país.

²⁵³ Antonio Candido diz que “a poesia pura do nosso tempo esqueceu o auditor e visa principalmente a um leitor atento e reflexivo, capaz de viver no silêncio e na meditação o sentido do seu canto mudo”. (1985, p. 33). Mas será que o leitor continua a ler deste modo? É preciso esse modelo de leitura?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CANDIDO, A. A literatura e a vida social In: _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1985.
- CASTEL, R. A nova questão social. In: *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 9 ed. Trad.: Iracy D. Polleti. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 495-591.
- CASTELLS, M. *Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. Disponível em: <<http://www.acessepiaui.com.br/vc-no-acesse/soci-logo-manuel-castells-analisa-protestos/23162.html>>. Acesso em: ago.2013.
- FREITAS, G; SPREIER, P. Ação e invenção. *O Globo* (Caderno Prosa e Verso), Rio de Janeiro, 27 de julho. 2013.
- FREIXO, M; SOARES, L. E. Brasil hoje: A atualidade da banalidade do mal. Rio de Janeiro: Estação Rio 2, 30 de julho de 2013. Palestra
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2010.
- HUTCHEON, L. *Poética do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1988.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Edição 34, 1996.
- LYOTARD, J. F. *O Pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.
- LYRA, P. O lugar da poesia. *Jornal Rascunho*, n. 97. Curitiba, mai.2008.
- MELO NETO, J. C. Da função moderna da poesia. In: _____. *Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 97-101. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/97548704/Da-funcao-moderna-da-poesia-Joao-Cabral-de-Melo-Neto>>. Acesso em: janeiro de 2014.
- OBRA COLETIVA. *Vinagre: uma antologia de poetas neobarracos*. Disponível em: <https://www.mediafire.com/view/8xo1155vho004ir/VINAGRE_UMA_ANTOLOGIA_DE_POETAS_NEOBARRACOS_junho2013.pdf>. Acesso em: ago.2013.

**TEXTOS LITERÁRIOS
E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PROPOSTA DE ATIVIDADES**

Eliana Aparecida Prado Verneque Soares (UEMS)

lianaverneque@uol.com.br

RESUMO

O ensino de uma língua estrangeira costuma limitar-se a memorização e assimilação de formas prontas de modo que o aprendiz possa simplesmente repeti-las para ser compreendido em uma situação de comunicação real. Esse modelo de ensino tem se mostrado ineficaz na aquisição de outra língua. Sabe-se que a língua é um processo de manifestação cultural e que falantes nativos usam em sua prática diária de comunicação, elementos linguísticos particulares à sua cultura e expressões como figuras de linguagem, regionalismos, gírias, coloquialismos e entre tantas outras coisas que não são encontradas em manuais de gramática, mas que podem estar dentro de um texto literário. Pensando em melhorar as práticas de sala de aula, este trabalho irá propor algumas atividades com uso de textos literários que possam diferenciar as aulas de língua estrangeira e auxiliar o aprendiz na aquisição de vocabulário. Para realização deste artigo buscou-se aporte teórico em outros trabalhos já publicados em relação ao assunto bem como sugestões de uso de textos literários. Inserir estes textos na sala de aula pode ser um rico material no ensino e aprendizagem da competência comunicativa, pois, quanto mais se amplia o vocabulário do aprendiz, mais esse aprendiz se sente confiante no desenvolvimento da língua, além de poder conhecer também as formas e expressões de outra cultura.

Palavras Chave: Textos literários. Língua estrangeira. Ensino.

1. Introdução

Literatura era inicialmente utilizada como principal recurso para as aulas de ensino de línguas na era do método gramática/tradução e servia como matéria-prima da compreensão, identificação de estruturas gramaticais e tradução, sem haver um diálogo mais aprofundado entre leitor e obra e sem dar a devida importância ao conteúdo.

Este uso mostrou-se limitado no processo de interação leitor/texto, restringindo em muito a apropriação da língua de acordo com as afirmações de (PARO, 1998). Com o advento do estruturalismo e o método audiolingual, a literatura foi minimizada e descartada e de acordo com (COLLIE & SLATER, 1987, p. 2), mais atenção era dada ao diálogo e conversação, os quais eram métodos mais práticos e visíveis em situações reais. Diante destas mudanças, faltavam pesquisas confirmando que o uso de literatura em ensino de línguas poderia ser um *input* significante

e positivo conforme argumenta (MALEY, 1989), uma das figuras mais influentes neste campo. Observando todos esses usos desfavoráveis, em meados dos anos de 1980, ressurgiu a pesquisa do uso da literatura no aprendizado de línguas, depois de um longo período sendo negligenciada e que continua até os dias atuais.

Questionava-se então que se a língua constitui-se em recurso privilegiado de comunicação, também é estratégia de apropriação de um conhecimento mais complexo que envolve valores culturais, visões de mundo e sensibilidades individuais e coletivas. Como resultado passou a se revelar como meio de entendimento do homem e da sociedade, podendo ser pensada como dispositivo de análise crítica da ampliação da capacidade de análise dos mecanismos da existência, tanto no passado quanto no presente.

Perante deste entendimento, o uso do texto literário – termo que usarei para me referir a contos, poemas, romances ou peças – como recurso no ensino de línguas ganhou uma nova função, não apenas como pretexto para a aquisição de estruturas gramaticais, mas também como forma de elemento constitutivo de um saber mais amplo.

O trabalho com textos literários além de fornecer material adicional de práticas gramaticais, auxilia na aquisição de vocabulário conforme aponta (LIAW, 2001) e o contato com esses tipos textuais fornecem ainda ao aprendiz não apenas palavras e sentenças, mas significados que só podem ser apreendidos através de um campo semântico mais amplo, sendo necessária uma interação positiva, na qual as ligações culturais de uma época demonstrem importância vital na compreensão das palavras e das estruturas do discurso.

Considerando que o ensino de uma língua estrangeira costuma limitar-se a memorização e assimilação de formas prontas de modo que o aprendiz possa simplesmente repeti-las para ser compreendido em uma situação de comunicação real, e que esse modelo de ensino tem se mostrado ineficaz na aquisição de outra língua, alguns questionamentos pertinentes ao uso de textos literários no desenvolvimento dessa língua fazem-se necessário: Qual é o papel do texto literário na formação do leitor? Que textos devem ser usados? Quais alternativas são propostas para que o uso destes textos possa auxiliar o aprendiz na aquisição de vocabulário?

Sabemos que a língua é um processo de manifestação cultural e que falantes nativos usam em sua prática diária de comunicação, elemen-

tos linguísticos particulares à sua cultura e expressões como figuras de linguagem, regionalismos, gírias, coloquialismos e entre tantas outras coisas que não são encontradas em manuais de gramática, mas que podem estar dentro de um texto literário. Em favor do uso do texto literário como um recurso importante para estimular as atividades com a língua, (DEFF & MALLEY, 2003) consideraram que literatura é material autêntico, uma vez que não é produzida artificialmente para fins pedagógicos.

O ensino de uma língua estrangeira deve proporcionar ao educando inclusão social, de modo que o aluno seja capaz de interagir em várias comunidades e conhecimento segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais e que ainda de acordo com (CANDIDO, 2003) a literatura deve ser reconhecida não apenas como fonte de prazer e lazer, mas sim, como papel socializador e transformador, uma função humanizadora que atua no processo de formação do indivíduo e que amplia perspectivas de relação do homem com o homem e do homem com o mundo. Seria este então o papel do uso dos textos literários no ensino de língua estrangeira.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso de textos literários no ensino de língua estrangeira e oferecer algumas propostas de atividades que possam auxiliar o professor no desenvolvimento de suas aulas de leitura bem como ajudar na ampliação do vocabulário do aprendiz.

Ao justificar-se a necessidade de promover mudanças e melhorar no nível de ensino de línguas estrangeiras, a literatura pode proporcionar ao professor novas dimensões e caminhos para que se incluam questões culturais e não apenas estruturais e gramaticais.

A metodologia utilizada neste estudo foi um levantamento bibliográfico, pois oferece meios que auxiliam na definição do tema e que sejam analisados sob novo enfoque produzindo novas conclusões.

2. *Qual é o papel de textos literários na formação do leitor?*

Ampliar o conhecimento linguístico dos alunos é parte fundamental da aquisição de uma língua e conforme afirma (POVEY, 1972), o contato com textos literários corrobora também para essa ampliação além de contribuir com a extensão de uso da língua. Outra vantagem, de acordo com o autor, é de que o uso destes textos em sala de aula ajuda na promoção da linguagem e na comunicação, já que os estudantes poderão discutir na língua alvo, questionamentos em relação às leituras realizadas.

Motivações e afetividades também podem ser contribuições valiosas para o aprendizado conforme declara (MCKAY, 1982), visto que, contextos sociais são levados em consideração em textos literários. A tolerância em diferentes culturas e a promoção da criatividade será encorajada pelos estudantes na visão deste autor.

Universalmente todas as línguas têm sua literatura e os temas convergem no que geralmente atrai os leitores: amor, morte, separação, natureza, traição etc., que são comuns a todas as culturas e por todo o mundo a literatura segue convenções e gêneros conforme aponta (MALEY, 2001).

Existem inúmeras razões pelas quais o uso de textos literários pode promover o ensino de uma língua estrangeira. Três dados que podem colaborar para que essa promoção aconteça são mencionados por (ARTHUR, 1968). O primeiro é um grande repertório vocabular que é usado na literatura comparado com a fala. O segundo é um modelo sintático único que só é encontrado especialmente na literatura escrita. Como exemplo o autor menciona a voz passiva e as orações subordinadas que aparecem com certa frequência nos textos. O terceiro benefício é que estes textos levam os alunos a entenderem outras sociedades e culturas e percebem que personagens e eventos ocorrem de acordo com normas específicas destes grupos.

3. *Que textos devem ser usados?*

Estudos na área apontam certa dificuldade entre professores e alunos em se trabalhar com textos literários atribuídos à falta de competência linguística para ler literatura fora da língua materna. As estratégias de leitura também não são conhecidas pelos docentes de modo que eles não podem ensiná-las aos alunos. Neste sentido, a escolha dos textos literários é fator crucial, pois o aluno poderá desenvolver o gosto pela leitura como também poderá não ser encorajado para tal se não gostar do texto ou se a linguagem nele descrita for muito além da capacidade linguística do aprendiz.

Algumas sugestões dadas por (ARTHUR, 1968) podem ajudar o professor na escolha dos textos: não selecionar textos que envolvam um vocabulário e itens de estruturas gramaticais muito difíceis, pois isto desencorajará os alunos que não conseguirão fazer sentido do texto porque o nível de proficiência deles não será ainda suficiente para uma análise

de uma estrutura vocabular e gramatical que eles ainda não conhecem. Assunções de culturas não familiares a eles também devem ser evitadas de modo que ainda podem estar no estágio inicial de aprendizado da linguagem. Existem algumas histórias familiares em todos os países e culturas.

O professor poderá então selecionar uma dessas histórias e traduzi-las para a língua nativa do aluno, porém valores literários da história devem ser mantidos durante o processo da tradução. Recursos não verbais apresentados no texto também são fatores importantes que contribuem para leitura como figuras, efeitos de sons, tonalidade da voz do professor no momento da leitura. Outro aspecto a ser considerado é a relevância do tema para a vida do aluno, isto é, ter em mente os seus interesses, *hobbies*, maturidade intelectual. O ambiente também deve ser considerado de acordo com as sugestões de (ARTHUR, 1968), Um ambiente silencioso, calmo e relaxante contribui melhor para que a leitura aconteça.

O professor deverá criar situações em que os alunos percebam as mudanças linguísticas que ocorrem, já que línguas são mutáveis ao longo dos tempos, principalmente quando a obra pertence a períodos bem antigos e distantes dos leitores, quando se tem nas mãos, autores consagrados como Chaucer e Shakespeare.

As técnicas de estratégias de leitura também devem ser ensinadas criando mecanismos para que o aluno aprenda o funcionamento da linguagem literária e poética para inter-relação e apropriação do código linguístico. Quando surgidas dificuldades de interferência no processo de leitura, o docente de línguas deve promover atividades que envolvam o desenvolvimento de estratégias de inferência lexical e contextual.

Dizer que o léxico não se configura em aspecto relevante no ensino-aprendizagem de língua é uma concepção um tanto simplista, já que, não se é favorável a uma prática isolada e centrada na questão lexical, mas sim que o vocabulário é peça fundamental na interação leitor/texto e cabe ao professor desenvolver atividades criativas e contextualizadas em relação à apropriação e entendimento, do que os alunos geralmente definem como “palavras desconhecidas” e que causam desânimo e desinteresse no aprendiz no processo de leitura de textos literários estrangeiros.

O professor de línguas estrangeiras deve estimular o interesse dos alunos na leitura de obras literárias, verificando se eles já tiveram algum tipo de contato com a obra impressa e em caso negativo, comentar alguns

aspectos e características do texto selecionado. É fundamental que o professor mostre aos alunos o porquê da escolha do texto, a necessidade da leitura da obra literária na formação do profissional principalmente de línguas.

Várias técnicas podem ser trabalhadas como o funcionamento da linguagem poética como metáfora, constituindo um recurso prático-discursivo muito comum entre os escritores. Como se pode perceber inúmeras são as utilidades do uso de textos literários no processo do ensino de línguas: aquisição de vocabulário, inferências-linguísticas, períodos históricos culturais de uma sociedade, interação do texto leitor/escritor, visão de pensamentos e sentimentos.

No ensino da linguagem, o texto deve ser usado como exemplo de certos tipos de modelos textuais e estruturas que podem ajudar estudantes a se tornarem mais independentes quanto à produção dos mesmos, ter um melhor crescimento pessoal, desenvolvimento emocional e uma gama de conhecimentos e informações.

4. Proposta de Atividades

4.1. Textos: Poema

Com o poema *I Wondered Lonely as a Cloud*, de Willian Wordsworth, a sugestão apresentada é que o professor retire a última palavra de cada verso e peça aos alunos que o completem fazendo sentido. Dê alguns minutos para que a atividade seja feita em grupo. Depois, entregue o original para fazerem a comparação do que escreveram ou se chegaram pelo menos próximos das palavras reais.

Para o poema *The Solitary Reaper*, também de Willian Wordsworth, o professor deve entregar o poema para que os alunos trabalhem em grupos, sem a separação dos versos, ou seja, apresente o poema como se fosse um texto em prosa e solicite aos alunos que o refaçam dividindo-o em versos. Dê alguns minutos para a atividade e entregue a cópia do original para a comparação.

4.2. Texto narrativo

4.2.1. *Livro: Bridge to Terabithia*, escrito por Katherine Paterson. O livro é composto por treze capítulos. O professor poderá solici-

tar aos alunos como tarefa, que a cada aula leiam um capítulo do livro e propor diversas atividades como: elaboração de algumas perguntas relacionadas ao capítulo lido e na próxima aula fazer uma correção coletiva com os alunos. Solicitar que preparem algumas sentenças com vocabulários desconhecidos encontrados no capítulo substituindo-os por outro com o mesmo significado e fazer com que os alunos adivinhem o sentido no texto. Representar um capítulo lido em forma de *role play*. Escrever um *summary* de um capítulo. Retirar da leitura realizada, expressões de sentimentos como dor, felicidade, mágoa etc.

4.2.2. *Conto: The Canterville Ghost* de Oscar Wilde. O conto é escrito no gênero gótico. O professor poderá explorar esse tipo de texto, apresentando as características do estilo gótico, bem como elaborar diversas atividades, divididas por capítulos, como palavras cruzadas, palavras tiradas do contexto, lista de figuras, resumos dos capítulos e solicitar que os alunos criem vídeos ressignificando a história a partir da cena que mais gostou. Várias são as alternativas para exploração do conto.

Enfim, inúmeras são as propostas para uso de textos literários em sala de aula. Caberá ao professor o uso de sua criatividade na elaboração de seu planejamento quando do uso desses textos.

5. *Considerações finais*

A educação literária se faz necessária, pois segundo Howard (1974, *apud* HEATH, 1982), ela nos permite compreender o mundo ao nosso redor além de nos possibilitar compreender também o que nos tornamos e como nos tornamos.

O uso de textos literários no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira é um rico material que poderá fornecer situações autênticas no ensino da língua alvo bem como promover o prazer neste aprendizado através de histórias interessantes. Os alunos poderão ainda estender o conhecimento e experiências de mundo através destes textos que mostram a eles novas formas de ver o mundo e construir significados.

É necessário também que o professor de línguas inicie o quanto antes possível, a interação dos alunos com textos literários para que os mesmos aos poucos se familiarizem com um novo material de aprendizado.

O docente de línguas deve então promover a prática de leitura destes textos e comprometer-se com o desenvolvimento em sala de atividades que promovam a inferência lexical e especificar estratégias de leitura que favoreçam a contextualização dos textos, tanto no que se refere ao momento de produção textual quanto empenhar-se na discussão comparativa entre as questões sociais tratadas no texto estudado e a problemática contemporânea da sociedade.

O contato com textos literários irá prover o aprendiz de um *input* no aprendizado de línguas bem como um amplo conhecimento de mundo através da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRADFORD, A. *Reading literature and learning a second*. Language and Learning, p. 199-210.

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: OUP, 1987.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1985.

DUFF, A; MALEY, A. *Literature*. Foreign Language Annals. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 35-44.

HEATH, S.B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11, p. 49-76, 1982.

IBRHIM, Alisson Yamakawa. Ensino de língua inglesa: o papel do texto literário na formação do leitor. In: *I Encontro de Diálogos Literários: Um Olhar para Além das Fronteiras*. 2013, p. 172-193. Disponível em: <<http://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/03/45.pdf>>. Acesso em: 23-09-2013.

LIAW, M. L. *Exploring Literacy Responses in a EFL Classroom*.

MALEY, A. *A comeback for literature?* Practical English Teacher, vol. 10, n. 59.

McKAY, S. Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, p. 529-536, 1982.

MOHAMMAD, K. AMIR H. R. *Literature and Language Teaching*. Journal of Academic and Applied Studies, vol. 2, n. 6, June 2012, p. 32-

38. Disponível em: <www.academians.org>. Acesso em: 23-07-2013.

PATERSON, K. *Bridge to Terabithia*. Impress by Harper Collins Children's book. USA, 1987.

POVEY, J. F. Literature in TESOL Programs: The Language and the culture. *TESOL Quarterly*, p. 40-46, 2013?.

WILDE O. *The Canterville Ghost and other stories*. Oxford: Heinemann Guide Readers. 1993.

WORDSWORTH, W. *Poesias selecionadas*. Edição bilíngue. São Paulo: Mandacaru, 1988.

**TRADUÇÃO:
REESCRITURA E RELEITURA NA PRÁTICA LITERÁRIA²⁵⁴**

Deise Quintiliano Pereira (UERJ)
deisequintiliano@uol.com.br

RESUMO

Proposta de tradução de fragmentos do romance de Georges Bernanos, *Diário de um Pároco do Interior*, a partir de estratégias centradas no processo de atribuição de papéis dos sujeitos envolvidos na experimentação tradutória. Comentários teóricos sobre as escolhas efetuadas na tradução, com vistas a promover a passagem do texto em “língua de partida” para o texto em “língua de chegada”.

Palavras-chave:

Tradução. Diálogo intercultural. Língua de partida. Língua de chegada.

1. Introdução

No âmbito das investigações linguísticas, um significativo espaço tem sido designado à tradutologia, o que lhe permite constituir-se num objeto de estudo inserido no vasto espectro de abordagem ao qual se dedica a análise do discurso. Nas décadas de 1980 e 1990, o campo da tradução atinge a maioridade e, constituindo-se numa disciplina que se pretende integradora, torna-se uma área de conhecimento independente.

A evolução da tradutologia, assim como os avanços da pesquisa linguística e da crítica textual, lançam luz sobre diversas possibilidades de modos de dizer, associadas a um desejo de agir sobre o interlocutor, o que acentua uma vertente pragmática de investigação dos processos tradutórios. Michel Ballard (1990, p. 11), chama a atenção para a existência de dois tecidos de linguagem diferentes que “mediatizam” o “querer-dizer” do autor e o desejo de reenunciação do tradutor. Ele ressalta, além disso, a importância da criatividade no trabalho de tradução.

O pressuposto necessário da tradução é, pois, a originalidade. Visto que cada tradução representa de um certo modo uma invenção (PAZ, 1980, p. 9), ela implica a criação de um texto único, que contém a mensagem original reproduzida numa outra língua – língua de chegada. Esse

²⁵⁴ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional “Português – Língua do Mundo”, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

dinamismo presente na tradução é suscetível, então, de ser resumido por intermédio da seguinte fórmula:

DECODIFICAR + RECODIFICAR = TRANSCODIFICAR

a mensagem contida na língua de partida.

Os estudos que privilegiam as relações entre língua e cultura, entretanto, definem a tradução como “transferência” cultural e não linguística e o processo tradutório como um ato de comunicação, e não de simples transcodificação. O texto traduzido será concebido, nessa perspectiva, como parte integrante do mundo e não como um espécime isolado da linguagem (MONTE, 1998, p. 1). Mas, ainda neste caso, o sentimento estético do artista deve nortear toda a recriação.

2. Tradução: inscrição histórica do sujeito

Entre outras finalidades, a tradução, objetiva a recriação de uma solidariedade entre a palavra e a sonoridade, buscando oferecer um texto tão denso de emoções quanto o original.

A representação da oralidade da linguagem revela-se um problema a ser vencido por estratégias específicas adotadas pelo tradutor. A preservação da relação oral/escrito, recolhida em sua fonte (língua de partida), constitui-se, assim, na condição fundamental para o sucesso da tradução.

Uma visão mais tradicionalista dos processos tradutórios eleva o texto de partida a um nível superior ao do texto de chegada: ele é a obra “estável”, objeto histórico – sujeito às diversas interpretações de cada época – e polissêmico – pois permite a arbitrariedade interpretativa de cada leitor. Destarte, a tradução referenda-se como um meta-texto, produto de uma leitura feita num dado momento, por um indivíduo inscrito na sua própria historicidade, por intermédio de relações culturais e linguísticas que o definem.

Segundo Monte (MONTE, 1998, p. 2), no exercício da tradução, é necessário um conhecimento mais detalhado daquilo que subjaz ao ato comunicativo, situando-se nas suas entrelinhas socioculturais, no nível do discurso, do contexto e da situação dos participantes envolvidos nessa forma de interação entre culturas.

O texto de partida, contudo, afirma Danielle Jacquin (*apud* BAL-LARD, 1990, p. 65), sempre pronto a ser lido, é também sempre sujeito a ser traduzido e o distanciamento do texto original, sempre sujeito a ser revisitado. A tradução é então hermenêutica no sentido mais originário, um eterno e possível plural, incansavelmente a ser refeita.

3. *A singularidade da tradução*

Cada texto possui particularidades que o tornam singular. Através da resolução de conflitos, a tradução tem por objetivo extrair uma unidade nova, recriar um novo elo entre palavras e sons, pois nenhuma tradução responde aos mesmos objetivos, nem se sustenta sobre as mesmas escolhas ou bases de trabalho.

Ainda de acordo com Jacquin, as línguas diferem e interpretam, cada uma a seu modo, o dado extralinguístico. O tradutor deve conhecer as particularidades dos idiomas com os quais ele trabalha, sem sentir-se, contudo, prisioneiro do código por intermédio do qual ele retranscreverá o texto de partida. No caso particular do texto autobiográfico, dos diários e das cartas, em que a subjetividade do autor predomina, o tradutor, seguramente, deter-se-á diante de um sem-número de opções, suscetíveis de reatualizarem a mensagem proposta no texto de partida.

A questão não é muito simples, pois o tradutor deverá, neste caso, além de possuir pleno domínio dos códigos (língua de partida e de chegada), ser dotado de uma capacidade de oscilação entre os vários níveis (registros) da língua.

Esse processo de busca recriativa solidária é passível de produzir ambiguidades, e o conceito de ambiguidade, segundo Ballard (1990, p. 18), é fundamental para a tradução, porque se encontra inexoravelmente ligado às noções de "querer-dizer", de interpretação dos signos, de "non-sens", mas também de profundidade da linguagem.

Visando à superação deste impasse, ele propõe a aplicação de uma conduta científico-pedagógica nos processos tradutórios. O estudo da tradução revela é como esta atividade repousa sobre um diálogo que seria escrito em duas línguas diferentes. Em se tratando de um diário, o autor tem uma liberdade maior para proceder a escolhas lexicais e/ou semânticas de ordem vária. No que tange à descoberta de "soluções tradutórias", é por esta razão que propomos, como corpus a ser discutido, fragmentos do romance de Georges Bernanos, *Diário de um Pároco do Interior*, on-

de, no confronto com outras obras literárias, suas palavras, mais significativamente, acham-se “em liberdade”.

A tradução nos permite partilhar as alegrias e angústias de nossos semelhantes, ajudando-nos a adquirir consciência da igualdade pela diferença, fazendo de nosso planeta uma verdadeira casa onde mora o ser. Através deste processo interativo autor-texto-tradutor, nossos horizontes se ampliam, nossas experiências se multiplicam.

O texto em questão – de grande expressão nas letras francesas – converge para questões de ordem religiosa, fundamentando a posição do personagem narrador, o pároco, em pressupostos do catolicismo cristão. Pelo viés da perspectiva de Bernanos, traz-se à cena um prazeroso diálogo entre literatura e religião – filão inesgotável para escritores com formação teológica.

Do ponto de vista metodológico, através da forma “diário”, colocaremos em prática certas técnicas de tradução, visando respeitar a intenção e emoção do escritor. Tentaremos, também, manter a oscilação entre os níveis formal (uma vez que se trata de um texto literário com conotação religiosa), informal (pois este texto literário é ao mesmo tempo um diário), que o autor construiu de modo ficcional.

4. O contrato ficcional

Na produção ficcional, observamos que a relação intrínseca estabelecida entre o fazer produtivo do autor (o que se espera quando se escreve um romance? a que tipo de público se destina?) e o fazer interpretativo leitor (que referências podem ser articuladas a partir do modelo literário proposto? em que enquadre situacional?) norteiam o contrato literário. A interpretação, decorrente de uma dupla competência — discursiva e situacional, constrói relações intertextuais, permitindo ao leitor-interpretante a identificação do gênero literário do texto proposto, a partir do confronto com outros textos representativos do mesmo gênero.

No diário autobiográfico, o contrato de ficção convida o leitor-tradutor a assumir a posição de destinatário-cúmplice, visto que ele é levado a partilhar as mesmas emoções, alegrias ou desventuras disseminadas no texto em língua original pelo escritor/comunicante. Tal contrato reflete-se numa estratégia discursiva suscetível de recuperar a fluência e a espontaneidade com a qual Bernanos presenteia o leitor do texto em língua de tradução.

Em suma, traduzir significa emocionar-se, revelando o caráter universal que reside em cada indivíduo, auxiliados por teorias da tradução. O milagre da tradução povoa a solidão humana.

Journal d'un Curé de Campagne

Georges Bernanos

Ma paroisse est une paroisse comme les autres. Toutes les paroisses se ressemblent. Les paroisses d'aujourd'hui, naturellement. Je le disais hier à M. le curé de Norenfontes: le bien et le mal doivent s'y faire équilibre, seulement le centre de gravité est placé bas, très bas. Ou, si vous aimez mieux, l'un et l'autre s'y superposent sans se mêler, comme deux liquides de densité différente. M. le curé m'a ri au nez [...].

Ma paroisse est dévorée par l'ennui, voilà le mot. Comme tant d'autres paroisses! L'ennui les dévore sous nos yeux et nous n'y pouvons rien. Quelque jour peut-être la contagion nous gagnera, nous découvrirons en nous ce cancer. On peut vivre très longtemps avec ça.

L'idée m'est venu hier sur la route. Il tombait une de ces pluies fines qu'on avale à pleins poumons, qui vous descendent jusqu'au ventre. De la côte de Saint-Vaast, le village m'est apparu brusquement, si tassé, si misérable sous le ciel hideux de novembre. L'eau fumait sur lui de toutes parts, et il avait l'air de s'être couché là, dans l'herbe ruisselante, comme une pauvre bête épuisée. Que c'est petit, un village! Et ce village était ma paroisse, mais je ne pouvais rien pour elle, je la regardais tristement s'enfoncer dans la nuit, disparaître [...] quelques moments encore, et je ne la verrais plus. Jamais je n'avais senti si cruellement sa solitude et la mienne. [...] il semblait attendre aussi – sans grand espoir – après tant d'autres nuits passées dans la boue, un maître à suivre vers quelque improbable, quelque inimaginable asile[...].

Je me disais donc que le monde est dévoré par l'ennui. Naturellement, il faut un peu réfléchir pour se rendre compte, ça ne se saisit pas tout de suite. C'est une espèce de poussière. Vous allez et venez sans la voir, vous la respirez, vous la mangez, vous la buvez, et elle est si fine, si ténue qu'elle ne craque même pas sous la dent. Mais que vous vous arrêtiez une seconde, la voilà qui recouvre votre visage, vos mains. Vous devez vous agiter sans cesse pour secouer cette pluie de cendres. Alors, le monde s'agite beaucoup [...].

Un peuple de chrétiens n'est pas un peuple de saintes-nitouches. L'Église a les nerfs solides, le péché ne lui fait pas peur, au contraire. Elle le regarde en face, tranquillement, et même, à l'exemple de Notre-Seigneur, elle prend à son compte, elle l'assume. [...] Tiens, je vais te définir un peuple chrétien, c'est un peuple triste, un peuple de vieux. [...] D'où vient que le temps de notre petite enfance nous apparaît si doux, si rayonnant? Un gosse a des peines comme tout le monde, et il est, en somme, si désarmé contre la douleur, la maladie! L'enfance et l'extrême vieillesse devraient être les deux grandes épreuves de l'homme. Mais c'est du sentiment de sa propre impuissance que l'enfant tire humblement le principe même de sa joie. Il s'en rapporte à sa mère, comprends-tu? Présent, passé, avenir, toute sa vie, la vie entière tient dans un re-

gard, et ce regard est un sourire. Hé bien, mon garçon, si l'on nous avait laissés faire, nous autres, l'Église eût donné aux hommes cette espèce de sécurité souveraine. Retiens que chacun n'en aurait pas moins eu sa part d'embêtements. La faim, la soif, la pauvreté, la jalousie, nous ne serons jamais assez forts pour mettre le diable dans notre poche, tu penses! Mais l'homme se serait su le fils de Dieu, voilà le miracle! [...] l'Église a été chargée par le bon Dieu de maintenir dans le monde cet esprit d'enfance, cette ingénuité, cette fraîcheur [...].

Je suis sérieusement malade. J'en ai eu hier la certitude soudaine et comme l'illumination. [...] Voilà juste six mois que j'ai ressenti les premières atteintes de ce mal, et je me souviens à peine de ces jours où je mangeais et buvais comme tout le monde[...].

Comme nous savons peu ce qu'est réellement une vie humaine! La nôtre. Nous juger sur ce que nous appelons nos actes est peut-être aussi vain que de nous juger sur nos rêves. Dieu choisit, selon la justice, parmi ce tas de choses obscures, et celle qu'il élève vers le Père dans le geste de l'ostension, éclate tout à coup, respandit comme un soleil [...].

Comme il est difficile de ne mécontenter personne! Et quoi qu'on fasse, les gens paraissent moins disposés à utiliser les bonnes volontés qu'inconsciemment désireux de les opposer les unes aux autres. D'où vient l'incompréhensible stérilité de tant d'âmes?

Certes, l'homme est partout l'ennemi de lui-même, son secret et surnois ennemi. Le mal jeté n'importe où germe presque sûrement [...].

Nous nous faisons généralement de la prière une si absurde idée! Comment ceux qui ne la connaissent guère – peu ou pas- osent-ils en parler avec tant de légèreté? Un trapiste, un chartreux travaillera des années pour devenir un homme de prière, et le premier étourdi venu prétendra juger de l'effort de toute une vie! si la prière était réellement ce qu'ils pensent, une sorte de bavardage, le dialogue d'un maniaque avec son ombre, ou moins encore – une vaine et superstitieuse requête en vue d'obtenir les biens de ce monde – serait-il croyable que des milliers d'êtres y trouvaient jusqu'à leur dernier jour, je ne dis pas même tant de douceurs – ils se méfient des consolations sensibles – mais une dure, forte et plénière joie! Oh! sans doute, les savants parlent de suggestion. C'est qu'ils n'ont sûrement jamais vu de ces vieux moines, si réfléchis, si sages, au jugement inflexible, et pourtant tout rayonnants d'entendement et de compassion, d'une humanité si tendre. Par quel miracle ces demi-fous, prisonniers d'un rêve, ces dormeurs éveillés semblent-ils entrer plus avant chaque jour dans l'intelligence des misères d'autrui? Étrange rêve, singulier opium qui, loin de replier l'individu sur lui-même, de l'isoler de ses semblables, le fait solidaire de tous, dans l'esprit de l'universelle charité!

L'enfer [...] c'est de ne plus aimer. Ne plus aimer signifie pour un homme vivant aimer moins, ou aimer ailleurs. Et si cette faculté qui nous paraît inséparable de notre être, notre être même – comprendre est encore une façon d'aimer – pouvait disparaître pourtant? Ne plus aimer, ne plus comprendre, vivre quand même, ô prodige! L'erreur commune à tous est d'attribuer à ces créatures abandonnées quelque chose encore de nous, de notre perpétuelle mobilité alors qu'elles sont hors du temps, hors du mouvement, fixées pour tou-

jours. [...] L'enfer, c'est de ne plus aimer. Tant que nous sommes en vie, nous pouvons nous faire illusion, croire que nous aimons par nos propres forces, que nous aimons hors Dieu. Mais nous ressemblons à des fous qui tendent les bras vers le reflet de la lune dans l'eau [...].

Et la Sainte Vierge, est-ce que tu pries la Sainte Vierge? [...] la pries-tu comme il faut, la pries-tu bien? Elle est notre mère, c'est entendu. Elle est la mère du genre humain, la nouvelle Ève. Mais elle est aussi sa fille. L'ancien monde, le douloureux monde, le monde d'avant la Grâce l'a bercée longtemps sur son cœur désolé – des siècles et des siècles – dans l'attente obscure, incompréhensible d'une virgo genitrix [...]. Des siècles et des siècles, il a protégé de ses vieilles mains chargées de crimes, ses lourdes mains, la petite fille merveilleuse dont il ne savait même pas le nom. Une petite fille, cette reine des Anges! Et elle l'est restée, ne l'oublie pas! Le moyen âge avait bien compris ça, le moyen âge a compris tout [...] la Sainte Vierge n'a eu ni triomphe, ni miracles. Son fils n'a pas permis que la gloire humaine l'effleurât, même du plus fin bout de sa grande aile sauvage. Personne n'a vécu, n'a souffert, n'est mort aussi simplement et dans une ignorance aussi profonde de sa propre dignité, d'une dignité qui la met pourtant au-dessous des Anges. [...] Certes, notre pauvre espèce ne vaut pas cher, mais l'enfance émeut toujours ses entrailles, l'ignorance des petits lui fait baisser les yeux – ses yeux qui savent le bien et le mal, ses yeux qui ont vu tant de choses! Mais ce n'est que l'ignorance, après tout. La vierge était l'innocence. [...] le regard de la Vierge est le seul regard vraiment enfantin, le seul vrai regard d'enfant qui ne soit jamais levé sur notre honte et notre malheur.

Diário de um pároco do interior

*Georges Bernanos*²⁵⁵

Minha paróquia é uma paróquia como as outras. Todas as paróquias se parecem. As paróquias de hoje, naturalmente. Eu dizia ontem ao pároco de Norenfontes: nelas, o bem e o mal devem estar em equilíbrio²⁵⁶, só que o centro de gravidade fica embaixo, bem embaixo. Ou, se preferirem, um e outro se sobrepõem sem se misturar, como dois líquidos de densidade diferente. O pá-

²⁵⁵ O termo "interior" parece traduzir, em português, a ideia que "campagne" evoca em francês. Chega-se a esta conclusão a partir da oposição evidente entre "ville x campagne", que equivale a "cidade x interior". No momento em que o romance foi elaborado, o termo "interior" associava-se intimamente à falta de certas condições: hospitais, lojas, centros administrativos etc. que uma cidade, de forma contrária, seria capaz de oferecer a seus habitantes.

²⁵⁶ Traduzir a expressão "s'y faire équilibre" por "manter o equilíbrio" evocaria uma ideia pouco precisa da equivalência de equilíbrio que existe entre o bem e o mal. Por esta razão, adotamos como solução "estar em equilíbrio".

roco riu na minha cara [...] ²⁵⁷.

Minha paróquia está sendo devorada pelo tédio ²⁵⁸, esta é a palavra exata. Como tantas outras paróquias! o tédio as devora bem debaixo do nosso nariz e nada podemos fazer. Talvez o contágio nos atinja qualquer dia desses, e descubramos em nós este câncer. Pode-se viver muito tempo assim.

Eu tive essa ideia ontem, no caminho ²⁵⁹. Caía uma dessas chuvas fininhas que somos forçados a engolir ²⁶⁰ e que escorre até nossa barriga. Da colina de Saint-Vaast, subitamente o povoado apareceu-me tão diminuto, tão insignificante sob o céu repugnante de novembro. Exatamente sobre ele, uma névoa úmida ²⁶¹ espalhava-se por toda a parte e ele parecia ter-se deitado lá, na relva banhada, como um pobre animal extenuado. Como é pequeno um povoado! E este povoado era a minha paróquia. Era a minha paróquia, mas eu nada podia fazer por ela, olhava-a tristemente penetrar na noite, desaparecer... Mais alguns instantes e eu não mais a veria. Nunca havia sentido tão cruelmente sua solidão e a minha [...] parecia também esperar – sem muita ilusão – depois de tantas outras noites passadas na lama, um dono a seguir em direção a algum improvável, algum inimaginável refúgio.

Eu me dizia então que o mundo está sendo devorado pelo tédio. Naturalmente, é preciso refletir um pouco para se aperceber disso, não se chega a esta conclusão de imediato. É uma espécie de poeira. A gente ²⁶² anda de um lado para o outro sem vê-la, a gente respira, come, bebe, e ela é tão fina, tão tênue que não estala nem mesmo entre os dentes. Mas se pararmos um segundo, novamente ela nos recobre o rosto e as mãos. Devemos nos agitar incessantemente para sacudir esta chuva de cinzas. Então, o mundo se agita muito[...].

²⁵⁷ A expressão "rir na cara" denota o conteúdo de "rir au nez". Não obstante a parte do corpo ser diferente (cara x nariz) nas duas línguas em questão, o objeto verbal escolhido faz equivaler as mesmas sensações.

²⁵⁸ Falta à tradução da estrutura passiva francesa "est dévorée" por "é devorada" um pouco da ênfase que a ação de duração temporal requer. A forma progressiva "está sendo devorada" reforça o enfoque de uma ação em pleno desenvolvimento.

²⁵⁹ Embora a expressão "sur la route", no contexto apresentado, possa ser traduzida por "na estrada", esta opção reduz a ideia de movimento existente em "no caminho". É preciso ressaltar o alcance mais amplo, mais extenso contido na segunda opção.

²⁶⁰ A expressão "à pleins poumons" fornece como tradução literal a expressão equivalente: "a plenos pulmões", indicando uma ação que se realiza de modo súbito. Este termo, entretanto, encontra-se quase fora de uso nos dias atuais, aplicando-se, exclusivamente, à ideia contida num canto intenso ou num grito.

²⁶¹ A expressão "névoa úmida" remete a uma bruma formada a partir da evaporação da água aquecida pelo contato com o sol, que resplandecia exatamente sobre o povoado.

²⁶² A expressão "a gente", além de designar de forma mais genérica o sujeito da ação verbal, respeitando a função que o pronome "vous" exerce nesta frase, fornece exatamente o meio termo necessário para caracterizar o discurso do pároco, que às vezes assume uma tonalidade menos formal, por tratar-se de um vocabulário empregado num diário.

Uma multidão de cristãos²⁶³ não é uma multidão cheia de não me toques. A igreja tem nervos sólidos, o pecado não a amedronta, muito pelo contrário. Ela o enfrenta tranquilamente, e até mesmo, seguindo o exemplo de Nosso Senhor, o adota, o assume [...]. Veja bem, eu vou definir um povo cristão pelo seu oposto. O contrário de um povo cristão é um povo triste, um povo velho [...] por que será que a época da nossa primeira infância nos parece tão agradável, tão esplendorosa? Uma criança tem problemas como todo mundo, e ela é, além disso, tão vulnerável à dor e às doenças! A infância e a extrema velhice deveriam ser as duas grandes provas do homem. Mas é do sentimento de sua própria impotência que a criança tira humildemente o princípio de sua alegria. Ela se entrega à sua mãe, entende? Presente, passado, futuro, toda sua vida, sua vida inteirinha cabe num olhar, e este olhar é um sorriso. Pois bem, meu filho, se nos tivéssemos deixado agir, a todos nós, a Igreja teria dado aos homens uma espécie de segurança soberana. Pode acreditar que ninguém teria tido sua parcela de aborrecimentos diminuída. Fome, sede, pobreza, inveja, nunca seremos suficientemente fortes para vencer o diabo, esta é a verdade! Mas parece que o homem soube que era filho de Deus, eis o milagre! [...] A Igreja foi incumbida pelo bom Deus de manter no mundo este espírito infantil, esta ingenuidade, este frescor [...].

Estou gravemente doente. Tive ontem subitamente esta certeza em forma de revelação²⁶⁴. Há exatamente seis meses os primeiros sintomas se manifestaram. Mal consigo me lembrar daqueles dias em que eu comia e bebia como todo mundo [...].

Como sabemos pouco o que representa realmente uma vida humana! A nossa. Julgar-nos pelo que chamamos nossos atos talvez seja tão útil quanto nos julgar pelos nossos sonhos. Deus escolhe, de acordo com sua justiça, dentre um amontoado de coisas obscuras, e aquela que eleva para o Pai no gesto da ostentação, brilha imediatamente, resplandece como o sol [...].

Como é difícil agradar a todo mundo! E por mais que se faça, as pessoas parecem menos dispostas a utilizar as boas intenções que inconscientemente desejosas de opô-las entre si²⁶⁵. Qual será a origem da incompreensível esterilidade de tantas almas?

Na verdade, o homem é em toda parte inimigo de si mesmo, seu secreto e sorrateiro inimigo. O mal jogado em qualquer lugar brota quase sempre.

²⁶³ A expressão "un peuple de" é muito raramente traduzida pelo seu equivalente literal "povo". O contexto mostra que se trata de um "amontoado ou ajuntamento de pessoas". Entretanto, essas expressões possuem uma conotação pejorativa que não aparece no texto. Por esta razão, "multidão" parece melhor traduzir a ideia contida na língua francesa.

²⁶⁴ O termo "revelação" indica, do ponto de vista religioso, "a manifestação de um mistério ou revelação de uma verdade por Deus ou por um homem inspirado por Deus" (LAROUSSE, 1980, p.878). Além disso, está intimamente associado à ideia de um esclarecimento interior, dado por uma luz. Será justamente a "iluminação" que conduzirá à revelação da doença.

²⁶⁵ A ideia de opor "umas às outras" (as boas intenções) implica o estabelecimento de uma oposição entre essas coisas mesmas. É por isso que optamos pela tradução "opô-las entre si".

Geralmente temos da oração uma ideia tão absurda! Como os que quase não a conhecem – ou pouco ou nada – atrevem-se a falar a seu respeito com tanta leviandade? Um trapista²⁶⁶, um cartuxo²⁶⁷, trabalhará anos a fio para se tornar um homem em contínua oração, e o primeiro tolo que surgir pretenderá julgar o esforço de toda uma vida! Se a oração fosse o que realmente se pensa, uma espécie de tagarelice, o diálogo de um maníaco com sua sombra, ou menos ainda – uma vã e supersticiosa súplica na intenção de se obter todos os bens desse mundo – seria possível acreditar que milhares de seres encontrassem nela até o último dia de suas vidas, não digo tanto facilidades – eles desconfiam das consolações sensíveis – mas um sólido, forte e pleno contentamento! ah! é claro, os cientistas falam de sugestão. É porque eles certamente nunca viram esses velhos monges tão circunspectos, tão sábios, de julgamento inflexível, e entretanto tão ávidos de entendimento e de compaixão, de uma humanidade tão terna. Por que milagre esses semiloucos, prisioneiros de um sonho, esses sonâmbulos parecem penetrar cada dia mais fundo na inteligência das misérias alheias? Estranho sonho, ópio singular que longe de fazer com que o indivíduo se volte para si mesmo, de isolá-lo de seus semelhantes, o torna solidário com todos no espírito da caridade universal!

O inferno [...] é não mais amar. Não mais amar significa para um homem vivo amar menos, ou amar em outra parte. E se esta faculdade que nos parece inseparável do nosso ser, nosso ser mesmo – compreender é também uma forma de amar – pudesse entretanto desaparecer? Não mais amar, não mais compreender, e viver mesmo assim, ó prodígio! O erro comum a todos é atribuir a estas criaturas abandonadas alguma coisa a mais de nós, de nossa perpétua mobilidade ao passo que elas estão fora do tempo, sem movimento, presas para todo o sempre[...]. O inferno é não mais amar. Enquanto vivemos podemos nos iludir, acreditar que amamos por nossas próprias forças, que amamos fora de Deus²⁶⁸. Mas parecemos loucos estendendo os braços em direção ao reflexo da lua na água [...].

E a Virgem Santíssima, você reza pela Virgem Santíssima? [...]Você reza por ela como se deve? Você reza bem por ela? É claro que ela é nossa mãe. É a mãe da espécie humana, a nova Eva. Mas é também sua filha. O velho mundo, o mundo doloroso, o mundo de antes da graça embalou-a muito tempo no seu coração desolado – por séculos e séculos – na espera obscura, incompreensível de uma "virgo genitrix"²⁶⁹ [...] Por séculos e séculos ele protegeu com suas mãos carregadas de crimes, suas pesadas mãos, a maravilhosa menina cujo nome desconhecia. Uma menina, esta rainha dos Anjos! E ela continuou assim, não se esqueça! A idade média compreendeu tudo [...] a Virgem Santís-

²⁶⁶ A expressão refere-se a um religioso da ordem monástica da trapa.

²⁶⁷ Diz-se de um religioso ou religiosa da ordem contemplativa de São Bruno.

²⁶⁸ A expressão "aimer hors de Dieu" implica uma situação de liberdade com relação à vontade de Deus. Esta conotação de exterioridade encontra eco na ideia de independência, o que poderia justificar a tradução "amar independentemente de Deus". Optamos pela manutenção da tradução mais "colada" à forma original na tentativa de recuperar a imagem proposta pelo autor.

²⁶⁹ Não traduzimos a expressão latina "virgo genitrix" por razões de expressividade.

sima não teve nem triunfos, nem milagres. Seu filho não permitiu que a glória humana tocasse, nem mesmo a mais fina extremidade da sua grande asa selvagem. Ninguém viveu, sofreu e morreu tão simplesmente e numa ignorância tão profunda de sua própria dignidade, de uma dignidade que a coloca entretanto acima dos Anjos [...]. Na verdade nossa pobre espécie não vale muito, mas a infância emociona sempre suas entranhas, a ignorância das crianças a faz abaixar os olhos, olhos que conhecem o bem e o mal, olhos que viram tantas coisas! Mas tudo isso não passa de ignorância. A Virgem era a inocência [...] o olhar da Virgem é o único olhar realmente infantil, o único verdadeiro olhar de criança que um dia se ergueu sobre nossa vergonha e nossa infelicidade.

5. Conclusão

Vimos que a tradução é a ponte que une o mundo, destruindo barreiras socioculturais que poderiam afastar os homens.

Conhecer a obra permite compreender ou pelo menos interpretar o funcionamento dos signos no interior do sistema que a constitui. Como o signo, o texto a ser traduzido representa um valor cujo sentido é definido a partir da articulação extrínseca com outros signos, no meio dos quais ele se encontra inserido. Deste modo, a tradução deve ser vista não como um produto, mas como um processo comunicativo.

Para tanto, não é suficiente que o tradutor detenha-se no nível morfológico, semântico, lexical ou estilístico para efetuar suas escolhas, dentro do processo tradutório, é igualmente necessário que ele leve em conta a dimensão pragmática do contexto que define o texto de partida para poder produzir sentidos análogos no texto de chegada.

A tradução envolve o movimento material de textos nas linhas do tempo-espaço e sempre que esses textos se deslocam entre línguas-culturas distintas costumam mudar seus enquadres, seus mundos discursivos, cabendo ao tradutor verificar em que níveis a produção em texto em língua de tradução difere de uma mesma produção em texto em língua original.

A tradução implica, pois, um modo particular de o homem partilhar no mundo historicidades distintas.

Do ponto de vista teórico, constatamos que o movimento da tradução poética implica uma operação similar à criação poética. Para tanto, é necessário que se efetue a "desarticulação" dos elementos constituintes do texto em língua original para, imediatamente depois, programar-se a

"rearticulação" destes mesmos elementos no novo texto em texto em língua de tradução.

Tentamos, além disso, preservar a significação – por conotação – a partir da reprodução da situação verbal e do contexto nos quais ela se insere. Por este procedimento, numa outra língua e com signos diferentes, partimos à procura da composição de um texto análogo ao texto original, que estabelece com o primeiro uma relação de identidade, uma vez que buscamos preservar sua individualidade e sua liberdade poéticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROJO, Rosemary et alii. *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, 1988.

BALLARD, Michel. *La traduction plurielle*. Textes réunis et présentés par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1990.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1975.

BERNANOS, Georges. *Journal d'un curé de campagne*. Paris: Librairie Plon, 1936.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

JACQUIN, Danielle. Le texte réfléchi. In: BALLARD, Michel. *La traduction plurielle*. Textes réunis et présentés par Michel Ballard. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1990.

PAZ, Octávio. *Traducción: literatura y literariedad*. 2. ed. Barcelona: Tusquets, 1980.

RÓNAI, Paulo. *Guia prático da tradução francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

TRANSCRIÇÃO DA VERSÃO PORTUGUESA DO TRATADO DE HAIA (1641)

Eliabe Procópio (UFRR)

eliabe.procopio@ufr.br

Enderson do Nascimento (UFRR)

ender_n@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa de fontes primárias para o estudo histórico, linguístico e filológico nos propicia encontrar textos singulares para nossa formação histórico-cultural como nação, como se cada século nos apresentasse textos representativos, como, por exemplo: o Tratado de Haia (1641), estabelecido entre Portugal e Holanda. O texto de partida para a transcrição se trata de uma versão disponível no Arquivo Municipal de Amsterdã. Após realizarmos buscas, encontramos várias lições e constatamos que existem algumas diferenças entre essas edições citadas e a nossa, que apresenta mais laudas e informações frente às outras. Assim, propomo-nos a editar o Tratado de Haia e, para este momento, apresentaremos a transcrição, apontando suas peculiaridades e desafios.

Palavras-chave: Filologia. Edição semipaleográfica. Tratado de Haia.

1. *Contextualização histórica*

Entendemos que uma das funções da filologia é o estudo de textos antigos para interpretar e editá-lo, e que a procura de fontes primárias para o estudo histórico e linguístico-filológico nos propicia encontrar textos singulares para nossa formação histórico-cultural como nação, como se cada século nos apresentasse textos representativos, como, por exemplo: o Tratado de Tordesilhas (1492), a Carta de Caminha (1500) etc, e o Tratado de Haia (1641), estabelecido entre Portugal e Holanda.

A singularidade desse tratado reside na data de sua escritura, pois: em 1640, terminava a União Peninsular (1580-1640); ocorria a Guerra dos 80 anos entre os Países Baixos e Espanha (1568-1648), quando de seu encerramento Holanda se torna unificada e independente da Coroa Espanhola; firmava-se um acordo de paz entre os Países Baixos e Portugal, contudo isso só procedeu na Europa, porque, no Brasil, continuavam as inúmeras incursões militares, inclusive com o pleno estabelecimento da Companhia das Índias Ocidentais e do governo de Nassau (1637-1645), apenas para citar alguns dos acontecimentos.

Com a assinatura do Tratado de Haia, objetivou-se estabelecer

uma trégua de dez anos entre a República Holandesa e o Reino Português, no fundo era mais um acordo defensivo e ofensivo, pois os futuros ataques tinham data de início e fim. Além disso, prevê-se, no texto, formar uma coalizão militar para empreender contra o Reino Espanhol; e, embora, na Europa, esse tratado tenha sido seguido, nas colônias portuguesas, como no Brasil, continuaram as investidas. Tanto é que, em 1661, assinou-se outro acordo entre Holanda e Portugal, pondo termo aos ataques holandeses no Nordeste brasileiro.

Claro que este primeiro tratado (1641) foi escrito fundamentado em várias informações já sabidas por ambas as partes. Assim, a edição dos tratados entre Portugal e Holanda referentes ao Brasil colonial servem para reconstruir um percurso histórico-político ainda carente de informações.

2. Levantamento estemático

Considerando que a *recensio* objetiva reunir, cotejar e hierarquizar as várias lições de um mesmo texto, nosso levantamento estemático parte da versão disponível no Arquivo Municipal de Amsterdã (*Stadsarchief Amsterdam*²⁷⁰), com isso nos interessa organizar genealógicamente as versões identificadas, a saber:

- a) Calvo (1862, tomo I) – uma tradução portuguesa da versão em Holandês (CALVO, tomo I, 1862), publicada numa coletânea espanhola de tratados, na qual afirma o autor ser uma “tradução que se guarda no real archivo da Torre do Tombo”, porém não afirma a língua originária.
- b) Castro (1856, tomo I) – trata-se de uma edição bilíngue latim/português.
- c) Biblioteca Brasileira/USP²⁷¹ – trata-se de um impresso, publicado no ano de 1642, em cujo título afirma o impressor: “Treslado do Latin na Lingoa Portuguesa”. Com isso somamos mais uma informação ao

²⁷⁰ www.stadsarchief.amsterdam.nl

Agradecemos ao prof. Dr. Lodewijk Hulsman, professor da Universidade de Amsterdã e pesquisador na UFRR, quem nos possibilitou o tratado em questão.

²⁷¹ <http://www.brasiliana.usp.br>

stemma do nosso texto, foi ele escrito em latim, informação confirmada nas seis versões holandesas disponíveis virtualmente na Biblioteca Universitária de Gante/Bélgica (*Universiteit Bibliotheek Gent*²⁷²), como observamos no sumário paleográfico:

Translaet uyt het Latijn inde Nederlantsche tale. Tractaet van Bestant ende ophoudinge van alle Acten van Vyantschap, als oock van Traffijcq, Commercien ende Secours, gemaect [...] in "s Gravenh. den 12 Junij 1641 voor den tijdt van tien Jaren, tuss. de [...] Ambassadeur ende Raedt vanden [...] Con. van Portugael [...] ende de Gedeput. vande [...] Staten Generael [...]. Publisher's Gravenhage: Wed. ende Erfg. v. Hillebrant Jacobsz van Wouw, 1642.

- d) Biblioteca Estadual da Baviera/Munique (*Bayerische Staatsbibliothek/München*²⁷³) – trata-se de 6 impressos traduzidos de uma versão latina, possivelmente a *editio princeps*.
- e) Bernard (1700, vol. III) – trata-se de uma versão latina, possivelmente transcrita do texto original.

Após uma breve leitura, identificamos que existe uma diferença entre as edições citadas e a disponível no Arquivo de Amsterdã, esta apresenta a assinatura real e um complemento de duas páginas a mais nas quais o próprio Rei emite um parecer a respeito do Tratado de Haia, estabelecido e assinado entre seu comissário e seus pares holandeses. Em todas as edições citadas, o texto acaba com as assinaturas dos embaixadores envolvidos na negociação. Assim, uma edição baseada na transmissão direta do texto latino e assinada pelo Rei, estaria mais próxima da edição *princeps* redigida em latim e arquivada em local até então desconhecido por nós.

Embora saibamos que, na crítica textual, a *recensio* objetiva a *collatio* para reconstituição textual, aqui, não intencionamos constituir o texto original do Tratado de Haia, mas mapear a transmissão textual do referido documento.

3. Aspectos filológicos do Tratado de Haia

Como adiantamos, foi-nos disponibilizada apenas uma cópia im-

²⁷² <http://lib.uqent.be/nl>

²⁷³ <http://www.bsb-muenchen.de/index.php>

pressa do Tratado de Haia. Estamos tentando ter acesso à versão digital, para que possamos nos apropriar melhor do manuscrito. Contudo, a seguir, adiantamos uma breve descrição filológica.

O manuscrito se apresenta em 17 laudas, cada uma delas se inicia com uma cruzeta centralizada no cabeçalho. O texto está justificado, com espaço à esquerda, provavelmente para sumário codicológico do Arquivo. O Tratado de Haia se inicia com “Dom João por graça de Deos Rey de Portugal e dos Algarves,” e termina com “Real Magestade, e seu Secretario de Estado o fiz escrever. El Rey [constelação de cinco pontos, formando uma cruz; circunvizinhada por um traço; marcas de selo, porém não identificamos sua origem.]”. A cópia permite leitura fácil, não havendo presença de nenhum tipo de deteriorado.

Quanto à sua escrita, em todo o manuscrito, identificamos humanística cursiva, com uma letra capital no primeiro rengão. A partir da terceira lauda, o texto se divide em parágrafos numerados por algarismos arábicos seguido de um ponto. Ao total, são trinta e cinco, que se encerra na duodécima lauda.

4. Critérios da transcrição semipaleográfica

Nosso objetivo principal é editar o Tratado de Haia (1641), considerando que não verificamos uma edição do referido manuscrito; existem outras, porém se diferenciam ou no começo: identificamos que os transcritores resolveram introduzir alguma explicação aos documentos, sendo equivalentes ao nosso apenas nos parágrafos, o conteúdo principal; ou no final: verificamos que todas as versões elencadas terminam após assinatura dos comissários reais. Em nossa versão, o texto se prolonga com um parecer real acerca do acordado durante o texto.

A edição planejada é tríplice: **(a)** uma fac-similada; **(b)** uma semipaleográfica [Reprodução tipográfica rigorosa da lição de um testemunho, conservando todas as suas características (erros, lacunas, ortografia, fronteiras de palavra, abreviaturas, etc.). Também se diz edição paleográfica. (UNL/*Vocabulário*)]; **(c)** uma interpretativo, que entendemos como:

[1] edição crítica de um texto de testemunho único; nesta situação, o editor transcreve o texto, corrige os erros por conjectura (*emendatio ope ingenii*) e registra em aparato todas as suas intervenções. [2] Edição de um texto de testemunho único ou de um determinado testemunho isolado de uma tradição, destinada a um público de não-especialistas: para além da transcrição e da correção de erros, o editor atualiza a ortografia e elabora notas explicativas de ca-

rácter geral. (UNL/Vocabulário)

Utilizaremos os critérios editoriais do Grupo de Estudo *Corpus Hispánico y Americano en la Red: Textos Antiguos* (CHARTA/Universidade Alcalá de Henares/Espanha²⁷⁴), ao qual nos filiamos metodologicamente. Em Procópio (2010; 2012), discutimos esses critérios a partir da edição de textos referentes ao Brasil e escritos em Espanhol.

A seguir, listamos algumas das normas do CHARTA:

1 Cabeçalho

1.1 Identificação do documento

- Assinalam-se as siglas do arquivo e a assinatura do documento.
- Nos maços compostos por vários documentos sem assinatura própria, cada um se identifica com um número de ordem entre parêntesis, com indicação de fólios ou páginas; tendo o documento várias foliações ou paginações, segue-se àquela que melhor facilite a localização.
- No caso de transcrição parcial do documento, indica-se a parte transcrita: ff 1r-5v

1.2 Data e localização

- Expressa-se segundo a ordem: ano mês dia 1320 julho 5
- Quando a data não aparece ou está incompleta, procede-se do seguinte modo: a falta de dados se codifica com as siglas s.f. (sem data, no original: “sin fecha”), s.a. (sem ano), s.m. (sem mês) e s.d. (sem dia). Quando o ano pode reconstruir-se com certeza, situa-se entre colchetes []; se a reconstrução é aproximada, emprega-se ca. diante do ano:

s.f. [ca.1350]

s.a. [1320] julho 5

s.a. [ca.1320] julho s.d.

- Se for um documento que compreende vários anos, consignam-se as datas extremas separadas por hífen:

²⁷⁴ <http://www.charta.es/>

1320 junho 5-1322 fevereiro 7

- As eras, as calendas, os idos etc., convertem-se ao sistema de datação atual.

- A localização se coloca após a data, entre parênteses.

- Assinala-se a localidade, província atual, país atual:

(de Alcalá de Henares, Madri, Espanha).

- Se o documento estiver dado em um convento, monastério ou outra instituição, indica-se o nome, o tipo de instituição, a localidade se não coincide com o nome da instituição, província atual, país atual:

(San Andrés, igreja de Calahorra, La Rioja, Espanha)

Quando não aparece o lugar, emprega-se a sigla s.l. (sem lugar). Caso possa reconstruir, anota-se o nome do lugar entre colchetes: (s.l. [Toledo]).

- Os tôponimos se normalizam em sua forma gráfica.

1.3 Sumário

- Deve conter a indicação do tipo de documento, emissor, destinatário e breve resumo do conteúdo.

- Escrevem-se os nomes próprios tal como se mostram na apresentação crítica (segundo a primeira aparição em romance). Para se nominar personagens com titulação, prefere-se empregar nomes do tipo Fernando II de Aragão (e não Fernando o Católico).

1.4 Escrivão

- Inclui-se o nome do escrivão, empregando a mesma grafia que aparece na apresentação crítica, seguido da frase literal que expressa o tipo de intervenção entre parênteses e em itálico:

Pero Gil (*la fiz escrever*)

Juan de Palacios (*que escreve a declaração de Andrés Díaz*)

1.5 Tradutor

• Se o documento é uma tradução ao espanhol, inclui-se o nome do escrivão e, entre parênteses, o do tradutor:

Francisco de Araújo de Moura (tradutor: Tomás Gracián Dantis-co)

2 Elementos codicológicos

2.1 Indicações sobre a numeração de folha/fólio, coluna e linha

• Anotam-se o número de folha/fólio, linha e a letra da coluna entre chaves e no lugar que corresponda, embora seja em metade de palavra.

folha número 3: {h 3} (no original hoja)

fólio número 8: {f 8}

linha 7: {7}

coluna primeira: {a}

• A indicação de reto (“r”) e verso (“v” – no original vuelto) faz-se imediatamente após o n.º de folha ou fólio, sem espaço.

folha número 3, reto: {h 3r}

fólio número 8, verso: {f 8v}

• As colunas são indicadas mediante letras: “a”, “b”, “c”... após o n.º de folha ou fólio, sem espaço. Se o documento está formado por um único fólio, expressa-se a letra só.

folha número 3, coluna segunda: {h 2b}

fólio número 2, reto, coluna primeira: {f 2ra}

• Aos números de linhas e às letras de colunas não lhes precede abreviatura:

{1}, {2}, {a}, {b}

• Enumeram-se todas as linhas do manuscrito tanto na transcrição paleográfica como na apresentação crítica.

• Os parágrafos não se enumeram.

- Para indicar a mudança de linha nas glosas marginais, emprega-se a linha vertical (|).

2.2 Deterioração do original

- Caso exista a certeza de que há caracteres no espaço deteriorado por rasgado, dobradura ou mancha, na transcrição paleográfica, empregar-se-ão asteriscos (*): se se sabe o número concreto de letras ilegíveis, emprega-se um asterisco por cada letra faltante; se, pelo contrário, não se sabe o número exato de letras, empregam-se três asteriscos separados entre si por um espaço e dispostos entre colchetes:

d** vez*nos (do original: dos vezinos, dois vizinhos) dos v[* * *]

- Caso não se conheça se havia ou não texto, expressa-se a causa da deterioração em itálico e entre colchetes, no lugar que lhe corresponda:

[rasgadura]

[dobradura]

[mancha]

- Na apresentação crítica, os fragmentos reconstruídos pelo editor se expressam entre os símbolos de maior que e menor que, também chamados de colchetes angulares:

d<os> vez<i>nos

- Os fragmentos de texto que não se possam reconstruir, na apresentação crítica, substituem-se por reticências entre os colchetes angulares:

dos <...> de la villa

3 Símbolos ou elementos especiais

- Empregam-se os colchetes e o itálico para indicar a presença de signos ou elementos especiais:

[cristograma, lábaro]

[cruz]

[signo]

[rubrica], [assinatura], [assinatura em árabe], [assinatura em hebraico] etc.

• A indicação se faz no lugar que lhe corresponda, embora seja na metade da palavra:

...fiz aqui mio sig[signo]no...

4 Indicações sobre intervenções no texto

• Só se consideram aquelas que se integram no texto.

• Estas intervenções se assinalam entre colchetes e em itálico, e a indicação precede ao texto concernido (incluído nos colchetes):

...amas las partidas & falle [interlineado por pesquisa] derecha... (indicaria que “por pesquisa” é o texto interlineado).

• As indicações possíveis são as seguintes:

[*riscado*]

[*raspado*]

[*sobrerraspado*]

[*interlineado*] ou [*interlineado outra mão*]

[*margem*] ou [*margem outra mão*]

[*mão 2*], [*mão 3*] ou [*mão 1*]

[*margem*] se refere ao texto original que, por esquecimento ou correção, o copista se viu obrigado a escrever na margem e não interlineado. Inserta-se, no texto, no lugar que corresponda e as linhas separar-se-ão mediante barra vertical (|).

[*margem outra mão*] se emprega para notas ou glosas marginais ao texto cuja importância aconselhe sua transcrição. Insertam-se no lugar que se considere mais conveniente.

A mudança de mão dentro do texto leva a indicação de [*mão 2*], [*mão 3*]... colocada no começo da mudança. A [*mão 1*] só se marca para indicar a volta à mão inicial.

5 Critérios para a edição paleográfica

5.1 Desenvolvimento de abreviaturas

• As letras resolvidas se marcam com o uso dos colchetes angulares:

om<n>e

• As letras sobrescritas são consideradas abreviadas sempre que realmente abreviem, e se marcam com o uso de maior que e menor que:

qien → q<ui>en / md → m<erced> / vos → v<ezino>s

• Os compêndios e as abreviaturas silábicas, cuja morfologia é idêntica para o latim e o romance, são desdobrados, segundo o contexto latino ou romance:

gra → gr<ati>a – gr<aci>a trra → t<e>rra – t<ie>rra nro → n<ost>ro – n<uest>ro

• Os compêndios de morfologia latina são desdobrados em sua forma latina, por respeito à forma:

sco → s<an>c<t>o (v.i. § 2.1)

• Nos compêndios de origem grega, como ihs xps, ihu xpu, jhu x^o... mantêm-se as letras que os formam:

ihs xps → i<e>hs<us> xp<i>s<to>

Neste caso, a equivalência latina se baseia na proximidade morfológica das letras e não na correspondência alfabética (ih = ιη, xp = χρ), correspondência que já não se reconhece na Idade Média, como o demonstra a escrita frequente ihesu(s) ou iherusalem com todas as letras. A incoerência menor parece ser desenvolver ihesu xpisto (v.i. § 2.1).

• As fórmulas de tratamento abreviadas se desdobrarão na transcrição paleográfica de acordo com sua forma e valorizando seus diferentes desdobramentos (v.i. § 2.1):

vm → v<uestra> m<erced>

• Deve-se ponderar, em cada documento, quando um til é realmente abreviatura e quando expletiva em casos como:

No/non, ni/nin

Maçana/mançana, conoçer/coñoçer... (distinguir da cedilha do ç)

- Mucho / mucho (diferenciar do dígrafo ch com til)

Reys / reyes, bueys / bueyes (distinguir do ponto sobre o y, transformado em til)

- Não se considera o til sobre como.

• Quanto à palatal nasal, transcreve-se “n<n>” (também “<n>n” na documentação mais recente), e ñ a partir do século XVI.

• Resolve-se n ou m antes de p, b segundo o uso geral do manuscrito; se nunca aparece a sequência com a nasal explícita, empregar-se-á n ou m segundo seja o habitual na tradição à que pertence o manuscrito.

• Se não há til ou qualquer outra marca abreviativa, não se restituem as letras que faltem.

- O signo tironiano se expressa com o símbolo “τ”.

5.2 Grafias

Reproduzem-se as letras e não as distintas formas que possa adotar cada letra, do seguinte modo:

- d reto e uncial → d.
- r de martelo, uncial, com caimento → r.
- s redondo, alto, baixo, sigmático, sobrescrito → s.
- z copado, de traço superior reto, sigmático → z.
- v baixo e alto → v.
- u / v → mantêm-se.
- i / j / i alto → mantêm-se i / j, com o que se representa tanto j como i alto.
- z copado / ç → transcrevem-se z e ç, respectivamente.
- ç / c → mantêm-se, inclusive quando c é grafia de sibilante (cabeça).
- Sigma → transcreve-se s / z segundo seu valor suposto.
- Mantêm-se as consoantes geminadas (sabbado, abbat, mill), assim como as simples por duplas e as duplas simples (carera “carrera”, on-

ra “honra”).

- Requer especial atenção a distinção entre letras dobradas e letras de traço duplo (f e s alto). Observar-se-ão os usos particulares do manuscrito.

5.3 Números

- Os números romanos manterão os caracteres do texto: lxxvj U
- Mantém-se o caráter U para mil.
- Expressam-se os pontos que delimitam os numerais: .xiiij.
- Os números arábicos se mantêm em cifra.

5.4 Maiúsculas e minúsculas

- Capitais, maiúsculas e letras baixas de morfologia de maiúscula se transcrevem com maiúscula.

- As letras altas se transcrevem com maiúscula ou minúscula segundo os usos e a intenção do copista.

5.5 Acentuação

- Os sinais diacríticos como o ponto sobre o y ou os pontos ou as travessões sobre duas letras iguais seguidas (íí, éé, řř) se eliminam.

- Expressam-se os acentos se marcam acentuação real (por exemplo, os que se utilizam em alguns documentos ao transcrever nomes estrangeiros).

5.6 União e separação de palavras e ruptura de palavra ou final de linha

- Devem-se diferenciar as palavras unidas das palavras enlaçadas mediante traço cursivo, posto que apenas se transcrevem juntas as primeiras.

- A ruptura de sílaba ao final de linha se marca onde corresponda no manuscrito.

5.7 Pontuação

- Respeitam-se os sinais básicos: (.), (,), (:), (; em lugar de ponto e vírgula invertida), (/), (-), (+), (!), (¶).
- O ponto alto ou médio se transcreve baixo.
- Os sinais de pontuação devem ser escritos juntos à palavra anterior, sem espaço em branco, salvo no caso dos (.) que limitam ou ladeiam abreviaturas e numerais romanos.
- Eliminam-se os pontos, os travessões etc., que se empregam para completar a linha.

Considerações finais

A edição de um texto como o Tratado de Haia permite múltiplos estudos, desde o linguístico, o filológico até o histórico. Como apenas iniciamos, faltam ainda identificar com segurança informações arquivísticas e separar as abreviaturas e as siglas para composição de um vocabulário. Embora não seja fácil transcrever, acreditamos que o cotejo e o estudo com as outras lições nos permitirão maior profundidade teórica, pois passaremos da mecânica transcrição para a detida análise.

A sorte do tratado, ou seja, o número de cópias precisa ser examinado para que seu levantamento estemático seja concluído, consequentemente sua unidade e integridade, observando supressões e inserções intertextuais. Com isso, haveremos de ter estudado a linguagem do texto, bem como seu contexto sócio-histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÉVALO JORDÁN. *Introducción a la paleografía hispanoamericana*. Buenos Aires: Ediciones del Sur, 2003.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica I*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

BERNARD, Jacques. *Recueil des traités de paix, de trêve, de neutralité, de suspension d'armes, de confédération, d'alliance, de commerce, de garantie, et d'autres actes publics [...] de 1601-1661*. Vol. 3. Amsterdam/Haye: Chez Henry et la veuve de T. Boom/Chez Adrian Moetjens, Henry van Bulderen, 1700, p. 411-414.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- BLECUA, Alberto. *Manual de crítica textual*. Madrid: Castalia, 1983.
- BOXER, Charles Ralph. *Os holandeses no Brasil, 1626-1654*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1961.
- CALVO, Carlos. *Colección histórica completa de los tratados: 1493-1694*. Paris: Durand, 1862, tomo 1, p. 54-66
- CASTRO, José Ferreira Borges. *Collecção dos tratados, convenções, contratos e actos publicos*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1856, tomo 1. p. 24-49.
- FLEXOR, Maria Helena O. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. São Paulo: Secretaria da Cultura: Coordenadoria de Atividades Culturais, Departamento de Artes e Ciências humanas – Divisão de Arquivo do Estado (DAE), 1979.
- HUTTER, Lucy Maffei. *Navegação nos séculos XVII e XVIII*. Rumo: Brasil. São Paulo: Edusp, 2005.
- LOBO PUGA, Ana. Edición de textos: tipos y utilidades. *Id est, loquendi peritia. Aportaciones a la Lingüística Diacrónica de los Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*. Sevilla: Universidad, p. 65-69, 2011.
- PROCÓPIO, Eliabe. *Documentos relativos a Brasil conservados en los archivos españoles (1535-1625): edición y estudio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Filologia Hispânica). – Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- _____. *Documentos relativos ao Brasil conservado nos arquivos espanhóis (1535-1625)*. Curitiba: Appris, 2012.
- RODRIGUES, José Honório. Os holandeses no Brasil. In: MORAIS, Rubens Borba; BERRIEN, William. *Manual bibliográfico de estudos brasileiros*. Brasília: Senado Federal, 1998, vol. 2, p. 791-893.
- RUIZ, Elisa. *Manual de codicología*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1988.
- SALVADOR, Frei Vicente do. *Historia do Brazil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1889.
- UNIVERSIDADE Nova de Lisboa. *Glossário de crítica textual*. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/invest/glossario/glossario.htm>>.

APÊNDICE –

Transcrição da primeira lauda do Tratado de Haia (1641)

Tratado de Haia

[*INSERIR localização arquivística*]

1641 junho 12 (Haia, Holanda)

[*INSERIR resumo*]

{f1} {1} Dom João por graça de Deos Rey de Portugal e dos Algarves, {2} daquem e dalem mar em Africa, s<e>ñor de Guine, e da conquista, {3} navegação e comercio d'Ethiopia, Arabia, Persia, e da India {4} [sinal de parágrafo] Faço saber atodos os que esta minha carta patente de ap- {5}provação, ratificação e confirmação virem, que porquanto a{6}os doze dias do mez de junho próximo passado deste anno {7} presente de mil e seiscentos e quarenta e hum na Villa de Haya {8} do Conde dos Estados d'Olanda se assentou, fez e concludio hu<m> {9} Trattado de tregoaes, e cessação de todo acto de hostilidade, {10} eacto de navegação e comercio e juntamente de socorro por {11} tempo de dez annos entre Tristão de Mendonça Furtado do meu conselho e meu Embaixador e procurador bastante de hu<m>a parte {12} os Magnificos e Illustres Rutgher Huygherns, Pvan, {13} Brouchonon, Cats, Gsvan Visberghen, Joan Van Reede, Juan {14} Veldtriel, Vanhuarsolte, Vuigholt, Aldringa Commissarios Depu{15}tados para o ditto Trattado dos muito poderosos Estados geraes {16} das Provincias Unidas, porvertude de hum poder e procuração {17} dada na sobreditta Villa de Haya do Conde e sellada com {18} o seu sello maior aos nove dias do ja ditto mez de junho deste anno {19} presente, do qual Trattado o ter e forma deverbo adver hu<m> {20} he o seguinte.

{21} Tratado das tregoaes e suspensão de todo o acto de hostilidade, e bem assy<m> <22> de navegação, comercio, e juntamente socorro entre o Serenissimo e {23} Poderosissimo dom João 4º. deste nome Rey de Portugal e dos {24} Algarves, daquem e dalem mar em Africa, senhor de Guine, e da {25} conquista, navegação e comercio d'Ethiopia, Arabia, Persia, e da {26} Indias Y de hu<m>a parte, y os senhores ordee<n>s geraes das Provin{27}cias Unidas de outra feito começado e accabado p<e>lo senhor Tris{28}tão de Mendonça Furtado do conselho de S<u> Magestade e seu em{29}baixador, e p<e>los senhores Rugero, Huyghens, cavaleiro, jaco{30}bo de Brouchouen , Consul que foi da cidade de Leide, Jacobo {31} Cats cavaleiro Conselheiro pensinario d'Olanda e de Frisa oc{32}cidental, Gaspar de Vosberghen cavaleiro e senhor de Jsselaer, João {33} de Reede senhor de senhor de Reins Voude e Thiens senhor de Uvon den berch {34} João Veldtrich Consul da Cidade de Doccum, Assuero de Haer sol{35}te Haerstij e Echeue do Governo de Zelandia, VVigboldo Aldringa

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Anexo – Fac-símile da última lauda do Tratado de Haia (1641)

Seu Magestade sua Catholica devesse da hy potheca
cobrigada de trazer os seus Reynos, e species
propietas, e fincas de seus Reynos, Estados e forma
Real; Com tal declaracão que garga mais curia e garga
execucão do que se cobra no Arçobispado de
dito Tratado acerca do comercio de liberdade
que se fez de os nombrados subditos das ditas Domínias
Unidas, por ser materia a que as ditas e Reynos
jurisdicção Real secular de que se manda rever
as D. S. Pedro Vitorino Tapa o tenho, e sempre com
seu consentimento e a promissão se publica e confirme,
E que existendo foras os subditos exaltados das ditas Do-
mínias Unidas em seus Reynos, Estados e formas
trazer de com tanto favor e benignidade, e de tal modo
que a dita causa de auctoridade e liberdade de libe-
rão demolitiva nem inquietude alguma, como elles
nem de seu scardato. E por ende, fize, e firmeza
dadas, mandy que se a guisa feita e promissão
e sellada com o sello grande de sua Magestade. E da
mãe fideli de Lisboa aos dez e oito dias do mez de Novembro
do Anno de seiscientos e sessenta e seis por sua Magestade
deverto sair, fize e firmo de sua Magestade com sua
chama. Eu Francisco de Luena do Conselho de Sua Magestade
Rey. E seu Secretario de Estado e Assesores,

El Rey...

UM BOULEVERSEMENT CONSEQUENTE²⁷⁵

Maria Antonia da Costa Lobo (ABRAFIL)
maclobo@terra.com.br

RESUMO

Para fazer uma leitura adequada de um discurso, é indispensável que se considere a importância do contexto de inserção. Um discurso pode ser construído para marcar uma posição previamente definida, em especial, quando se trata de um debate de situação mais ampla, na qual se enquadram políticos. *A priori*, há uma tentativa de convencimento de qualquer receptor-destinatário, passando por uma sucessão de patamares, os quais podem ir dos mais simples aos mais complexos. Será que o sentido buscado pelo emissor/enunciador, após ultrapassar o plano da expressão, atingirá, de fato, a finalidade do alvo, pressupostamente esperado?

Palavras-chave: Leitura. Discurso. Contexto. Emissor. Destinatário.

1. A lógica da permissividade, vista pela análise do discurso

Em uma análise do discurso nenhum termo integrante do mesmo é desprezível – todos têm igual importância.

No que diz respeito ao emprego de tempos compostos, é sabido que ele impede a marcação cronológica de um ponto de partida que deveria ser computado: *estão sendo descobertos* (1), *está realizando* (10), *está fazendo* (22), *está construindo* (26), *vem melhorando* (27), *estamos construindo* (31), *estamos implantando* (38). As práticas das ações tendem a se estender *Ad Æternum* – o emprego do gerúndio assim o indica.

No idioma francês existe um tempo verbal chamado *futur proche* (futuro próximo), para cuja formação se recorre ao presente do indicativo do verbo ir mais ao infinitivo do verbo que se quer indicar enquanto ação: *Je vais faire, je vais sortir...*

Nesse idioma, esse tempo verbal indica que a ação terá uma realização quase imediata.

No idioma pátrio, na prática, esse tempo verbal existe, embora sem qualquer nomeação, porém a realização da prática verbal pode tor-

²⁷⁵ Uma versão deste trabalho foi apresentada no Congresso Internacional “Português: Língua do Mundo”, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na primeira semana de novembro de 2014.

nar-se *Ad Aeternum*. Esse tempo integra constantemente discursos políticos: daí, *vai implantar* (11), *vai criar* (12, 17, 39, 42), (43) (Lindberg) *vai fazer* o CIEP do século XXI, *vai dizer* (44). Contudo também não se inclui em qualquer veracidade discursiva.

Analisar uma estrutura (1) do tipo “*os roubos estão sendo descobertos graças a minha investigação*” (Candidata à Presidência), reflete uma autoatribuição de práticas inverídicas não condizentes com a realidade brasileira.

Investigação é da competência de policiais, em função da alçada de pertença (federal e/ou estadual). No caso de esfera pública Federal, cabe aos integrantes da Polícia Federal qualquer gênero de investigação. Se uma ocorrência, tal como, por exemplo, assaltos a Agências Bancárias, clonagem de cartões bancários, disser respeito ao Banco do Brasil (BB) e/ou a Caixa Econômica Federal (CEF), caberá a policiais federais a investigação referente à ocorrência.

Cabe ao caso uma pergunta: desde quando um ocupante de um cargo de presidente da república integra algum cargo policial para se intitular investigador?

Logo, se conclui que a afirmação deve ser julgada improcedente, por ser inverídica.

É bem comum e bem simplório incluir a presença do verbo construir, dentro das possibilidades flexionais, em discursos pronunciados por políticos, os quais, muitas vezes, se autoatribuem práticas não condizentes com a realidade.

Em (4) “*no meu Governo eu construí*”, a prática da ação é expressa por um pretérito perfeito do indicativo, em seu aspecto cessativo, quando a necessidade de convencimento se faz presente.

Em (36) “*construí o conjunto da CCPL*”, afirmou o candidato Pezão.

Apesar de se autoafirmar “engenheiro”, até onde se sabe e se prova, um profissional portador de um CREA não constrói obras. Ele as supervisiona e as fiscaliza. Quem as faz se chama pedreiro.

Em (3) “*e que considerou-se*”, à medida que a candidata não respeitou uma colocação pronominal, referente à próclise, estabelecida na norma gramatical, denota um pensamento de que tudo lhe é autopermittido.

Qualquer Professor do idioma pátrio terá os tímpanos atingidos, ao ouvir “e que considerou-se”.

2. *Quando um fala pelo (a) outro(a)*

Em uma ocorrência desse tipo, a comparação pode aparecer direta ou indiretamente, e determinadas afirmações são perigosas; dentre elas aparecem maior, melhor, menos, pior.

Logo, afirmar que a candidata está realizando o maior programa habitacional é porque existe um outro implícito, intitulado menor. Qual o ponto zero na escala dos *topoi*?

E, mais, afirmar que “o programa gera milhões de empregos na construção civil” é uma estrutura incoerente.

Quem tem um entendimento mínimo concernente à legislação trabalhista, sabe que existe uma grande diferença entre trabalho e emprego. Emprego está atrelado a registro empregatício em CTPS.

3. *As incoerências*

Conforme a conveniência autoafirmativa, o emprego do possessivo se mescla ao generalizante, envolvendo o ouvinte / o receptor (destinatário ou não) em um discurso em que esse receptor não foi consultado, conforme o caso em: (7) “No meu governo” // (6) “Nós somos um governo” (incontável e indiscriminável).

Um conhecimento mais apurado do idioma pátrio em análise do discurso leva quem o tem a não envolver os outros receptores/destinatários ou não em execuções de práticas desconhecidas por esse receptor. Não é difícil detectar, em discursos oriundos daqueles que se dizem políticos, a presença de um envolvimento marcado pelo NÓS em práticas, em realizações das quais outros não participaram.

Até a vaidade pode ser denotada, revelada em estruturas discursivas do seguinte tipo: (2) “*As propostas do futuro que o Brasil precisa*”.

Em primeiro lugar, ela permite de imediato a constatação de uma falta de respeito a mais uma norma gramatical concernente à ausência da preposição *de*, antes do pronome *que*.

Em segundo lugar, até a vaidade pode ser revelada. Na qualidade

de mandante, sem a consciência de que qualquer mando é mais limitado do que possa imaginar a vã filosofia, a pressuposição aflora. O próprio emprego do termo *futuro* torna a estrutura com maior aceitação. O presente rapidamente se transforma em pretérito.

Coesão é cobrança certa em concursos que incluem provas de redações.

Assim, como é possível alguém, consciente e conhecedor(a) de certas expressões, empregar *de outro lado*, sem antes ter empregado (13) *de um lado*?

E ainda: (20) *William, agora ultimamente...*

Agora indica momento presente; ultimamente, ocorrência que vem se repetindo.

Além da coesão, a concordância é outra ocorrência a ser observada e preservada. Caso contrário, a incoerência estará predominando.

A candidata ao se expressar de improviso (em 30), afirmou e eu registrei:

“Nós vamos identificar os idosos que não têm aposentadoria pra que eles têm”. Ai meus ouvidos!

Fica aqui a questão: o que é isso brasileiro(a)?

É muito contrassenso.

Incompletudes representam falhas em discursos.

Em (22), enquanto Lupi, candidato ao Senado, se manteve em silêncio, a candidata que por ele falava afirmou: *Lupi no Senado significa compromisso com as causas sociais.*

Do discurso ficaram as seguintes dúvidas: o que são causas sociais? Que causas sociais são essas? Qual o compromisso? Até onde ele vai? Aonde começa e aonde termina o referido compromisso?

Ao falar de improviso, muitas vezes, a candidata demonstrou falta de conhecimento do significado das palavras.

Expressar-se empregando *noturnamente* e, em seguida, acrescentar *quicá diuturnamente* demonstra o desconhecimento. Onde ficou o diuturnamente?

Quem tem ação diuturna são, por exemplo, os Policiais Militares

– uma ação diuturna significa uma ação permanente.

(9) *Os bancos subsidiam* (/s/ > /z/)

4. *Ambiguidade*

É uma ocorrência facilmente perceptível pelo profissional do idioma pátrio. A prática dessa ocorrência funciona como um desviante direcional do entendimento: (5) “*Aécio perdeu as eleições em seu estado*”. Que estado é esse?

Caso houvesse um melhor conhecimento desse idioma pátrio, os termos “em seu” não teriam sido empregados, mas sim *no próprio* ou *no estado em que nasceu*.

Em análise do discurso uma constante é percebida – há instantes em que é necessária uma conferência de autenticidade e aparecem figuras humanas que representam *acteurs* – é necessário que *a priori* o discurso passe credibilidade.

Assim, em (10) [*Dilma está realizando o maior programa habitacional. O programa gera milhões de empregos na construção civil*] determinados termos carecem de uma análise mais aprofundada. O termo maior implica uma comparação que já é aprendida (atualmente no Brasil) no ensino fundamental ao se empregar esse termo. Maior em relação a que? Qual o ponto (zero) de partida na escala dos *topoi*? Houve alguma comparação prévia?

Afirmar que o programa gera milhões de empregos, semanticamente há falha para o entendimento.

Em primeiro lugar, a hipérbole impera.

Em segundo lugar, merece destaque a prosopopeia.

Trata-se de um recurso de construção textual que consiste em atribuir qualidades ou ocorrências próprias do ser humano a integrantes não humanos. Ora, programa não é ser humano, para praticar atos, logo não gera emprego – quem o faz é o empresário – este sim é um ser humano.

Relativamente à afirmação que “*Dilma vai implantar o programa de segurança integrado*”, quem criou a estrutura deveria ter explicado que, no que concerne aos participantes em eventos internacionais, a segu-

rança deles é feita por militares e por policiais federais.

Um exemplo pertinente foi a segurança observada por ocasião da vinda do Papa à Jornada Mundial da Juventude, segurança essa feita por integrantes da Brigada Paraquedista do Exército Brasileiro.

5. Pressuposição

Ao se analisar um discurso, se considera que deve haver uma adequação entre o que é afirmado e o que se desejou afirmar.

É evidente que essa adequação nem sempre ocorre.

A candidata por várias vezes negou fatos divulgados com relação à corrupção no próprio governo – Petrolão nem se fala!

Contudo, deixou antever em campanha a existência de corrupção.

Em (19) (25/09/14) afirmou ela: *A corrupção é uma hidro de 7 cabeças. Temos que acabar com uma por uma.*

Mesmo tentando envolver qualquer pessoa no ato de acabar com essa hidro, há no discurso uma pressuposição da existência dessa Corrupção. Os vários números da revista *Veja* e da *Época* que o digam. Que sejam lidos e preservados – a história do Brasil passa por eles.

6. Conclusão

Rotulado de gratuito e que, segundo Stephan Necessarian, é pago, ou melhor regamente pago, o horário eleitoral constitui um manancial fornecedor de *corpora* vastos para o estudo do emprego de um idioma pátrio, muitas vezes por aqueles que se propõem a legislar.

Ouvem-se muitos impropérios linguísticos, conforme em: “(32) *A casa própria é onde a família cria seus filhos*” (Candidata a Presidente da República).

Mais uma vez a ambiguidade é gritante: filhos de quem?

Se não tiver casa própria, os filhos não serão criados?

Mesmo recorrendo à apresentação musical, instante em que se ouvia:

“Lula reduziu a fome // E Dilma a miséria”.

Destaque-se aqui o engodo de que a fome não mais existirá.

“Quando eu chegar ao fim do meu mandato, não haverá mais uma pessoa com fome”, afirmou o ex-presidente no discurso de posse.

Quem conhece um pouco de psicologia, sabe que sede e fome são inerentes ao ser humano. Sabe também que há uma região no cérebro, chamada hipotálamo, a qual é responsável por sinalizar que o ser humano está com fome e/ou com sede. O dia em que esse ser humano não sentir fome – consequentemente não se alimentará – nem sede – está não será saciada, consequentemente, esse ser humano terá ido a óbito.

Alguém que deseje se tornar político deverá ter um conhecimento mínimo a respeito do que ele irá discursar.

Afirmar que a candidata irá criar mais especialidades médicas é impeciente e irrealizável.

No que diz respeito à formação acadêmica de um médico, duas etapas devem ser cumpridas: *a priori*, deverá ele se submeter às disciplinas integrantes da grade do curso universitário ao qual ele estará atrelado; *a posteriori*, deverá cumprir a residência médica dentro da especialidade escolhida.

Para a conclusão desse curso há um tempo pré-determinado de integralização do mesmo.

A futura grade curricular de um curso de medicina deverá ser submetida ao Conselho Federal de Medicina (CFM) e aprovada por este. Em seguida, após o cumprimento desses trâmites, o curso será implantado, tendo uma duração de seis anos.

A princípio, um curso universitário será autorizado pelo MEC. Esse curso só será reconhecido por este, caso haja o aval do CFM.

Fato semelhante ocorrerá com um curso de direito (atrelado à OAB), um curso de engenharia (atrelado ao CREA) e, assim, sucessivamente.

Logo, poderão ser criadas mais especialidades médicas, por quem não é integrante dessas áreas de conhecimentos?

Se cada professor do idioma pátrio se dedicar a registrar ocorrências linguísticas, em um futuro não muito distante, haverá certamente uma compilação promissora de grande contribuição para análises sincrônicas e diacrônicas.

CORPUS

(1) Os roubos estão sendo descobertos graças a minha investigação	Record 14/10/14 às 20h18
(2) As propostas do futuro que o Brasil precisa	Record cerca das 22h19
(3) e que considerou-se	
(4) no meu governo eu construí	
(5) Aécio perdeu as eleições em seu estado	
(6) Nós somos um governo	Cerca das 20h10 14/10/14
(7) No meu governo	(Horário eleitoral) 12/10/14
(8) Controlando ainda mais a inflação	Cerca das 21h52 12/10/14
(9) Dilma: Os bancos subsidiam (/s/ > /z/)	12/10/14 (Candidata – Dilma)
(10) Dilma está realizando o maior programa habitacional. O programa gera milhões de empregos na construção civil	
(11) Dilma vai implantar o programa de segurança integrado	
(12) Dilma vai criar a casa das mulheres brasileiras	
(13) De outro lado (sem ter usado antes de um lado)	
(14) 360 milhões de dólares para construir o Aeroporto em Havana – Denise Abreu (ANAC)	
(15) Nós temos... nós damos (Candidata perguntando ao candidato (Aécio) a respeito de desenvolvimento agrário.	
(16) A Presidenta Dilma é a certeza que o país não passará por nenhuma turbulência	
(17) Dilma prometeu que vai criar a Universidade dos Esportes	Jornal da Record, cerca das 19h58 (30/09/14)
(18) Com Dilma: - 22 milhões de pessoas saíram da extrema pobreza; - o Brasil saiu da fome; - Dilma também concluiu a Rodovia do Parque; ● Vou fazer uma profunda reforma no ensino básico	TV (25/09/14) cerca das 20h44
(19) Dilma: A corrupção é uma hidro de 7 cabeças. Temos de acabar com uma por uma.	
(20) – William, agora ultimamente	(25/09/14)
(21) O Rio de Janeiro continua lindo coas obras que a Dilma está fazendo. Dilma está fazendo o Arco Rodoviário da zona portuária	
(22) Dilma apresentando Lupi ao Senado: Lupi significa compromisso com as causas sociais.	
(23) Noturnamente, quiçá diuturnamente	
(24) Pedro Rosa (Senador): A dívida saltou para 4 trilhões	(26/09/14 – horário da Tarde)
(25) Dilma: Iniciamos por aí a Reforma Tributária	(18/09/2014 – cerca das 12h14)
(26) Aqui no Rio Dilma está construindo o Arco Rodoviário	
(27) O país vem melhorando	
(28) Lula reduziu a fome E Dilma a miséria	Musiquinha da Propaganda da Dilma

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(29) Luciana Genro: <i>O Governo da Dilma atende aos interesses das empreiteiras.</i>	
(30) Dilma: <i>“nós vamos identificar os idosos que não têm aposentadoria pra que eles têm</i>	(Cerca das 20h45)
(31) <i>São as creches que estamos construindo</i>	
(32) Candidata: <i>Minha casa, minha vida: A casa própria é onde a família cria seus filhos</i>	(Cerca das 07h20 – 23/09/14)
(33) <i>Brasileiro compra uma pizza – ele está sendo assaltado em 33 % Se ele compra um carro está pagando 3 vezes mais</i>	
(34) <i>Lindberg fez 400 km de estradas</i>	(19/09/14)
(35) <i>Pezão: Criamos milhares de emprego</i>	(cerca das 12h10)
(36) <i>Pezão: Construí o conjunto da CCPL</i>	(cerca das 12h14)
(37) <i>Dilma: Nós somos um povo</i>	(16/09/14 – Cerca das 20h40)
(38) <i>Dilma está implantando o fim da burocracia</i>	(cerca das 20:46)
(39) <i>Dilma vai criar centros de controle de segurança em todo país</i>	
(40) <i>Muita gente no Brasil não sabe que estamos realizando uma obra</i>	(cerca das 20h45)
(41) <i>Dilma implantou 23000 km de rodovias</i>	
(42) <i>Dilma vai criar o programa mais especialidades (médicas)</i>	
(43) <i>Lindberg vai fazer o CIEP do século XXI</i>	(10/09/14)
(44) <i>Agora Lindberg vai dizer o que ele vai fazer: “O Rio pode ser bem melhor” (Slogan)</i>	
(45) <i>“Você que é de Caxias me conhece” (Mazinho, candidato do PDT)</i>	
(46) <i>Dilma falando por Lindberg, em campanha em S. Gonzalo: “Nós estamos aqui do lado de cá. Você sabe do lado que você está”.</i>	
(47) <i>“Precisamos mudar as pessoas, para mudar a política.”</i>	(cerca das 07h22)
(48) <i>Levy Fidelix – 28) “Os bancos são os grandes predadores dos brasileiros”</i>	
(49) <i>Candidato 29: “Dissolver já a PM para que o Brasil rompa com o regime militar. Não pode ser através desses partidos que estão aí desde a Ditadura”</i>	
(50) <i>Eymael 27: “Coloquei na Constituição mais controle / combate à corrupção”.</i>	
(51) <i>Luciana Genro (50 – PSol) “Parasitando e saqueando a Petrobras”</i>	
(52) <i>Candidata Panisset: “Você já conhece o meu trabalho”</i>	
(53) <i>Candidato Chico borracheiro: “Esse não deixa furo”</i>	
(54): <i>O maior do mundo</i>	

UMA ANÁLISE DA ORALIDADE NAS WEBCOMICS DO ARMANDINHO

Priscilla Cardoso da Silva (UEMS)

priscilla30pietra@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho trata da análise da oralidade nas *webcomics* do Armandinho, tirinha de autoria do agrônomo e publicitário Alexandre Beck, que ganhou grande repercussão nas redes sociais em 2013 ao fazer uma homenagem às vítimas do acidente em Santa Maria, Rio Grande do Sul, na boate Kiss. As tirinhas do menino Armandinho apresentam temas polêmicos como língua, críticas sociais e inquietações do cotidiano. Propõe-se considerar as tirinhas virtuais do personagem Armandinho, observando as variantes da norma culta e popular presentes em suas histórias, a representação da oralidade e também a circulação dessas na internet, meio em que se popularizou Armandinho. Conceituando a variação linguística que ocorre entre a escolha de se usar a norma culta ou a norma padrão está presente em diversos gêneros textuais. Nas tirinhas do Armandinho a uma opção, geralmente, pelo uso da norma culta.

Palavras-chave: Oralidade. Webcomics. Armandinho.

1. Introdução

Este trabalho propõe analisar as tirinhas virtuais do personagem *Armandinho*, observando as variantes da norma culta e popular presentes em suas histórias, a representação da oralidade e também a circulação dessas na internet, meio em que se popularizou *Armandinho*.

Entende-se por variação linguística o uso de um elemento no lugar de outro, de forma que não provoque mudança de significado.

Segundo Monteiro *apud* Pereira (2014, p. 67), “as regras variáveis aplicam-se sempre quando duas formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social”. Em outras palavras, a variação é um fenômeno que implica a existência de formas linguísticas alternativas, ou seja, a possibilidade de se substituir um elemento por outro sem a perda de sentido. Essas variantes são chamadas tecnicamente de *variável dependente*. Esta é considerada dependente no sentido de que o “emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de nature-

za social ou estrutural”. (MOLLICA, 2007, p. 11)

A variação linguística que ocorre entre a escolha de se usar a norma culta ou a norma padrão esta presente em diversos gêneros textuais. Nas tirinhas do *Armandinho* a uma opção, geralmente, pelo uso da norma culta. Ora isso despertou minha curiosidade, tendo em vista que nos quadrinhos populares, onde o aspecto da oralidade é mais marcante, a presença da norma culta é desprestigiada, pois procura aproximar o leitor da oralidade.

As histórias em quadrinhos são narrativas feitas quadro a quadro com desenhos e textos apresentados nos famosos “balões” que empregam o *discurso direto*, característico da língua falada.

[...] oralidade com um recurso que, conforme dito inicialmente, mescla dois códigos: o verbal (balões de falas dos personagens, onomatopéias, legendas) e o visual (quadrinhos, formatos de montagem e outros recursos)? Como isso pode ser feito se os personagens se quer emitem sons? “Eles realmente não falam”, diz Vagueiro (2005a: 56), “no entanto os leitores lêem suas palavras e têm a impressão de ouvi-las em suas mentes”. Seria essa impressão causada pelo recurso dos balões, que condensa a fala dos personagens. Na verdade, quem solucionou a “charada” foi Urbano (2000b). Ao estudar a presença da oralidade em contos de Rubem Fonseca, resolveu a questão com auxílio do termo *representação*. Trata-se da *representação* do oral no escrito. (RAMOS, 2006)

A tentativa de expressar a oralidade é uma característica bem comum nos quadrinhos populares. Porém, como já dito, é visível nas tirinhas do *Armandinho* a redução desse aspecto, pois as estruturas frasais chegam bem próximas a norma culta.

Na presente proposta de projeto também será levado em consideração o meio em essa tirinha ganhou grande repercussão, a internet. Nesses meios passam a ser denominadas como *webcomics* ou *webquadrinhos*.

No que se refere especificamente aos quadrinhos, existem diferentes maneiras de adaptá-los às novas mídias, sendo a mais comum a digitalização de uma história produzida da forma convencional (com desenho a lápis e finalizadas com tinta), que pode ser enviada pelo autor por e-mail ou postada em um site ou blog. Mas há, também, artistas que elaboram suas histórias em quadrinhos com ferramentas digitais e as veiculam na internet. (SANTOS; CORRÊA; TOMÉ, 2012, p. 119)

Outro aspecto que é relevante ser dito, quando se fala em *webcomics*, é de que,

Quando pensamos nos *webcomics* os leitores tem que estar mais atentos ao que está acontecendo ao seu redor, pois é uma das características presentes

nas plataformas digitais utilizar de grandes fatos ocorridos criticar o que acontece ao redor do mundo. Essa crítica está ligada a liberdade que esse meio permite aos seus criadores e a repercussão é muito maior do que os quadrinhos impressos. Ainda sobre a linguagem dos quadrinhos não se pode esquecer que se deve construir um sentido durante o processo de leitura. (ARANTES; TURAÇA; GOMES, 2013, p. 122)

O presente estudo procura fazer a distinção entre o discurso escrito e o falado apresentado nas histórias em quadrinhos do personagem *Armandinho* visto que estes oferecem uma análise mais significativa por apresentarem um texto mais culto e de importância social.

2. Entendendo a variação linguística

Entende-se por variação linguística o uso de um elemento linguístico no lugar de outro, de forma que não provoque mudança de significado. Em outras palavras, teoria da variação linguística estuda as variações da língua em uso na sociedade.

Segundo Monteiro *apud* Pereira (2014, p. 67) “as regras variáveis aplicam-se sempre quando duas formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social”.

A esse respeito Mollica diz que

No conjunto de variáveis internas, encontram-se os fatores de natureza fonomorfossintáticos, os semânticos, discursivos e os lexicais. Eles dizem respeito a características da língua em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua. No conjunto das variáveis externas à língua, reúnem-se os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva). (2007, p. 11)

Logo, a observação das variantes linguísticas não depende somente dos fatores fonológicos como muitos ainda confundem erroneamente, tendo em vista que, ao estudo das variantes linguísticas cabem também as estruturas morfológicas, sintáticas, semânticas etc.

A variação linguística é um fenômeno que implica a existência de formas linguísticas alternativas, ou seja, a possibilidade de se substituir um elemento por outro sem a perda de sentido. Essas variantes são chamadas tecnicamente de *variável dependente*. Esta é considerada dependente no sentido de que o “emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de nature-

za social ou estrutural”. (MOLLICA, 2007, p. 11)

Naro traz alguns exemplos a esse respeito em *Modelos quantitativos e tratamento estatístico*.

[...] a língua dispõe de duas ou mais formas variantes que podem ser usadas pelo falante sem grades alterações na mensagem transmitida. (...) na fonologia, onde coexistem variantes como *peixe/pexe* (com ou sem ditongo) (...). Na morfologia os exemplos são parecidos: participios duplos do tipo *pego/pegado*, concordância nominal na língua informal (umas casinhas bonitinhas/ umas casinhø bonitihø). (...) à sintaxe, as variantes podem carregar uma diferença mais sensível na mensagem transmitida, mas não deixa de oferecer opções ao falante, que pode escolher entre ativa e passiva [...]. (2007, p. 15)

A variação linguística, segundo Mollica (2007, p. 12) pode ocorrer em dois eixos *diatópico* e *diastrático*. No *diatópico* as variações consideram os fatores geográficos/regionais; no *diastrático* as variações linguísticas revelam os diferentes aspectos sociais.

Um exemplo claro de uma variante geográfica são os *dialetos*, marcas regionais, a palavra *mandioca*, por exemplo, em algumas regiões recebe a nomenclatura *aipim* e *macaxeira*. Ou seja, são as diferentes formas de pronuncia e vocabulário entre diferentes regiões. Já as variações sociais estão ligadas aos grupos sociais de uma maneira geral, cabendo aí nível sócio econômico, grau de escolaridade, idade, sexo e meio social, podemos citar como exemplo as gírias e jargões.

3. Conhecendo um pouco das histórias em quadrinhos

O gênero histórias em quadrinhos é formado por um conjunto de características que se complementam para constituí-lo e defini-lo. “Para se estabelecer algum tipo de definição sobre HQ, é preciso pensar no conjunto de características que compõem a estrutura desse objeto de estudo, reconhecendo-as como texto, e, consequentemente, como gênero”. (AMARAL; GOMES; RODRIGUES, 2013)

Os gêneros textuais são instrumentos de mediação entre o sujeito e o outro, entre o sujeito e o objeto, entre sujeito e uma dada atividade, enfim o uso do gênero na esfera social, Bakhtin (1979). Assim, os gêneros são textos variados produzidos no cotidiano para estabelecer comunicação, sendo impossível se comunicar sem a utilização dos mesmos. Esses diversos textos produzidos no dia a dia abrangem desde um simples bilhete até uma tese de doutorado.

Neste contexto, o gênero é visto como instrumento, “um instrumento para agir linguisticamente”, pois ele estabelece uma possibilidade de comunicação social. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 171).

Desta forma, observa-se que os gêneros textuais estão indissociáveis das práticas de comunicação, tendo em vista que são utilizados para que haja interação social. Sendo assim, de acordo com Marcuschi

[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 20).

Em relação aos gêneros fluírem um do outro, nota-se os princípios bakhtianos da “transmutação dos gêneros”. Bakhtin fala que os gêneros não são totalmente novos, mas sim uma evolução dos gêneros já existentes, pois, segundo ele, os mesmos se modificam conforme as evoluções tecnológicas. Porém, não são propriamente as tecnologias que originam novos gêneros, e sim os usos da tecnologia e sua interferência nas atividades comunicativas diárias, que proporcionam o surgimento de novos gêneros, ou simplesmente *transmutam-se* alguns gêneros, ou assimila-se um gênero por outro constituindo assim, novos gêneros. (MARCUSCHI, 2008, p. 15)

Ou seja, os novos gêneros não são inovações absolutas, mas sim uma transformação, uma evolução dos gêneros que já circulam na esfera do discurso. “Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se.” (MARCUSCHI, 2008, p. 16)

Nesse sentido, de dinamicidade e multimodalidade dos gêneros, as histórias em quadrinhos são apropriadas. Pois, segundo Bakhtin *apud* Vieira os quadrinhos possuem:

Características da oralidade e da escrita apontando os quadrinhos como gênero secundário, pois “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (VIEIRA, 2007, p. 258)

Corroborando com Vieira, Marinho afirma que

As histórias em quadrinhos constituem um gênero discursivo secundário que, para Bakhtin (1993) aparecem em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e que, muitas vezes em função do enredo desenvolvido, englobam os gêneros discursivos primários correspondentes a circunstâncias de

comunicação verbal espontânea. (2004)

As histórias em quadrinhos são gêneros textuais que possuem aspecto tipológico narrativo, predominante, porém “por sua heterogeneidade tipológica, os quadrinhos podem apresentar também sequência do tipo argumentativa e injuntiva” (MARCUSCHI, 2010).

Segundo Vieira (2007) a linguagem presente nos quadrinhos é delimitada segundo o público alvo, de maneira direta, simples e adequada.

Tem fortes marcas de oralidade e registro informal, com gírias, reduções vocabulares, expressões idiomáticas, contrações, interjeições e onomatopéias. Os verbos apresentam-se em diversos tempos, sendo difícil determinar sua predominância. As frases são carregadas de pontos de exclamação e de interrogação no intuito de reproduzir graficamente a entonação do diálogo informal. (VIEIRA, 2007, p. 260)

Logo, estão presentes nas histórias em quadrinhos diversas características do discurso falado e também da escrita. Podemos perceber no discurso falado gírias, interjeições e até expressões idiomáticas. No que se refere ao discurso escrito verifica-se o uso da norma coloquial, com a colocação pronominal e verbal e as marcas de plural bem estabelecidas nas frases.

Há também as tirinhas que seguem a mesma linha, porém, são menores e são publicadas em espaços reservados a elas, como revistas e jornais, diferente das histórias em quadrinhos que tem um suporte específico, os gibis e, muitas vezes revistas próprias somente com as histórias em quadrinhos.

Porém, há outros espaços onde são encontradas as histórias em quadrinhos e suas reduções, tirinhas, na internet. Nesse meio são classificadas como *webcomics*. Foi a partir da década de 80 que “quadrinistas começaram a explorar os recursos abertos pela computação gráfica nas histórias em quadrinhos” (SANTOS; CORRÊA; TOMÉ, 2012)

No que se refere especificamente aos quadrinhos, existem diferentes maneiras de adaptá-los às novas mídias, sendo a mais comum a digitalização de uma história produzida da forma convencional (com desenho a lápis e finalizadas com tinta), que pode ser enviada pelo autor por e-mail ou postada em um site ou blog. Mas há, também, artistas que elaboram suas histórias em quadrinhos com ferramentas digitais e as veiculam na internet. (SANTOS; CORRÊA; TOMÉ, 2012, p. 119)

Outro aspecto que é pertinente ser dito, quando se fala em *webcomics*, é de que,

Quando pensamos nos *webcomics* os leitores tem que estar mais atentos

ao que está acontecendo ao seu redor, pois é uma das características presentes nas plataformas digitais utilizar de grandes fatos ocorridos criticar o que acontece ao redor do mundo.

Essa crítica está ligada à liberdade que esse meio permite aos seus criadores e a repercussão é muito maior do que os quadrinhos impressos. Ainda sobre a linguagem dos quadrinhos não se pode esquecer que se deve construir um sentido durante o processo de leitura. (ARANTES; TURAÇA; GOMES, 2013, p. 122)

Uma tirinha que vem ganhando prestígio na internet, mais especificamente nas redes sociais, desde janeiro de 2013, são as tirinhas do personagem *Armandinho*, um garotinho que contesta o mundo e faz travessuras. Podemos dizer que é uma mistura brasileira dos personagens Calvin e Mafalda. Criado por Alexandre Beck, um agrônomo, publicitário e ilustrador.

Armandinho é uma tirinha publicada no caderno variedades do jornal *Diário Catarinense* e no jornal *Hora de Santa Catarina*, porém, em 2013 ganhou notoriedade nas redes sociais após uma tira em homenagem ao acidente em Santa Maria, na boate Kiss, ao ser compartilhada muitas vezes.

O autor, Alexandre Beck, aborda vários temas pertinentes à língua, críticas sociais e inquietações do cotidiano, típico de do gênero tirinha, levando em conta o meio em que circula.

Veja alguns exemplos:



O tema da primeira tirinha são resultados das eleições em nosso país, e demonstra que devemos refletir sobre a responsabilidade que exercemos sobre as decisões que os políticos que elegemos tomam.

Na segunda tirinha, *Armandinho* fala sobre um problema que tem

causado muitos danos a sociedade, a raiva. Um sentimento que destrói a capacidade de um raciocínio lógico e deixa as emoções tomarem conta de nossas ações, o que, na maioria das vezes, causa vários desastres.

4. Oralidade nas histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos são histórias narradas quadrinho por quadrinho com desenhos e textos apresentados nos famosos “balões” que empregam o *discurso direto*, característico da língua falada.

Um primeiro estranhamento que pode – e deve – surgir no trato do tema é como ensinar oralidade com um recurso que, conforme dito inicialmente, mescla dois códigos: o verbal (balões de falas dos personagens, onomatopéias, legendas) e o visual (quadrinhos, formatos de montagem e outros recursos)? Como isso pode ser feito se os personagens se quer emitem sons? “Eles realmente não falam”, diz Vagueiro (2005, p. 56), “no entanto os leitores leem suas palavras e têm a impressão de ouvi-las em suas mentes”. Seria essa impressão causada pelo recurso dos balões, que condensa a fala dos personagens. Na verdade, quem solucionou a “charada” foi Urbano (2000b). Ao estudar a presença da oralidade em contos de Rubem Fonseca, resolveu a questão com auxílio do termo *representação*. Trata-se da *representação* do oral no escrito. (RAMOS, 2006)

Nesse sentido Ardoim afirma que,

[...] existem textos escritos situados bem próximo ao âmbito da fala e, por outro lado, textos falados que se aproximam da escrita formal. Entre eles, encontramos também tipos de textos que misturam as características pertinentes às duas possibilidades mencionadas. Não há como questionar qualquer distinção entre a e a escrita. Existem diferenças estruturais justificadas pelos pesquisadores porque apresentam diversidade no que diz respeito ao modo de aquisição, na condição de produção, transmissão e recepção e nos meios em que se organizam.

A tentativa de expressar a oralidade é uma característica bem comum nos quadrinhos populares. Porém, é visível nas tirinhas do *Armandinho* a redução desse aspecto, pois as estruturas frasais chegam bem próximas a norma culta.

Veja:



Apesar de ser uma criança, *Armandinho* apresenta uma linguagem bem estruturada, que privilegia a norma culta do português brasileiro. Ora nos quadrinhos populares, o aspecto da oralidade é mais marcante, a presença da norma culta é desprestigiada, tendo em vista que procura aproximar o leitor da oralidade.

Além dessa maneira de falar, *Armandinho* traz em seu diálogo um assunto ético importante que é a responsabilidade pelo que se compartilha na internet, tema não debatido, geralmente, em quadrinhos comuns. A representação de *Armandinho* como uma criança causa mais estranheza a temática abordada e isso acaba despertando a curiosidade no leitor.

Portanto, o gênero histórias em quadrinhos considera a fala coloquial (cotidiana), com temática simples, também retiradas do dia a dia, porém, as histórias em quadrinhos que tem como personagem o menino *Armandinho* destacam-se por apresentarem uma linguagem culta e elaborada, sendo que o personagem é uma criança, e assuntos polêmicos que afetam nossa sociedade provocando o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor.

5. *Considerações finais*

No decorrer da análise sobre as histórias em quadrinhos percebe-se que a formação do gênero é composta por várias características que se complementam. Uma das principais peculiaridades desse gênero a tentativa de representar a oralidade fazendo uma relação entre o discurso oral e o escrito.

Logo, podemos perceber no discurso falado gírias, interjeições e até expressões idiomáticas. No que se refere ao discurso escrito verifica-se o uso da regra coloquial, com a colocação pronominal e verbal e as marcas de plural bem estabelecidas nas frases.

Portanto, o gênero histórias em quadrinhos considera a fala coloquial (cotidiana), com conteúdo simples, também retiradas do dia a dia. Porém, as histórias em quadrinhos que tem como personagem o menino *Armandinho* destacam-se por apresentarem uma linguagem culta e elaborada, sendo que o personagem é uma criança, e assuntos polêmicos que afetam nossa sociedade provocando o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor.

Em consequência, afirma-se que autor de *Armandinho*, Alexandre Beck, aborda vários pontos pertinentes à língua, críticas sociais e inquietações do cotidiano, típico do gênero tirinha, levando em conta o meio em que circula.

Por isso, as variações sociais estão ligadas aos grupos sociais de uma maneira geral, cabendo aí nível sócio econômico, grau de escolaridade, idade, sexo e meio social, podemos citar como exemplo as gírias e jargões.

Conclui-se que, diferente da maioria das histórias em quadrinhos as produções feitas com o personagem *Armandinho* apresenta uma norma culta com temas de grande relevância social provocando a criticidade, pretendendo levar uma nova postura diante dos problemas sociais. Utilizando o gênero HQ de forma inovadora, ou seja, estimulando o intelecto do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Elisângela da S.; GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon L. O percurso dos quadrinhos como instrumento para o ensino de língua portuguesa. *Web Revista Discursividade*. 12. ed. 2013. Disponível em:

<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/12.1/Arquivos/amara_lrodriguesgomes.pdf>. Acesso em: 16/04/2014.

ARANTES, Taís Turaça; TURAÇA, Vanessa de Oliveira Garcia; GOMES, Nataniel dos Santos. A linguagem dos webquadrinhos. *Revista Philologus*, ano 19, n. 57, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p. 117-124. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/11.pdf>>. Acesso em: 05-10-2014.

ARDOIM, Telma. *Os ecos da oralidade na música popular brasileira*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/19.htm>>. Acesso em: 03-10-2014.

DUARTE, Vânia. Variações linguísticas. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>>. Acesso em: 07-10-2014.

MAIA, Catarina. *Variação linguística*. Disponível em: <<http://resumoss.blogspot.com.br/2008/04/variao-lingustica.html>>. Acesso em: 09-06-2014.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARINHO, Elyssa Soares. História em quadrinhos: a oralidade em sua construção. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 09/06/2014.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução a sociolinguística: o tratamento da variação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 09-14

NARO, Anthony Julius. *Modelos quantitativos e tratamento estatístico*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução a sociolinguística: o tratamento da variação*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 15-25

O CALVIN brasileiro. *Revista Samuel*. Abril de 2013. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/blog/samuel/artimanhas/o-calvin-brasileiro>>. Acesso em: 05-10-2014.

PEREIRA, Rubens César F. Discorrendo sobre a sociolinguística variacionista e o preconceito linguístico. *Revista Philologus*, ano 20, n. 58, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014, p. 64-73. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vi_sinefil/textos_completos/Discorrendo%20sobre%20a%20sociolingu%C3%ADstica%20variacionista%20-%20RUBENS.pdf>. Acesso em: 24-05-2014.

RAMOS, Paulo. É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinhos? *Revista Intercâmbio*, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3688/2413>>. Acesso em: 09-06-2014.

SANTOS, Roberto dos; CORRÊA, Victor; TOMÉ, Marcel Luiz. As histórias em quadrinhos na tela do computador. *Revista Comunicação Midiática*, vol. 07, n. 01, São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidia/tica/issue/view/11/showToc>>. Acesso em: 05-10-2014

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, Maria Gracinda. As histórias em quadrinhos e os gêneros textuais: leitura e prazer nas tirinhas. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.). *Para o alto e avante: textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012, p. 235-262

**UMA ANÁLISE DO CONTO “A QUINTA HISTÓRIA”,
DE CLARICE LISPECTOR**

Elisnêsa Luiz (ESERC/FAJ/FIMI)

elisnelsaluiz@hotmail.com

Giovanni Augusto Vitorino de Oliveira (FIMI)

giovannivitorino@gmail.com

Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI/FMPFM)

suzett.santade@gmail.com

RESUMO

O trabalho objetiva-se analisar a característica do conto “A Quinta História”, de Clarice Lispector, qual seu objetivo, a mensagem que o texto traz ao leitor, a linguagem e mecanismos utilizados pela autora. Além disso, desenvolvem-se índices simbólicos neste conto como as baratas, a morte das baratas, a receita, a senhora. Busca-se para ancorar este trabalho, a autora Clarice Lispector e demais estudiosos que auxiliam nos quesitos símbolos, escuta e subjetivação. Acredita-se que a análise destes quesitos e comparações ajudará na compreensão deste conto.

Palavras-chave: Análise literária. Conto. A Quinta História. Clarice Lispector

1. As entrelinhas de “A Quinta História”

Quando nos deparamos com as obras de Clarice Lispector, temos a sensação de que estamos em processo de análise. Essa sensação é de que Clarice ora está desabafando, ora pedindo a opinião do leitor, ora delegando ao leitor a função de dar continuidade às suas histórias, a autora expõe os comportamentos sociais em diversas situações, ela apenas aponta, não trás uma solução, ela instiga o leitor a tirar sua própria conclusão sobre o que acabou de ler. Lispector passa meio que entrelinhas uma receita, uma receita de como resolver os problemas, de modo subjetivo, como no conto A quinta história, em que a personagem protagonista apresenta uma queixa e a senhora (personagem coadjuvante) apresenta-lhe com simplicidade uma receita para exterminar as baratas, ou seja, os problemas.

A linguagem clariciana possui múltiplas interpretações, aliás, Clarice Lispector não é um tema novo na literatura, desde o momento em que a escritora surgiu tem sido estudada por diversas ciências, tudo pelo fato de abranger temas que fazem parte da sociedade, do cotidiano das pessoas. Muitos dos que leem Clarice Lispector têm a sensação de que conhece alguém que está passando pelo mesmo processo da personagem

ou remetem essa sensação a um determinado momento de sua vida. Embora as obras claricianas sejam fictícias, a autora retrata com uma beleza enigmática a situação humana. Temas como feminismo, o não pertencer, o deslocamento, a insensibilidade, os vícios e a decadência humana, entre outros, fazem parte dos assuntos tratados por esta autora.

O conto a quinta história apresenta uma discussão interior da personagem consigo mesma, a personagem narra um mesmo conto de várias maneiras diferentes, porém, o núcleo da história, que é a morte das baratas é o mesmo. Neste conto a autora recorre a outras histórias que o leitor já está familiarizado para fazer comparações, utiliza também, figuras de linguagem com as metáforas, de modo a seduzir o leitor para entretê-lo na leitura. Por exemplo, no primeiro parágrafo, Clarice, propositadamente, faz menção ao conto mil e uma noites, como se já avisasse ao leitor do que viria a seguir, uma sedução ao leitor por meio da curiosidade.

2. *O abstrato pertencimento das baratas*

A verdade é que só em abstrato me havia queixado de baratas, que nem minhas eram: pertenciam ao andar térreo e escalavam os canos do edifício até o nosso lar. Só na hora de preparar a mistura é que elas se tornaram minhas também.

Neste terceiro parágrafo, temos a sensação de que a protagonista estava em seu limite, seu semblante já demonstrava o grau de sua preocupação, e o fato de a senhora saber o que se passava com ela mesmo que o pensamento fosse abstrato demonstra também que as reclamações anteriores eram frequentes. Podemos perceber, também, neste parágrafo certa excitação, um instinto assassino, um desejo de matar baratas desabrochar, a personagem utiliza o pronome possessivo nosso para dividir a culpa do extermínio das baratas com o leitor. “Em nosso nome, então, comecei e pesar ingredientes numa concentração um pouco mais intensa”. Após narrar e apontar o problema e trazer o leitor para dentro da situação, Clarice Lispector faz com que o leitor passe a ser cúmplice da personagem na eliminação das baratas.

3. *Baratas e sua simbologia*

“De dia as baratas eram invisíveis e ninguém acreditaria no mal secreto que roia casa tão tranquila” [...] “Durante a noite eu matara”. “Em

nosso nome, amanhecia”.

Este trecho do conto nos dá a sensação de que Clarice Lispector fala dos problemas que enfrentamos no dia a dia e das situações e métodos que enfrentamos para resolver, tolerar ou enfrentar as situações, as baratas neste caso seriam os problemas, problemas que nos incomodariam à noite quando tentamos colocar nossa cabeça no travesseiro para dormir sem sucesso. De dia precisamos vestir uma máscara e dizermos que está tudo bem, tudo legal, o perigo mesmo é à noite quando os problemas insistem em aparecer implorando por uma solução. Isso tende a piorar quando além de não darmos conta dos nossos problemas, nos encarregamos de tentar resolver o problema dos outros.

O terceiro parágrafo, que inicia a terceira história, trás a protagonista queixando-se de baratas e a senhora ouvindo a queixa, mas a narradora pula todo o processo anterior da descrição da receita, ou seja, a narradora entende que o leitor já está fazendo parte do processo e que não houve mudanças e nem necessidade de lembrar o leitor o passo a passo do elixir.

“Sou a primeira testemunha do Alvorecer em Pompeia. Sei como foi esta última noite, sei da orgia no escuro”.

A personagem sabia que era vã a tentativa de matar as baratas, uma vez que elas se reproduziam rapidamente. Clarice Lispector, também, transporta o leitor para o fato ocorrido em Pompéia comparando as baratas, enquanto estátuas mortas, às pessoas carbonizadas e petrificadas devido ao vulcão que atingiu a cidade de Pompéia. Na terceira história observamos a protagonista narrar a morte das baratas com certo prazer.

No início do conto, Clarice expõe ao leitor que faria pelo menos três histórias, no quarto parágrafo a autora muda o termo história para narrativa. A partir deste instante o olhar do leitor passa para o causador do problema, o cano onde vivem e reproduzem as baratas e não no problema em si que são as baratas. A história começa com a queixa e já pula para o momento que em que a protagonista vê as baratas mortas chamando a atenção também para o vício que mantinha em matar baratas.

Como quem não dorme sem a avidez de um rito. E todas as madrugadas me conduziria sonâmbula até o pavilhão? No vício de ir ao encontro das estátuas que minha noite suada erguia. Estremeci de mau prazer à visão daquela vida dupla de feiticeira. E estremeci também ao aviso do gesso que seca: o vício de viver que arrebataria meu molde interno. Áspero instante de escolha entre dois caminhos que, pensava eu, se diziam adeus e certa de que qualquer escolha seria a do sacrifício: eu ou minha alma. Escolhi.

Ao analisarmos os momentos em que o conto se divide percebemos por meio da descrição das tabelas abaixo a aceleração da narradora em contar-nos os fatos à medida que vão ocorrendo, assim como a eliminação de alguns episódios, à medida que há familiarização do leitor com o texto.

1º momento	2º momento	3º momento
Queixa da personagem;	Queixa da personagem;	O narrador passa rapidamente pelas histórias;
Escuta da senhora;	Escuta da senhora;	Descrição da morte das baratas;
Escuta da personagem;	Preparo e execução do processo;	Estado psicológico da personagem.
Cantata da receita;	Excitação, instinto assassino.	
Ingredientes;		
Modo de preparo;		
Resultados		

Quarta narrativa
Queixa;
Visão da morte das baratas;
Reconhecimento de que sempre haverá baratas;
Escolher entre viver ou matar baratas;
Escolha, decisão.

Clarice Lispector deixa a quinta história por conta do leitor. A autora se coloca na posição de ouvinte: “Você que me lê que me ajude a nascer” (LISPECTOR, 1973; p. 88). O leitor de Clarice Lispector não pode esperar um final feliz das obras, mas, pode esperar um final inacabado em que pode tirar suas próprias conclusões, de acordo com sua percepção de mundo.

4. Conclusão

Percebemos ao longo da análise deste conto que a personagem passou por vários momentos, sensações, sentimentos, e chegou um ponto em que teve que escolher em viver sua vida de fato ou continuar matando as baratas, a escolha era óbvia uma vez que a própria personagem se deu conta de que por mais que matasse as baratas surgiriam novas baratas. Clarice Lispector deixou em aberto este conto ao iniciar a quinta história com a mesma frase que inicia as histórias anteriores. Queixei-me de baratas. Este foi o motivo de optarmos pelo viés psicológico da personagem, e concluímos que as baratas são os problemas que surgem em nosso dia

a dia. Por mais que encontramos uma solução para nossos problemas hoje, surgirão outros novos problemas que nós teremos de enfrentar e encontrarmos uma nova solução. A vida continua, e virão outros dias, outras histórias, novas experiências, afinal isso faz parte, significa que ainda não acabou, podemos escrever um final feliz ou continuarmos com nossas vidas reais, vestindo as máscaras de dia e nos correndo com os problemas à noite.

A quarta história mostra que a personagem apegou-se ao problema, acostumou-se com ele a ponto de achar que a escolha entre “eu ou minha alma”, qualquer escolha seria a do sacrifício. E diz ainda que ostentava secretamente uma placa de virtude. “Esta casa foi dedetizada.” Por que ostentava secretamente? De si mesma ou de sua alma?

Este trabalho não tem como objetivo responder estas perguntas, mas questionar qual de fato foi a escolha da personagem. O que era mais importante? Sua vida ou sua alma?

Clarice Lispector, entrelinhas, nos faz refletir sobre o comportamento social, quando lemos suas obras pela primeira vez temos a sensação de que é apenas mais um texto, mas não, Lispector nos convida a viajar dentro de nós mesmos dos nossos sentimentos, comportamentos, obsessões. O que é mais importante para nós, continuarmos com nossas máscaras ou resolvermos de vez nossos problemas, o que é mais importante, cultivar nosso ego ou nossa Alma? Viver de aparências ou ser feliz?

Ainda que suas obras sejam fictícias ela fala conosco, de algum modo nos dá uma receita do que fazer, é simples, basta fazer, não é a solução, mas se prestarmos atenção poderemos chegar lá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KANAAN, Dany Al-Behy. *Escuta e subjetivação*: a escrita de pertencimento de Clarice Lispector. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

NUNES, Aparecida Maria. *Clarice Lispector jornalista*: páginas femininas e outras páginas. São Paulo: SENAC, 2006.

**UMA ANÁLISE PERTINENTE
DO CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Alessandra Maria Custódio da Silva (UENF)

alessandrapsiu@yahoo.com.br

Elane Kreile Manhães (UENF)

Laís Rodrigues Ferreira (UENF)

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

RESUMO

O artigo tem o objetivo de pesquisar e recolher as concepções prévias de professores que atuam em uma escola da rede privada na cidade de Campos dos Goytacazes acerca do conceito de variação e contribuir, à luz da sociolinguística e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, não só para o desenvolvimento dessa corrente, mas também para a reflexão da prática docente. Observou-se, ao longo de nossos estudos, que o *não saber* e o *não aplicar* os verdadeiros conceitos sobre a variação linguística contribuem para um discurso hegemônico no qual presidem opiniões equivocadas e preconceituosas em relação à diversidade linguístico-cultural que compõe o universo escolar.

Palavras chave: Variação linguística. Sociolinguística. Reflexão.

1. Introdução

A variação linguística ganhou espaço nas propostas metodológicas no início dos anos 60, quando o processo de democratização do ensino passou a incluir, além de alunos da classe média e alta, os de classe baixa advindos das zonas urbana e rural cuja variedade linguística não se encaixava nos padrões aceitos pelo discurso escolar.

A partir de então, percebeu-se que sociólogos, antropólogos, educadores e linguistas se aprofundaram no assunto. Entretanto, as características da fala, bem como a sua variação e, conseqüentemente, o ensino das variedades linguísticas ainda continuam não sendo muito bem vistos por docentes da área de letras. É notável que o preconceito linguístico continue arraigado nas escolas por motivo de uma concepção de ensino dominante, instituído por uma corrente normativista.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento publicado desde 1998, já apresentavam propostas que vão de encontro a tal pensamento. Como nos indicam tais parâmetros, “a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e

sempre existirá independente de qualquer ação normativa” (BRASIL, 1998, p. 29).

Diante desse posicionamento, pretendemos observar a abordagem dada pelos professores aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento ancorado em uma visão sociointeracionista, no que tange aos estudos sobre variação linguística. Além disso, objetivamos investigar como os docentes têm lidado com o ensino desse tema em suas salas de aula.

Na busca pelas respostas às nossas indagações, realizaremos um questionário com professores do primeiro segmento do ensino fundamental que atuam numa escola da rede particular da cidade de Campos dos Goytacazes, localizada no estado do Rio de Janeiro, acerca do conceito de variação linguística e de sua aplicação em sala de aula; buscando identificar, em seus relatos, suas verdadeiras acepções e práticas sobre o tema.

Em seguida, intencionamos analisar e identificar a complexidade da questão que tomamos como centro de nossa discussão e contribuir, através das fundamentações teóricas de Bagno (1999, 2000 e 2007), Castilho (2010), Bortoni-Ricardo (2005) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, para o desenvolvimento dessa corrente, bem como para a reflexão da prática docente.

Levantamos, como hipótese de pesquisa, a existência de uma lacuna entre a compreensão do conceito de variação linguística por parte dos docentes e a aplicação dos conceitos que resultam dessa temática. A partir dos resultados obtidos, analisaremos como o ensino da língua, no que concerne à questão da variação linguística, vem sendo tratado pelos docentes.

2. A sociolinguística

A sociolinguística se firmou nos Estados Unidos, na década de 60, e foi impulsionada pelos estudos de William Labov, o qual engendrou seus trabalhos sobre variação e mudança linguísticas.

Labov (2008) estudou as variedades do inglês não padrão exclusivamente de porto-riquenhos e negros da cidade de Nova Iorque. De uma forma pertinente, desmistificou a ideia de que a pobreza linguística era ocasionada pelas dificuldades de aprendizagem das classes trabalhadoras

e classes menores étnicas, socialmente desfavorecidas. Nessas circunstâncias, desaprovou, definitivamente, essa lógica que reputava um mito sem levar em consideração a realidade social. Destarte, demonstrou, com o *corpus* linguístico de suas pesquisas, o contrário daquilo que a ideia da pobreza linguística pregava. As crianças dos guetos, participantes e colaboradoras de seu estudo, recebiam muita instigação verbal, dispunham de um vocabulário igual ao de qualquer outra criança, dominavam dialetos ou variedades linguísticas, assim como possuíam a mesma competência para a aprendizagem e para o pensamento lógico.

Segundo Martelotta (2008, p. 141) “a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real”, partindo do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística. Desse modo, um dos objetivos de um sociolinguista é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística e qual a importância de cada um dos fatores.

De acordo com o linguista, ao estudar os diversos domínios da variação, é preciso atestar como ela se define na comunidade de fala, bem como quais são os contextos linguísticos e extralinguísticos que favorecem a variação: na fala de um mesmo grupo de falantes, entre grupos distintos de falantes, divididos segundo variáveis convencionais (sexo, idade, escolaridade, etnia, nível econômico).

Conforme Bagno (2007) existe uma confusão conceitual e procedimental na maneira de retratar a variação linguística nos livros didáticos quando, por exemplo, propõem o exercício de passar para a norma culta as falas do personagem *Chico Bento*; resultando, muitas vezes, numa percepção equivocada do ensino desse conteúdo.

Desse modo, adverte que a prática docente está contribuindo, ainda mais, para a proliferação do preconceito linguístico, visto que está tratando de apenas uma variação: o falar da zona rural. Para o autor, esses falares também são encontrados entre as pessoas do meio urbano e, na realidade, o que existe é uma concepção errônea de que o falar urbano é o correto, o padrão; o que não é verdade, pois toda a língua oral tem as suas particularidades, independente de o indivíduo morar na zona rural ou urbana. Nesse intento, a fala de Chico Bento não pode ser considerada um erro, e sim uma variação linguística.

Além das contribuições dadas por variados linguistas e estudiosos da língua, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* também se embrenham

numa corrente defensora e corroboram as propostas da sociolinguística.

O uso de uma forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p. 29).

Frisando tal direcionamento sobre esse insucesso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) afirma:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Sob essa mesma lógica, Marcuschi (1996, p. 148) também defende a seguinte tese a respeito da questão da valorização da fala no ensino de língua:

O correto é respeitar a fala do aluno, fazendo ver que há uma fala diferente. Essa fala não deve ser imposta de cima para baixo, mas sim mostrada como um tipo de desempenho que pode ser apreendido. Não se trata de corrigir o aluno na sua fala, mas de valorizar a sua fala e mostrar-lhe outra diferente. Não se trata de levar o aluno a adotar um novo dialeto, mas de fazer com que ele saiba que existe outro dialeto além do seu.

Importante ressaltar que, conforme as postulações de Labov (*op. cit.*), para avaliar a capacidade verbal de um indivíduo, é necessário estudá-la através do contexto cultural em que tal capacidade se desenvolve e em situações naturais. A respeito do fracasso escolar, aponta que a causa está na inadequação e na incapacidade da escola em agregar a língua não padrão à prática pedagógica.

3. O círculo vicioso do preconceito linguístico

Desde a Grécia Antiga, os mitos eram contados e repassados, oralmente, sobre fatos e origens que não eram compreendidos pelos povos e que foram perpetuados como uma verdade. Bagno (1999), em seu livro, *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz*, elenca oito mitos linguísticos perpetuados em nossa sociedade:

- A língua portuguesa no Brasil apresenta uma unidade surpreendente;

- Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português;
- Português é muito difícil;
- As pessoas sem instrução falam tudo errado;
- O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão;
- O certo é falar assim porque se escreve assim;
- É preciso saber gramática para falar e escrever bem;
- O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

Conforme nos explica o estudioso da língua, os mitos linguísticos são perpetuados em nossa sociedade pela dependência da gramática tradicional, que aciona um ensino tradicional de normas e regras; e que, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento da indústria dos livros didáticos, visto que recorrem a tais gramáticas para a formulação das práticas teóricas de ensino. Dessa forma, eles fecham e formam o círculo vicioso do preconceito linguístico que age na reprodução e perpetuação de mitos que não apresentam respaldo científico sobre a concepção da língua portuguesa e do seu ensino/aprendizagem. Nesse sentido, tais mitos acabam tornando-se crenças difíceis de serem extintas.

Entretanto, o linguista também percebe que o Ministério da Educação tem feito esforços louváveis a fim de que haja uma reflexão sobre os temas relacionados à ética e à cidadania plena do indivíduo; visto que as novas concepções nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* já estão sendo inseridas em boa parte das escolas, expondo uma postura mais flexível e menos dogmática.

Diante de tal fato e, por mais que haja inovações, preocupou-se Bagno (1999) com tamanha resistência do círculo, apresentando um quarto elemento constituinte, responsável pelas bases fortes de fazê-lo girar, os chamados “comandos paragramaticais”: uma enorme quantidade de livros, manuais, programas de rádio e de TV, colunas de jornal e de revista, etc. que se restringem a reproduzir, sem críticas, a doutrina gramatical normativa, ou seja, uma série de recursos midiáticos que investe contra ao que chamam de “pobreza” da língua atual como se ela fosse um bloco compacto que pudesse ser vendido aos seus supostos consumidores.

O autor aproveita para denunciar não só o preconceito linguístico, mas o profundo preconceito social, étnico, cultural e ideológico camuflado em alguns defensores da norma padrão e demonstra que a análise de

tais comandos foge, muitas vezes, dos critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Para Bagno (1999), não existe uma unidade linguística no Brasil, mas variedades linguísticas próprias adquiridas em diferentes regiões do país que são carregadas na bagagem de qualquer cidadão, independente de sua classe social, culta ou não, e que farão surtir o efeito de sentido desejado pelo falante. Desse modo, para o linguista, não existe nenhuma diferença entre “nós vai” e “nós vamos” sob o ponto de vista linguístico. As duas formas têm razão de ser, têm uma lógica interna e respondem ao processo de transformação da própria língua.

A predominância do que é correto é algo muito marcante na gramática tradicional, pois interessa prescrever regras de uso da linguagem escrita e oral, categorizando uma correção absoluta dentro dos padrões gramaticais.

De acordo com Martelotta (*op. cit.*), a linguística, por sua vez, vem romper com a categorização grega instituída pela gramática normativa, priorizando os estudos na oralidade, mas não abandonando a escrita. Essa ciência busca ser descritiva, observando e descrevendo as variantes de uma língua sob o objetivo de não prescrever regras de uso ou uma correção absoluta nas formas de expressão. Também nos orienta que, para a linguística, não existe o certo e o errado, mas adequação aos diferentes contextos.

Castilho (*op. cit.*) objetiva sistematizar a polêmica gerada através da difícil mudança de perspectiva didática atrelada à centralização exclusiva do ensino da norma culta das escolas. Tal problemática, como o próprio pesquisador aponta, concentra-se no ensino do certo e errado, o que faz gerar resultados de autodesconfiança, insegurança no uso da língua materna, exclusão das diferenças; gerando um mal à formação do espírito democrático.

Fundamentado na teoria da variação e mudança, o autor debruça-se sobre o fato de como a língua portuguesa funciona na sociedade e de como podemos nos dar conta das diversas situações sociais em que nos envolvemos quando falamos. Desse modo, defende com autoridade linguística e científica, a língua e suas particularidades.

Amparado pela sociolinguística, o autor verifica o modo como os fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso das variantes de uma língua nos diferentes níveis fonéticos e morfos-

sintáticos da gramática. Para isso, Castilho cita pesquisas baseadas nas características do português brasileiro popular e no português brasileiro culto, defendendo que elas servirão de orientação a um novo processo de ensino.

Além disso, o estudioso ainda expõe que o falante reconhece a língua formal ou informal no momento em que se depara com diferentes graus de intimidade e ressalta, nesse momento, a escolha de recursos linguísticos que serão adequados às situações sociais em que estiver presente.

Outros fatores destacados por Castilho e que fazem variar nossa linguagem são os socioletos praticados na fala dos jovens, velhos, homens e mulheres, como também a variação profissional, conceituada por ele de linguagem técnica, e a linguagem corrente, ou fala coloquial propriamente dita.

O linguista também evidencia, baseado na linguística histórica, que tanto locutor quanto interlocutor atuam em um determinado momento histórico, e a época de que procedem reflete-se no material linguístico que selecionam.

Tais exemplos servem para reforçar o que bem disse Bagno (1999, p. 10): “enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua”.

Respondendo ao questionamento proposto, Castilho (*op. cit.*) atenta para o fato de que não devemos pensar na língua como algo que se polariza entre o “certo” e o “errado”. A variação é inerente às línguas e o uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão desses grupos na escola, bem como na sociedade, dando a eles uma identidade. Saber uma língua é conhecer variedades e não aprender regras que existem apenas numa língua artificial usada pela escola, é entender que os falares são simplesmente diferentes, ressalta o linguista.

Como alertam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 59), “a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido”.

Portanto, é imperativo imediato construir a alteridade com base nos exemplos e propostas sugeridas sobre o prisma da adequação do con-

texto e da construção da linguagem através das variedades linguísticas.

4. A variação linguística atrelada à formação de professores

Segundo Monte & Sales (2008), trabalhar a variação linguística em sala de aula requer dos professores uma formação e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica sobre a língua, considerando as variantes regionais e as implicações socioeconômicas envolvidas nesse processo. Nesse sentido, os professores devem não só considerar as variantes desprestigiadas socialmente, presentes nos falares dos alunos, mas também desenvolver trabalhos de inserção social desses sujeitos de modo que a eles seja assegurado, além do respeito pela sua variante linguística, o direito de saber transitar entre as diversas modalidades em situações que lhes são oportunas.

Conforme as autoras, nessa perspectiva, os professores precisam partir do conhecimento linguístico que os alunos têm com o intuito de tornar o estudo da língua portuguesa significativo para os estudantes, para depois ampliar os seus conhecimentos referentes às variantes linguísticas, bem como orientá-los a fazerem uso das variações de acordo com as situações comunicativas das quais participam.

O professor deve considerar as dificuldades que os alunos apresentam tanto na língua oral, quanto na língua escrita. No entanto, não se deve corrigir o que se entende por errado, pelo que se supõe ser o certo, mas enfatizar a existência da variação que existe na língua portuguesa, e apresentar as várias formas de dizeres possíveis. Para tanto, Monte & Sales (2008.) avaliam ser relevante desenvolver um trabalho crítico e reflexivo sobre a língua oral e escrita a partir da realidade sociocultural dos alunos e da utilização de diferentes gêneros textuais.

É nessa outra perspectiva que somos tentados a dizer: tudo na língua é por acaso. Não porque o uso seja arbitrário e/ou inexplicável, mas porque o sentido, o modo e a razão de ser de cada discurso só se revelam se integrados em seu heterogêneo contexto cultural de origem. Os usos da língua integram esse contexto; são, de alguma forma, constitutivos dele. (BAGNO, 2007, p. 14)

Dessa maneira, Monte & Sales (2008) consideram que é preciso que os educadores fiquem atentos à seleção do material a ser utilizado para não correrem o risco de trabalhar os textos de forma inadequada ou, até mesmo, utilizarem a estratégia da reescrita dos textos que apresentam marcas da variação para a norma padrão, dando a entender que essas marcas são erros dos falares regionais que devem ser corrigidos. Isso não

é trabalhar a variação. Além disso, essa prática é excludente e preconceituosa, pois considera esses falares errados.

5. Análise das concepções prévias dos professores sobre variação linguística

A escola escolhida para a aplicação dos questionários foi uma unidade da rede particular localizada no centro da cidade de Campos dos Goytacazes, cidade da região Norte Fluminense. Caracteriza-se numa escola pequena que atende a cerca de duzentos alunos. Os professores selecionados atuam no primeiro segmento do ensino fundamental e possuem licenciatura em pedagogia ou em letras, perfazendo um total de cinco entrevistados.

A primeira pergunta feita por nós foi sobre o que essas professoras entendem por variação linguística. Uma professora respondeu de forma curta e objetiva, dizendo não saber do que se tratava e nos direcionando, portanto, à constatação de que havia, por parte dela, um completo desconhecimento do assunto. Em seguida, obtivemos a seguinte resposta:

- **É o modo pelo qual ela se diferencia, sistematicamente e coerentemente, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural no qual os falantes destas línguas se manifestam (sic) verbalmente.**

O que podemos depreender da resposta acima é que a professora apresenta uma definição verdadeira de variação, visto que a atrela ao contexto histórico, geográfico e também sociocultural. Dessa forma, trata a variação como um fenômeno linguístico em funcionamento na sociedade, ponto de vista extremamente adequado a tal assunto. Nesse sentido, conforme bem diz Bagno (1999, p. 38), o conceito de variação linguística, [...] “é a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade”.

Prosseguindo com nossas análises, deparamos com a seguinte resposta:

- **É quando a criança ainda não se encontra pronta para a língua escrita. Sua escrita às vezes está correta, como também em determinados momentos há erros, desequilíbrios.**

Notamos que a professora apresenta uma concepção errônea sobre

o conceito de variação, pois confunde esse conteúdo com o processo de apropriação da escrita. Para fazer a definição, faz o julgamento do certo e do errado e associa a ortografia à definição de variação linguística. Desse modo, a professora faz uma definição que está longe dos parâmetros que a variação linguística emprega. Sua concepção é impregnada pela marca contrária à heterogeneidade linguística, associada a regras e prescrições da norma-padrão. Falar em variação da língua é remeter a algo que já é inerente ao ser humano: a fala. Com o passar do tempo, ela vai-se modificando, e variantes, modos e maneiras de falar vão surgindo. De uma maneira equivocada, a professora nos mostra que há uma confusão entre a variação linguística e a escrita padrão, que não pode ser considerada um elemento representativo da língua.

Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc. (BAGNO, 2007, p. 70).

Diante do exposto, cabe analisarmos outra resposta:

- **A variação linguística é a variação de uma língua de acordo com o contexto que pode ser social, cultural, histórico ou geográfico.**

Tal entendimento vai ao encontro dos estudos linguísticos e sociológicos de Marcos Bagno e de outros linguistas.

De acordo com Bagno (1999, p. 43), existem alguns fatores sociais que podem auxiliar na identificação dos fenômenos da variação:

- **Origem geográfica:** a língua varia de um lugar para o outro; assim podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado e a origem rural e urbana da pessoa;
- **Status socioeconômico:** as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto, e vice versa;
- **Grau de escolarização:** o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;

- **Idade:** os adolescentes apresentam características diferenciadas de seus pais em sua fala, assim como esses pais não apresentam fala idêntica àquela das gerações anteriores;
- **Sexo:** homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;
- **Mercado de trabalho:** o vínculo das pessoas com determinadas profissões e ofícios tem reflexo na sua atividade linguística;
- **Redes sociais:** cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico.

Prosseguindo, temos abaixo uma resposta incompleta quanto ao entendimento de variação:

- **Entendo que são variações da língua de acordo com a região onde se vive e as transformações pela qual ela passa.**

Tal resposta corrobora o que falamos, anteriormente, nas primeiras seções deste artigo quanto ao fato de que a prática pedagógica do conteúdo pode estar voltada somente para a vertente geográfica. Dessa forma, emerge, no discurso do professor, um conceito que se restringe a apenas uma vertente da variação linguística e que não permite a abertura de um leque relevante de explicações.

Das cinco professoras entrevistadas, apenas uma não tinha estudado sobre o tema em sua graduação. Quando perguntadas se consideram a variação linguística um assunto relevante para ser tratado em sala, o resultado foi: das três professoras que responderam, uma disse que tal assunto é um tema importante; a outra respondeu que o tema não é importante; e a última disse desconhecer o assunto, porém, acreditava ser um assunto relevante.

A resposta da professora que nos disse que a variação linguística não é um tema relevante para ser trabalhado em sala de aula foi a seguinte:

- **Nós temos que seguir o que vem no livro didático, temos que trabalhar os conteúdos que são passados pra nós no começo do ano. Quando tudo isso acontece e os alunos conseguem assimilar, não há erros.**

A pergunta que cabe evidenciarmos, a partir da análise dessa resposta, é: Trabalhar a variação linguística, a partir dessa perspectiva, é trabalhar o erro? Então os livros didáticos são manuais que precisam ser seguidos para que não aconteça tal erro? Percebemos que o dogma na fala da professora está voltado para a prática restrita ao manual, algo já pronto, que não demanda o esforço do docente e que se situa numa zona bastante confortável pela possibilidade de apenas segui-lo sem propor mudanças ou questionamentos.

Entre aquelas que disseram ser um assunto relevante, foram obtidas as seguintes respostas:

- **É importante a gente falar sobre isso na sala de aula, que aí eles podem perceber os diferentes jeitos de falar.**
- **Acho importante sim, porque eles podem perceber o jeito errado de falar e aprender o certo.**
- **É importante sabe, a gente mostra pra eles as gírias, os regionalismos, e eles ficam sabendo as outras formas de falar e escrever.**

Temos acima três posturas positivas quanto ao uso da variação em sala de aula. Porém, identificamos que, apesar de ser positiva, a segunda demonstra o preconceito linguístico quando se posiciona entre o certo e o errado, visto que, conforme apontado neste artigo, não é aprender a falar certo, mas adequar a fala de acordo com o contexto em que ela se insere. Enquanto isso, a terceira remete apenas às variações da idade e da região, o que nos mostra a necessidade de os professores ampliarem o campo variacional de entendimento sobre os fatores supracitados nesse artigo.

Quando perguntado se as docentes trabalham a variação linguística em sala de aula, duas responderam que não abordam esse assunto e disseram que era por não estar no livro didático. Outra professora disse desconhecer o assunto.

De fato, são poucos os livros didáticos que tratam dessa informação e, quando tratam, o fazem de maneira errônea, como afirma Bagno (1999, p. 119): “[...] a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança”.

Já as professoras que trabalham a variação linguística o fazem da

seguinte forma:

- **Com o diálogo e o uso frequente da ortografia.**
- **Em produções de textos, trabalhamos as variações regionais, as gírias e os estilos de linguagem.**

A primeira resposta foge, totalmente, ao modo como se deveria trabalhar a variação linguística; pois, quando se trata dessa vertente, não se trabalha a ortografia, mas a fala que está em constante variação e a conscientização dessas variedades no seu uso. A segunda resposta precisa estar acrescida de alguns fatores. Para isso, Bagno (2000, p. 156) expõe como o ensino de língua portuguesa necessita ser tratado:

Defendo um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do Cânon linguístico a heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não cultas [...] proponho uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas.

Nesse sentido, abrindo esse imenso campo da língua e as suas variedades, é possível perceber que as contribuições da linguística precisam ser utilizadas e trabalhadas efetivamente nas práticas pedagógicas de modo que a linguagem não-padrão deixe de ser estigmatizada e relacionada a adjetivos pejorativos, como “errada, ruim, feia”, com base em preconceitos e avaliações de origem social. Além disso, é de suma importância que o professor conheça a realidade linguística de seus alunos; pois, a partir de tal percepção, ele poderá, além de transpor as barreiras do preconceito, trabalhar de forma mais consciente as especificidades das variantes linguísticas usadas por eles.

6. Considerações finais

O presente artigo objetivou pesquisar e recolher as concepções prévias de cinco professores que atuam na rede particular da cidade de Campos dos Goytacazes acerca do conceito de variação linguística e a sua aplicação em sala de aula. Diante do que foi proposto, observamos que os professores ainda têm receio de trabalhar o tema ou não o compreendem verdadeiramente e, quando afirmam a necessidade de lidar com essa vertente em sala de aula, o fazem de forma equivocada ou incompleta.

Levantamos, inicialmente, a questão sobre o que tem acontecido com o ensino da variação, visto que os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, desde 1998, já trazem essa questão para o centro das discussões e, conseqüentemente, pregam a sua prática pedagógica. Foi possível observar que, apesar de esse documento norteador já ter partido em defesa de novas posturas pedagógicas há alguns anos, ainda se encontram, manifestadas nos discursos dos professores, atitudes arraigadas em opiniões e comportamentos que perduram ao longo dos tempos e que, justamente por essa resistência ao que é novo e diferente, insistem em andar na contramão da construção de uma escola que inclua verdadeiramente todos os alunos.

Cumpra-se, dessa forma, assinalar que a nossa hipótese de pesquisa esteve voltada para uma estreita relação entre o não saber e o não aplicar os verdadeiros conceitos sobre o que é a variação linguística e que ela foi confirmada ao observarmos que, dentre as professoras entrevistadas, houve respostas que apresentaram um total desconhecimento do assunto; outras que nos mostraram que elas conhecem o conceito apenas parcialmente, e ainda respostas preconceituosas que relacionaram a variação a palavras de conotação negativa, tais como erro ou desequilíbrio. Além disso, observou-se, além da resistência de algumas professoras em aplicar os conceitos da variação linguística em suas propostas pedagógicas, uma dificuldade em conseguir executar essa tarefa de modo eficaz, uma vez que não estão habituadas ao assunto e acabam por esbarrar em obstáculos ou em atitudes equivocadas ao tentarem desenvolver estratégias didáticas que favoreçam o ensino-aprendizagem da variação linguística.

Sendo assim, é imprescindível que a escola comece, de fato, a repensar sua prática e a desenvolver trabalhos pedagógicos que contribuam para o respeito à diversidade da língua e para a inserção social daqueles que vêm, há bastante tempo, sendo excluídos do sistema educacional. Além disso, é imperativo que cursos de formação continuada sejam desenvolvidos e disponibilizados aos professores em geral; de modo que, dentre outros temas essenciais ao êxito escolar, a variedade linguística se torne uma vertente central nas propostas pedagógicas e contribua para a formação de consciências capazes de compreender e respeitar as diversidades e de agir em prol de novas perspectivas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da*

variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão*. São Paulo: Loyola, 2000.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Saber uma língua é separar o certo do errado?* 2009. Disponível em:

<http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_16.pdf>.

Acesso em: 03-02-2014.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIBANEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos Parâmetros Curriculares no ensino de língua portuguesa de 1^a a 4^a série do 1^o grau menor. *Anpoll*, Niterói, v. 1, n. 4, p. 137-156, jan./jun. 1998.

MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano et al. (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTE, Carolina Tavares da Silva; SALES, Ana Lúcia de. *Uma reflexão sobre a variação linguística e a prática docente no contexto das novas linguagens*. 2008. Disponível em:

<<http://www.ccsa.ufrn.br/6sel/anais/public/papers/gt6-06.pdf>>.

Acesso em: 20-01-2014.

ANEXO:

Questionário

1. O que você entende por *variação linguística*?

2. Durante sua formação, esse tema foi abordado em alguma disciplina?

3. Você considera a *variação linguística* um assunto relevante para ser tratado em sala de aula?

4. Você trabalha a *variação linguística* em sala de aula?

5. Se sim, como o faz?

UMA INTERFACE ENTRE *CHICO BENTO*,
DE MAURÍCIO DE SOUSA,
E A NOVELA *O CRAVO E A ROSA*,
DE WALCYR CARRASCO

Marly Custódio da Silva (UEMS)

mcsilva05@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho traz uma abordagem da vida do homem do campo e suas relações com a cidade grande, bem como o nascimento e desenvolvimento do "caipira" no Brasil rural. Temos, teoricamente, como base o conceito de Martins em relação ao caipira como "cultura" (2004), tanto o rico quanto o pobre são pessoas que mais contribuíram para a formação do povo brasileiro e de conceito como Ribeiro (1995) e Antônio Cândido (1998) em relação ao caipira. Para contextualizar a pesquisa, buscamos nas histórias em quadrinhos de Chico Bento clássico, de Maurício de Sousa e na novela de Walcyr Carrasco, *O Cravo e a Rosa* (2000) em seu núcleo rural, a relação de amor à terra e aos animais e a busca pela conquista do seu amor, sendo que nos quadrinhos de *Chico Bento*, de Maurício de Sousa, o amor nasce naturalmente na infância, enquanto que em *O Cravo e a Rosa* deverá travar uma "batalha" para conquistar a mulher amada. Será feita a comparação entre os personagens Chico Bento x Rosinha versus Petruccio x Catarina, suas aventuras, anseios e conquistas.

Palavras-chave: Brasil rural. Chico Bento. *O Cravo e a Rosa*.

1. *Introdução*

Sou caipira Pirapora, Nossa Senhora de Aparecida,
ilumina mina escura e funda o trem da minha vida...

(Renato Teixeira)

Iniciamos a introdução deste trabalho com um trecho da música de Renato Teixeira, que nos dias atuais representa bem um marco contra o estereótipo usado pelas pessoas urbanas letradas para idealizar e até mesmo estigmatizar o homem do campo.

No *Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi*, de Antonio Geraldo da Cunha, temos a seguinte definição da palavra caipira:

caipira: origem controvertida. Admitindo-se que proceda do tupi, caipira po-

deria ser uma corruptela de caipora, com intercorrência de curupira, que justificaria a evolução – pora ~ pira. Semanticamente a hipótese é viável; faltam, todavia, os elos da cadeia evolutiva, pois, a documentação histórica é tardia ~ v. Caipora e Curupira. Indivíduo rústico, tímido; roceiro, matuto. (p. 83)

O estereótipo do caipira afirma que não são pessoas com hábitos não civilizado e sim aqueles que construíram a identidade de nosso país com a miscigenação. A designação do termo caipira é dada principalmente aos habitantes das regiões do interior do Sudeste e Centro-oeste do Brasil, porém o professor da Universidade de São Paulo e pesquisador do CNPq, Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, coordenador de pesquisa sobre a história e a variedade do português paulista afirma que "o r retroflexo ou arrastado, aquele que se pronuncia em fim de sílaba pelos ditos caipiras, como em "imporrrrta" – veio da cidade grande e não do interior", segundo Bagno (2013, p.30) são variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, que são ridicularizadas por parte dos falantes urbanos letrados, podemos deduzir que os falantes da cidade também têm no sotaque, internalizado na oralidade, o típico falar caipira.

Para representar ou até mesmo homenagear o povo do campo, Maurício de Sousa criou em 1961 o personagem Chico Bento, de família humilde e com muito amor à terra e aos animais. Chico pode ser considerado uma versão mirim do lendário personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, com uma variação linguística do campo, Chico Bento conquista cada vez mais os urbanos letrados.

Também quebrando paradigmas e considerada a maior emissora de TV do Brasil, a TV Globo, nas últimas décadas tem investido em núcleo rural em suas telenovelas, podemos citar as novelas *Renascer* (1985), *O Cravo e a Rosa* (2000), *Chocolate com Pimenta* (2003) entre muitas outras tramas, porém nosso foco será a novela *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco. Vamos fazer uma breve comparação entre o núcleo rural da novela e as *História de Chico Bento* clássico, de Maurício de Sousa.

Faremos um breve parecer do Brasil rural, sua miscigenação e como o caipira era visto no início de sua formação.

2. *Brasil rural*

Desde que habitado pelos portugueses, o Brasil é composto por uma vasta diversidade cultural, sendo uma mistura de raças, credos e et-

nias formando-se assim, no início do século XVI o Brasil rural.

O Brasil rural não se trata de pessoas que não tinham hábitos civilizados, mas sim de um extenso processo de colonização dos bandeirantes paulistas, que por ganância pelos índios e pelo ouro invadiram os estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, o termo "rural" ainda hoje é estigmatizado pelo grande grupo social rotulando-os de caipira e segundo Martins (2004, p. 168) "caipira era tanto pobre quanto o rico, dado que caipira era uma cultura, antes de tudo, embora também fosse o descendente do mestiço de índia e branco, o que os ricos mais antigos em boa parte eram".

Os caipiras foram as pessoas que mais contribuíram para a formação do povo brasileiro, são moradores que sobram da colonização do Estado de São Paulo e acabaram por fixar em diversas regiões tornando-se criadores de gados e agricultores, porém antes de fixar residência todos mantinham o mesmo padrão de vida, conforme Ribeiro (1995, p. 369) "formavam uma sociedade que, por ser mais pobre, era também mais igualitária, na qual senhores e índios se entendiam antes como chefes e seus soldados, do que como amos e seus escravos". Todo esse respeito, aos poucos, foram acabando devido a concorrência que se iniciaria pelo ouro.

Com a descoberta do ouro houve, principalmente em Minas Gerais, o início de uma vida de fantasiada e falso glamour, que foi passageira. Havia mais aparências do que apresentava a realidade do momento. Darcy Ribeiro afirma que "Toda uma copiosa documentação histórica mostra como se podia morrer de fome ou apenas sobreviver comendo raízes silvestres e os bichos mais imundos, com as mãos cheias de ouro".

Depois do ciclo do ouro a economia caiu e a maioria do povo português, índios e negros dispersaram-se para áreas de novas minas de ouro e as regiões antes invadida, segundo Ribeiro, começa a passar por um processo de "deculturação" tendo que se equilibrar "numa variante da cultura brasileira rústica que se cristaliza como área cultural caipira" (1995, p. 383).

Para Cândido (1998, p. 42), o caipira tem características própria e limitada em seu modo de vida, social e material limitando as relações sociais dentro de bairros. Toda a vida gerava em torno dessa comunidade e na construção dos bairros que a princípio seria assentamentos construídos de forma extensa, os caipiras os chamavam de "naçãozinha".

O bairro era onde se assentava a coesão social. No bairro ele satisfazia suas necessidades, se praticava a solidariedade dos mutirões e aí eram feitas as festas. Muitas festas, festas da santa cruz, festas de São João, festas caipiras. Se mantinha uma erudição portuguesa do século XVII. Do gosto pela festa, somado com a vida simples da auto suficiência que levava e, com a incorporação do hábito indígena da caça e da pesca (...) (O Povo Brasileiro 7. – O Brasil Caipira, abril 2013)

Na metade do século XX a vida pacata de comunidade, bairros onde todos praticamente se ajudavam perde espaço para a industrialização. Cria-se uma sociedade de mercado, produtos a venda e sem dinheiro para pagar pela mercadoria trazida de fora, tudo se transforma. No campo também há mudanças, as pessoas do campo, "os caipiras" partem para a cidade para exercer trabalhos braçais com o intuito de comprarem mercadorias do "novo mercado", mas como trabalham muito e não conseguem ganhar dinheiro para as compras do tentador mercado e nem mesmo para uma moradia digna formam-se a periferia das cidades.

A sociedade inicia uma nova vivência o da desintegração. O poder foi substituído por um sistema de comunicação de massa – a mídia – que impõem padrões de consumo inatingíveis e desejos inalcançáveis, evidenciando ainda mais a sua marginalização. Eis que nasce a sociedade contemporânea. (*O Povo Brasileiro 7.* – O Brasil Caipira, abril 2013)

Com a sociedade contemporânea surge novos povos e categorias diferentes, artistas, roteiristas, cartunistas, desenhistas entre outros e para homenagear o homem do campo e um tio-avô eis que nasce das mãos do maior desenhista do Brasil, Maurício de Sousa, Chico Bento, que representa o homem do campo com seu plantio e vida pacata. Chico é uma espécie de versão mirim do Jeca Tatu de Monteiro Lobato.

No próximo tópico conheceremos um pouco sobre Maurício de Sousa, sua trajetória e frustrações.

3. Maurício de Sousa

Mauricio de Sousa é considerado o maior desenhista brasileiro voltado para o mundo infanto-juvenil, agradando também os adultos, uma vez que os leitores da *Turma da Mônica* e *Chico Bento* cresceram e com eles também novas aventuras dos personagens. Maurício nasceu em Santa Isabel em 27 de outubro de 1935. Seu pai, Antônio Mauricio de Sousa era poeta e barbeiro. A mãe, Petronilha Araújo de Sousa, poetisa. Antônio Mauricio também tem mais três filhos: Mariza (*in memoriam*),

Maura e Marcio, conforme informações disponível em www.lpm.com.br.

Ainda bebê a família de Maurício mudou-se para Mogi das Cruzes, interior de São Paulo, onde passou a maior parte de sua infância, tempos depois vieram para a capital de São Paulo, onde Mauricio começou a estudar no externato São Francisco. Com o passar dos tempos começou a dividir estudos com trabalhos diversos. Produziu algumas ilustrações para os jornais de Mogi, porém queria mais, para que pudesse desenvolver a técnica e arte seria necessário ir para os grandes centros para que as editoras e jornais de maior circulação pudesse ver e se interessar pelo seu trabalho.

Maurício foi para São Paulo com as amostras que já havia feito e publicado nos jornais de Mogi das Cruzes. Chegando ao grande centro o que conseguiu foi uma vaga de repórter policial no jornal *Folha da Manhã* e entre uma matéria e outra continuava dedicar-se aos desenhos. Por 5 anos escreveu reportagens policiais. No ano de 1959, Maurício voltou-se para a antiga paixão criando uma série de tiras em quadrinhos com um cãozinho e seu dono, nascia ali os primeiros personagens Bidu e Franjinha.

Posteriormente Mauricio criaria outras tiras de jornal Cebolinha, Piteco, Chico Bento, Penadinho e páginas tipo tabloide para publicação semanal – Horácio, Raposo, Astronauta.

A *Turma da Mônica* foi lançada com tiragem de 200 mil exemplares nos anos 70. Dois anos depois é lançada a revista *Cebolinha* e nos anos seguintes as publicações do *Chico Bento*, *Cascão*, *Magali*, *Pelezinho* e outras.

Na década de 1980, o Brasil foi invadido pelos animes (animações japonesas) e com isso acabou que as revistinhas dos personagens criados por Maurício ficou com seu mercado abalado.

Pensando em uma maneira de reconquistar o mercado, Maurício fundou o estúdio de animação "*Black & White*" projetando assim oito longas-metragens para reconquistar o mercado. A partir de então, suas obras começaram a ser adaptadas para o cinema, televisão, videogames e licenciamentos para diversos produtos utilizando marcas com os seus personagens. Confira em <http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/m/mauricio-de-sousa.htm>.

No ano de 2006, Maurício lança a *Turma da Mônica Jovem* e de lá para cá não parou mais com o projeto de seus desenhos infantis para o

público jovem. Em 2013, torna a inovar cria então a revista de *Chico Bento Moço*, são revistas com aventuras de um jovem que vai para a cidade grande estudar para ajudar seus pais de maneira moderna na lida com o campo e animais, para Chico conseguir realizar seu grande sonho que é ser engenheiro agrônomo terá que passar por muitas provações e a primeira delas é com quem ele irá dividir o quarto na república perto da faculdade e como manterá o namoro com a Rosinha à distância seria mais um desafio para Chico Bento, como encarar a cidade grande sem ter por perto as pessoas que amam.

Poderíamos fazer uma alusão de algumas novelas da TV Globo que tenham núcleo rural com a vida de Chico Bento clássico e toda sua família, por exemplo, *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco. Petruccio, proprietário da fazenda Santa Clara, cuida dos animais e da agricultura, assim como Chico que cuida da terra enquanto criança e tem entre seus amigos o Porco Torresmo e a Galinha Giserda.

No próximo item vamos descrever Walcyr Carrasco escritor, dramaturgo e roteirista que se inspirou na peça *A Megera Domada*, de William Shakespeare e escreveu a novela *O Cravo e a Rosa* exibida no ano de 2000 no horário das 18 horas na Rede Globo de Televisão.

4. Walcyr Carrasco

Walcyr Rodrigues Carrasco escritor, dramaturgo e roteirista nasceu no dia 2 de dezembro de 1951, em Bernardino do Campo, São Paulo. Iniciou sua carreira como jornalista. Publicou diversas obras na literatura infanto-juvenil entre elas estão *A Menina que Queria Ser Anjo*, *Cadê o Super-herói?*, *Abaixo o Bicho Papão*, *Quem Quer Sonhar*, *Meu Encontro com Papai Noel* e *O Mistério da Gruta*. Na dramaturgia Carrasco escreveu peças de sucesso como *Batom* (1995), que revelou a atriz Ana Paula Arósio, e *Êxtase* (1997), pela qual recebeu o prêmio Shell de melhor autor.

No final da década de 1980 estreou na televisão com a escrita da novela *Cortina de Vidro*, produzida e exibida pelo SBT. Em seguida, na Rede Manchete, escreveu três minisséries: *Rosa-dos-Rumos* (1990), *O Guarani* (1991) e *Filhos do Sol* (1991). Contratado pela Globo, trabalhou como supervisor de texto no seriado *Retrato de Mulher* (1993), estrelado pela atriz Regina Duarte. Carrasco foi, ainda, junto com Mário Teixeira, o autor da novela *Xica da Silva* (1996), produzida e exibida também pela

extinta Rede Manchete, sob a direção de Walter Avancini. Na ocasião, como ainda era contratado do SBT, teve que assinar a trama com o pseudônimo Adamo Angel.

Em 1998, ainda no SBT, escreveu *Fascinação* (1998), contando a história de uma jovem humilde, Clara, que se apaixona por um rapaz de posses, Carlos Eduardo. Ambientada na década de 1930, a novela revelou novos talentos como Mariana Ximenes, Caio Blat e Regiane Alves, todos contratados em seguida pela Globo.

Em 2000 voltou a trabalhar na TV Globo em grande estilo, Carrasco estreava *O Cravo e a Rosa*, uma comédia romântica inspirada no clássico *A Megera Domada*, de William Shakespeare. O autor também buscou inspiração em *A Indomável*, novela de Ivani Ribeiro exibida em 1965 pela TV Excelsior, e em *O Machão*, de Sérgio Jockyman, exibida em 1974 pela TV Tupi. *O Cravo e a Rosa* foi um grande sucesso das 18h, com Eduardo Moscovis e Adriana Esteves nos papéis Julião Petruchio e Catarina Batista. A direção coube a Walter Avancini, com quem Walcyr Carrasco também trabalharia no seu próximo trabalho, a novela *A Padroeira* (2001). (Memória Globo, 12 de março de 2007)

O Cravo e a Rosa é uma novela que se passa em São Paulo na década de 1920 e narra o conflituoso e conturbado romance entre o machista e caipira Julião Petruchio e a feminista Catarina Batista.

No ano de 2001, Walcyr Carrasco foi um dos autores da segunda versão do seriado *O Sítio do Picapau Amarelo*, baseado na obra de Monteiro Lobato. Voltou a escrever novelas ainda em 2002, ao substituir – a partir do capítulo 149 – o autor Benedito Ruy Barbosa à frente de *Esperança* (2002).

A novela *Chocolate com Pimenta* que foi ao ar em 2003 foi baseada na peça *A Visita da Velha Senhora*, de Durrenmatt. A novela também foi um marco de audiência na faixa de horário das 18h. Ambientada na década de 1920, em Ventura, uma fictícia cidade no Sul do país, *Chocolate com Pimenta* apresentava a história de Ana Francisca (Mariana Ximenes) e Danilo (Murilo Benício).

Dois anos após, mais um sucesso é emplacado no horário das 18h, *Alma Gêmea*, reedição de um clássico escrito por Ivani Ribeiro. Protagonizada por Priscila Fantin e Eduardo Moscovis, nos papéis de Serena e Rafael, a novela conta a história do amor eterno entre um homem e uma mulher tragicamente separados.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em 2006, Walcyr Carrasco ainda trabalharia com texto de Ivani Ribeiro, ao supervisionar o *remake* de *O Profeta*, trama clássica escrita pela autora ainda nos tempos da Rádio Nacional. A nova versão, adaptada por Duca Rachid e Thelma Guedes e escrita pelas duas e por Júlio Fischer, foi protagonizada por Thiago Fragoso e Fernanda Souza, nos papéis de Marcos e Carola.

Sete Pecados, em 2007, marcou a estreia do autor no horário das 19h, uma comédia romântica. No elenco, estavam Priscila Fantin e Reynaldo Gianecchini, como Beatriz e Dante, além de Claudia Raia, Ary Fontoura, Nicette Bruno, entre outros. Dois anos depois, voltou a escrever uma novela das 19h, outra comédia romântica: *Caras & Bocas* (2009), em que narra a história do casal Dafne (Flávia Alessandra) e Gabriel (Malvino Salvador).

Em 2012, em homenagem ao centenário de nascimento de Jorge Amado, Walcyr Carrasco escreveu o *remake* da novela *Gabriela*. Esta versão foi mais compacta que a primeira, 77 capítulos, foi ao ar às 23h e teve Juliana Paes no papel-título. No ano seguinte, o autor faz sua estreia na faixa das 21h com a novela *Amor à Vida* (2013), novela de grande repercussão nacional.

Walcyr Carrasco, em 2008 foi eleito para a Academia Paulista de Letras, substituindo o poeta Cyro Pimentel, falecido no mês de fevereiro. A Academia Paulista de Letras era integrada, nesse ano, por personalidades como José Mindlin, Ignácio de Loyola Brandão, Ruth Rocha, Gabriel Chalita, Paulo Bonfim, Lygia Fagundes Telles e Antônio Ermírio de Moraes, entre outros. (Depoimento concedido ao Memória Globo por Walcyr Carrasco em 12/03/2008.)

Com uma vasta produção e belíssimas adaptações de grandes clássicos mundialmente conhecido, Walcyr Carrasco encanta brasileiros de todas as idades com suas dramaturgias recheadas de humor e irreverência, como é o caso, por exemplo, da novela *O Cravo e a Rosa*. A dose de humor bem equilibrada entre o núcleo rural e o da cidade dá um toque hilário no enredo da trama. Com personagens inesquecíveis interpretados por atores gabaritados, *O Cravo e a Rosa* será nosso objeto de estudo neste trabalho, assim como Chico Bento e a vila Abobrinha.

O foco do trabalho será o núcleo rural da novela que abordaremos no próximo item.

4.1. O Cravo e a Rosa – Novela

O Cravo e a Rosa foi inspirada na peça “*A Megera Domada*” de William Shakespeare, na novela “*O Machão*” de Ivani Ribeiro e em *A Indomável*, novela de Ivani Ribeiro, indo ao ar no período de 26 de junho de 2000 a 10 de março de 2001, alcançando uma média geral de 30,6 pontos no ibope (cada ponto é equivalente a 60 mil). Com tamanho sucesso, a novela foi reprisada no Vale a Pena Ver de Novo da Rede Globo de televisão em 2003 no período de 13/01 a 01/08.

O enredo da novela se passa em São Paulo, em 1927, e tem como principal protagonista Catarina Batista (Adriana Esteves) e Julião Petruccio (Eduardo Moscovi). Catarina, filha mais velha do banqueiro Sr. Batista é mulher, para a época, bem a frente do seu tempo, pois não queria saber de casamento e se envolvia em manifestações pelos direitos à igualdade de sexo, tendo como irmã mais nova a romântica Bianca que se apaixonara pelo professor de música e só poderia se casar depois que a irmã Catarina se confirmasse o matrimônio.

Vivendo na cidade e cercada de mimos Catarina não era mulher de levar desaforos para casa, por isso era considerada uma fera por todos e ainda não acreditava que um homem pudesse a fazer feliz, respondia à altura toda e qualquer provocação e casar não estava nos seus planos.

Julião Petruccio, homem simples e do campo, com marcas fortes do dialeto caipira precisa salvar sua fazenda de uma dívida. Petruccio, é um machão conservador que deverá conquistar Catarina e casar-se com ela e com o dinheiro do dote salvar suas terras. O relacionamento conturbado dos dois é o que guia a trama, e os barracos protagonizados por Catarina durante as discussões entraram na memória afetiva das pessoas. *O Cravo e a Rosa* é simples como toda trama exibida no horário das 18h, mas é uma novela deliciosa.

No cenário rural, encontravam-se as melhores personagens caipiras já criadas por Carrasco. Pedro Paulo Rangel, Ana Lúcia Torre, Tau-maturgo Ferreira e a estreada Vanessa Gerbelli conseguiram fugir dos estereótipos e encher seus papéis de profundidade. Os bordões de Calixto, a paixão reprimida de Neca, a ascensão social de Januário e as armações de Lindinha movimentaram a trama. Os atores representaram com maestria o dialeto estigmatizado pela maioria da sociedade letrada ou grande grupo.

Assim como na novela *O Cravo e a Rosa*, núcleo rural, temos o personagem Chico Bento criado por Maurício de Sousa que também faz parte desse universo rural. A seguir poderemos conhecer um pouco mais desse "caipira" que a cada dia conquista mais leitores.

5. *Chico Bento*

Francisco Antônio Felício Bento, mais conhecido como "Chico Bento" foi criado pelo roteirista Maurício de Sousa em 1961 e lançado em revista própria em agosto de 1982.

Chico Bento é uma montagem de características que vi e vivi na minha infância [...] Mas definitivamente Chico Bento é mais um tio-avô meu, roceiro de Taboão (entre Mogi e Santa Isabel), que nem cheguei a conhecer pessoalmente, mas de quem conheci inúmeras histórias hilariantes, contadas pela minha avó (SOUSA, 2002).

Chico foi inspirado no tio-avô de Maurício, é um caipira do interior de São Paulo. No início, as historinhas de Chico Bento era voltada ao público adulto, pois suas histórias era publicadas em jornais, o personagem era mais alto e magro, usava calças com remendo e uma espécie de cordão na cintura e que finalizava com um laço, sem contar o uso de acessórios como o colar no pescoço. Com o passar do tempo Chico e todos os personagens de Mauricio de Sousa foram ganhando formas arredondadas e infantis.



Evolução do Chico Bento. *Turma da Mônica*
<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento>

Nos quadrinhos, Chico Bento vive com seus pais (Nhô Bento e

Cotinha) em uma pequena propriedade rural na vila Abobrinha, e se mantém através da agricultura de subsistência – Chico e sua família representam bem esse povo batalhador que a maioria da sociedade os estigmatizam. Entre seus amigos estão a galinha Giselda, o porco Torresmo, seu primo Zé Lelé, sua namorada Rosinha, a professora Dona Marocas e seus amigos Hiro e Zé da Roça. (Sousa, 2002)

Outro amigo de Chico é Zeca, seu primo que vive na cidade. Existem ainda Nhô Lau, dono da goiabeira mais bonita da roça e de quem o garoto rouba as frutas e o Padre Lino. A *Turma de Chico* vivencia o cotidiano rural: o trabalho com a terra, o cuidado com os animais, a valorização das lendas, costumes do campo as vestimentas e falas. (SOUSA, 2002)

Chico Bento aparece descalço em praticamente todas as narrativas, mesmo para trabalhar, ir à escola ou quando está frio. Entretanto, por vezes usa suas botinas para um encontro com Rosinha ou quando vai à cidade visitar seu primo Zeca. Está sempre de calças quadriculadas e chapéu de palha esgançado. Contrariamente aos costumes do interior, ficou filho único, assim como todas as outras crianças de sua turma.

Chico também pode ser comparado, em alguns aspectos, ao lendário personagem Jeca Tatu, um caipira verdadeiro descrito por Monteiro Lobato sempre de pés descalços e chapéu de palha, o que difere aquele personagem deste é que

Chico Bento é o personagem que resgata a importância do mundo caipira na formação da nacionalidade brasileira enquanto a ideologia que criou Jeca, era a de afastar o personagem das pessoas da cidade e que o Brasil “civilizado” rejeitasse o Brasil caipira (GIACON, 2012, p. 130-131).

Chico Bento representa os falantes das variedades estigmatizadas do português brasileiro, não que esses falantes não saibam falar, pois eles possuem uma variação linguística que, normalmente, é ridicularizada pela maior parte da sociedade letrada.

No item 2, trataremos sobre o falar rural nas *Histórias em Quadrinhos de Chico Bento*, de Maurício de Sousa e no núcleo rural da novela *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco.

6. A falar rural em *O Cravo e a Rosa* e nas *Histórias em Quadrinhos do Chico Bento* clássico

Alguns falares no Brasil são considerados uma forma incorreta,

pois não vem de encontro com as regras impostas pela gramática normativa, como é o caso do falar rural, uma linguagem que carrega consigo o preconceito por parte de falantes urbanos que a estigmatizam mas esquecem de que em sua oralidade as marcas desse dialeto "caipira" está, involuntariamente, presente.

Todo esse estigmatismo praticado por parte dos falantes urbanos letrados, que não são reconhecidas como válidas e muitas vezes sendo alvo de chacota está caindo no gosto popular. A TV Globo, emissora considerada a maior do Brasil, nos últimos tempos tem investido em dramaturgias que há o núcleo rural, não podemos pensar que a inserção desse núcleo seja somente para mesclar o humor à parte séria da trama, mas sim como uma quebra de paradigmas levando até a sociedade uma reflexão em relação à variação linguística que existe em nosso país.

Não só a dramaturgia utiliza desse dialeto para o público brasileiro, temos o desenhista Maurício de Sousa que criou o personagem Chico Bento que também encanta crianças e adultos. Pensando nessas duas realidades vamos fazer uma breve comparação entre dialeto, ambiente e personagens do núcleo rural da novela *O Cravo e a Rosa*, de Walcyr Carrasco, Petrushio e Catarina e os quadrinhos de Chico Bento na vila Abobrinha, de Maurício de Sousa, Chico Bento e Rosinha.

A comédia romântica *O Cravo e a Rosa* é inspirada no clássico *A Megera Domada*, de William Shakespeare na novela "*O Machão*" de Ivani Ribeiro e em *A Indomável*, novela de Ivani Ribeiro. A novela *O Cravo e a Rosa* se passa na cidade de São Paulo dos anos 20 e narra o tumultuado e conturbado romance entre o caipira "rude" e "ignorante" Petrushio, mas com um coração de ouro e a "fera" Catarina Batista, moça de difícil diálogo principalmente quando o assunto é casamento ou algo que a desaponte.

Catarina é uma mulher moderna, a frente de seu tempo para a época, pois acredita que o papel da mulher não é apenas lavar "ceroulas" – conforme se referiam às peças íntimas masculinas da época –, cuidar dos afazeres domésticos e sim participar ativamente da sociedade com igualdade. Filha do banqueiro Nicanor Batista e futuro candidato a prefeito da cidade, Catarina tem como apelido "a fera" por correr com todos os seus pretendentes e ainda falar o que realmente pensa a respeito dos acontecimentos que a circunda. Catarina é uma moça que faz parte do grupo de pessoas letradas, e mora na cidade, estudou nos melhores colégios e tem um gênio que tira a paciência de qualquer pessoa.

Já Julião Petruccio é dono da fazenda Santa Clara, a qual herdou do seu pai em péssimas condições financeiras e luta para mantê-la com suas atividades normais, todos que moram na fazenda trabalham muito para isso, porém as dívidas são maiores que os esforços disponibilizados. A única saída para salvar a fazenda é casar-se para conseguir o dote – uma antiga prática, herdada dos portugueses, uma espécie de pagamento pelo casamento da filha.

Na fazenda Santa Clara, além de Petruccio, vivem Calixto, antigo criado que às vezes é vítima dos ataques de fúria do patrão sendo chamado de "asno", Neca, outra criada antiga da fazenda e Lindinha sobrinha de Calixto, jovem e sem estudo. Todos possuem o dialeto caipira e representa a classe ridicularizada pelo grupo de letrados da cidade.

Na vila Abobrinha a realidade é outra. Chico Bento mora com seus pais e tem uma vida tranquila, gasta a maior parte do tempo nadando no rio, pescando, dormindo na rede e brincando com os seus amigos, não gosta de estudar e tem um carinho especial pelos animais, principalmente a galinha Giselda, o porco Torresmo e a vaca Malhada. A família dos Bentos não tem dívidas, vivem de maneira simples e se mantém através da agricultura de subsistência, Chico namora com Rosinha, filha do dono das terras vizinhas uma menina da roça bonita e decidida que também é apaixonada por ele. Os dois namoram desde criança e juram amor eterno.

Além da família de Chico Bento outras pessoas habitam a vila Abobrinha como o Zé da Roça, Hiro, Zé Lelé, Nhô Lau, Dona Marocas (a professora de Chico e seus amigos) e a namorada Rosinha, com exceção da professora D. Marocas, todos falam o dialeto caipira.

Chico Bento e Rosinha se apaixonam naturalmente sem conflitos e contratempos, já Petruccio e Catarina percorre um longo e tempestuoso caminho até assumir a paixão um pelo outro. No decorrer da trama podemos perceber a semelhança do ambiente rural e no dialeto do *Cravo e a Rosa*, núcleo rural, com a vila Abobrinha, os animais, a lida com o campo e o desejo de permanecer no ambiente do campo.

Petruccio, para salvar a fazenda decide conquistar Catarina para herdar o dote e quitar a dívida da propriedade, porém não será tão fácil, essa tarefa será árdua e contínua, exigirá muita persistência de Catarina Batista e muitos vasos quebrados por parte de Catarina (a moça quando ficava brava quebrava muitos vasos e pratos) diferentemente de Chico Bento e Rosinha que tudo transcorre na perfeita harmonia, a única ameaça

ça que Chico Bento pensa sofrer é quando Genesinho (menino rico que mora na vila Abobrinha) se aproxima de Rosinha, que não dá confiança e sempre retorna para os braços do amor de sua vida Chico Bento.

Tanto Chico Bento, Rosinha e Petrushio possuem o dialeto rural enquanto Catarina, moça da alta sociedade tem o dialeto dentro das normas gramaticais da língua portuguesa. Pessoas do campo normalmente sofrem com o preconceito em relação a sua fala, pois são frequentemente rotulados como caipiras, e não é diferente com nossos "caipiras" aqui relatados. No decorrer da novela, os personagens do núcleo rural são estigmatizados pelos personagens do núcleo da cidade, inclusive por Catarina que depois de muito relutar contra seus sentimentos em relação a Petrushio acaba cedendo aos encantos do capira.

Enquanto Julião Petrushio se casa com Catarina Batista, salva a fazenda das dívidas e os dois assumem o amor um pelo o outro, tem filhos gêmeos, Chico Bento e Rosinha crescem, saem da vila Abobrinha e vão cursar faculdade em cidades diferentes, ele em Nova Esperança e ela em Campos Verdes, se comunicam através de cartas e o amor, apesar da distância que estão, permanece.

7. Considerações finais

Na sociedade contemporânea, o dialeto rural ainda é discriminado e considerado como língua de pessoas sem instrução, que não sabem português e falam “tudo errado”. Esse preconceito é praticado por parte dos falantes urbanos letrados, sendo que o "caipira" na maioria das vezes é alvo de chacota e puro preconceito linguístico, porém temos observado que grandes autores e cartunistas tentam que esse estereótipo seja dissolvido pela população.

A Rede Globo de Televisão, emissora considerada a número 1 em telenovelas no Brasil, nas últimas décadas tem investido em dramaturgias em que há o núcleo rural, quebrando paradigmas levando até a sociedade como um todo uma reflexão em relação à variação linguística que existe em nosso país, como é o caso da Novela *O Cravo e a Rosa* em que um homem do campo casa-se com uma moderna jovem da cidade. Assim como o cartunista Maurício de Sousa que desde 1961 produz histórias de Chico Bento com humor e na maioria das vezes levando mensagem de cunho social para toda a população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi, 1955.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e as transformações de seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades, 1998.
- CUNHA, Antonio Geraldo. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- GIACON, Eliane Maria de Oliveira. *Os pés de Chico Bento*. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o Alto Avante*. Curitiba: Appris, 2012.
- MARTINS, José de Souza. O migrante brasileiro na São Paulo estrangeira. In: PORTA, Paula (Org.). *História da cidade de São Paulo*, vol. 3: A cidade na primeira metade do século XX – 1890-1954. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 153-213.
- MEMÓRIA Globo. Disponível em:
<<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/walcyrcarrasco/trajetoria.htm>>. Acesso em 13-09-2014.
- RECH, Pedro Eloi. *O povo brasileiro* 7. Disponível em:
<<http://www.blogdopedroeloi.com.br/2013/04/o-povo-brasileiro-7-o-brasil-caipira.html>>. Acesso em: 13-09-2014.
- RIBERO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e sentido Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

**UMA LEITURA PALIMPSESTA
DA OBRA CAIM, DE JOSÉ SARAMAGO**

Danielle dos Santos Pereira Lima (UERR)

danielle.lima61@yahoo.com

Rosidelma Pereira Fraga (UERR)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fulcral apresentar as intertextualidades da obra *Caim*, de José Saramago, com a literatura clássica, em especial com as obras homéricas *A Odisseia* e *A Ilíada*. Para tanto, parte-se da perspectiva polifônica, isto é, as várias vozes do texto, teoria de Mikhail Bakhtin (2002). Em *Caim*, o narrador heterodiegético apresenta deus sob uma perspectiva mitológica. Na verdade, José Saramago desconstrói as histórias do livro de *Gênesis* e o narrador saramaguiano reconta as narrativas atribuindo nova roupagem à figura soberana e ao personagem central Caim. Assim, enquanto deus é o anti-herói da história, Caim é o herói romanesco. A deidade é julgada, ao passo que o assassino de Abel é inocentado pelo narrador. Cabe dizer que este trabalho se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Palimpsesto. Caim. José Saramago.

Ao contemplar as pegadas do passado, José Saramago extrai da *arke*²⁷⁶ episódios e personagens bíblicos, cujas narrativas estão entre as mais conhecidas na sociedade ocidental. A tessitura do romance *Caim* é construída tendo como sombra narrativas míticas do livro de *Gênesis* e da literatura clássica, o que evidencia a qualidade histórica da obra.

Com a obra *Caim*, José Saramago lê “o novo no velho” (BARBOSA, 2005, p. 29), isto é, desconstrói histórias bíblicas e reconta-as, atribuindo nova roupagem aos personagens e trama. “É porém a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza.” (ROSENFELD, 2013, p. 10). O romance contemporâneo procurou, justamente, aumentar cada vez mais esse sentimento de dificuldade do ser fictício, reduzindo significativamente a ideia de esquema fixo, de ente delimitado, que decorre do trabalho de seleção do romancista. Sobre isso assevera Antonio Candido: “a personagem é complexa e múltipla porque o romancista pode combinar com perícia os elementos de caracterização, cujo número é sempre limitado se

²⁷⁶ Significa origem, obras anteriores que influenciam produções atuais, como exemplifica Giorgio Agamben em o que é contemporâneo? E outros ensaios (2009).

os compararmos com o máximo de traços humanos”, o que torna a obra mais palatável.

A contextura do romance apresenta diversos enigmas prontos a serem desvelados pelo leitor perspicaz. E como clássico, a cada leitura, é possível encontrar novas nuances. Para Machado (2000, p. 23) “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”.

O renomado Cândido (2013) elucida que as figuras fictícias possuem características que as aproximam da realidade, por isso a obra de arte é considerado o reflexo de uma sociedade. No caso da literatura clássica trata-se da representação da sociedade grega, quanto ao romance contemporâneo evidencia as intertextos que fundamentam as obras pós-modernas. Veja o excerto:

[...] o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste. (CANDIDO, 2013, p. 24).

Com base no poema “O século,” de Osip Mandel (apud AGAM-BEN, 2009), pode-se asseverar, ainda, que José Saramago com a obra *Caim* encontrou o ponto de quebra das vértebras de seu tempo e fez dessa fratura o lugar de encontro entre dois tempos: o presente e o passado mítico. Assim, “ser moderno significa, sobretudo, dar ao presente histórico a ilusão da intemporalidade.” (BAUDELAIRE, apud BARBOSA, 2005, p. 30).

Para Barbosa (2005) “a leitura do poema moderno termina, assim envolvendo um modo localizado de ler o grau de componente intertextual que permite ao poeta responder ao dinamismo das relações entre aqueles dois tempos.” E isso se estende aos romances contemporâneos que tem como sombra obras e manifestações literárias marcadas no passado:

A diferença profunda entre a realidade e as objetualidades puramente intencionais – imaginárias ou não, de um escrito, quadro, foto, apresentação teatral etc. – reside no fato de que as últimas nunca alcançam a determinação completa da primeira. As pessoas reais, assim como todos os objetos reais, são totalmente determinados apresentando-se como unidades concretas, integradas de uma infinidade de predicados, dos quais somente alguns podem ser “colhidos” e “retirados” por meio de operações cognoscitivas especiais. Tais opera-

ções são sempre finitas, não podendo por isso nunca esgotar a multiplicidade infinita das determinações do ser real, individual, que é “inefável”. Isso se refere naturalmente em particular a seres humanos, seres psicofísicos, seres espirituais, que se desenvolvem e atuam. A nossa visão da realidade em geral, e em particular dos seres humanos individuais, é extremamente fragmentária e limitada. (ROSENFELD, 2013, p. 15).

Em *Caim*, o narrador heterodiegético apresenta deus sob uma perspectiva mitológica. A deidade, da obra de José Saramago, possui os mesmos atributos dos deuses da Grécia Antiga. Sob esse prisma, esta análise sintética tem como objetivo fulcral desvendar novas significações da obra *Caim*, apontando intertextualidades entre o romance Contemporâneo e as obras homéricas: *A Ilíada* e *A Odisseia*. Destarte, este trabalho parte da perspectiva polifônica, isto é, as várias vozes do texto, teoria de Mikhail Bakhtin (2002) destacada por Rosidelma Fraga (2009) em “As técnicas do narrador e a reconstrução mítica do *Gênesis* no romance *Caim*, de José Saramago.” É tanto que para Barbosa (2005, p. 22) afirma que:

O paradoxo fundamental de caracterização da modernidade na poesia, [está no fato de] parecendo desprezar o leitor na medida que não facilita o relacionamento através de uma linguagem que fosse sempre o eco de uma resposta previamente armazenada, o poeta moderno passa a depender da cumplicidade do leitor na decifração de uma linguagem que dissipada pela consciência, já inclui tanto poeta quanto leitor.

O narrador saramaguiano contraria a concepção judaica e cristã. Despreza a divindade e atribui características humanas à deidade. Assim, se para o judeu Deus é amor, é justiça, é fiel; para o narrador da obra *Caim*, deus é egocêntrico, artiloso e mentiroso. É tanto que o narrador saramaguiano profere as seguintes palavras: “o ciúme é o seu grande defeito, em vez de ficar orgulhoso dos filhos que tem, preferiu dar voz à inveja, está claro que o senhor não suporta ver uma pessoa feliz”. (SARAMAGO, 2009).

Na obra saramaguiana, o personagem bíblico Caim e a figura soberana, Deus, ganham uma nova roupagem. Enquanto deus é o anti-herói da história, Caim é o herói romanesco. A deidade é julgada, enquanto o assassino de Abel é inocentado, pelo narrador. Ao longo da narrativa as atitudes divinas são alvo de críticas, como a destruição de Sodoma e Gomorra:

No caso de Sodoma alguém a teve, e esse foi um deus absurdamente apressado que não quis perder tempo a apartar para o castigo somente aqueles que, segundo os seus critérios, andavam a praticar o mal, além disso, anjos, onde é que nasceu essa peregrina ideia de que deus, só por ser deus, deva go-

vernar a vida íntima dos seus crentes, estabelecendo regras, proibições, interditos e outras patranhas do mesmo calibre, perguntou Caim. Isso não sabemos, disse um dos anjos

O romance em questão gira em torno do conflito entre Caim e deus. Essa discórdia inicia-se quando deus aceita o sacrifício de Abel e rejeita o de Caim. O episódio está descrito em *Gênesis* capítulo 4. Caim era o filho primogênito de Adão e Eva e se tornou agricultor, enquanto Abel era pastor de ovelhas. As primícias, do que era produzido, deveriam ser entregues em sacrifício a Deus. “Abel, por sua vez, trouxe as partes gordas das primeiras crias do seu rebanho. O Senhor aceitou com agrado Abel e sua oferta, mas não aceitou Caim e sua oferta.” (*Gênesis*, cap. 4, v. 4-5). Para o narrador de José Saramago Deus foi responsável pela morte de Abel, uma vez que enfureceu Caim quando rejeitou o sacrifício.

Não espanta, portanto, que a personagem pareça o que há de mais vivo no romance; e que a leitura deste dependa basicamente da aceitação da verdade da personagem por parte do leitor. Tanto assim, que nós perdoamos os mais graves defeitos de enredo e de ideia aos grandes criadores de personagens. Isto nos leva ao erro, frequentemente repetido em crítica, de pensar que o essencial do romance é a personagem, — como se esta pudesse existir separada das outras realidades que encarna, que ela vive, que lhe dão vida. (CANDIDO, 2013, p. 24).

Na obra saramaguiana, Caim, após o traiçoeiro homicídio, diz a Deus “tão ladrão é o que vai à vinha como aquele que fica a vigiar o guarda, [...] matei Abel porque não podia matar-te a ti,” (SARAMAGO, 2009, p. 30). Insinuando que Deus em sua onipresença viu o homicídio e nada fez para impedi-lo. E irando-se pela imortalidade divina.

Como penalidade, Deus colocou uma marca em Caim. A bíblia não tece os pormenores quanto ao traço distintivo. Repare: “e o Senhor colocou em Caim um sinal, para que ninguém que viesse a encontrá-lo o matasse.” (*Gênesis*, cap. 4, v. 15). Já na obra saramaguiana, Deus diz a Caim:

Qual, andarás errante e perdido pelo mundo. Sendo assim, qualquer pessoa me poderá matar. [...] E tocando com o dedo indicador a testa de Caim, onde apareceu uma pequena mancha negra: Este é o sinal da tua condenação, acrescentou o senhor, mas é também o sinal de que estarás toda a vida sob a minha proteção e sob a minha censura, vigiar-te-ei onde quer que estejas (SARAMAGO, 2009, p. 31).

A marca, que Caim recebe, é tema controverso. Em “A maldição de Caim – mentiras para escravizar e explorar o povo preto”, Walter Passos (2008) assevera que muitas religiões já defenderam que a história de sofrimento e escravidão negra está ligada ao fato dos negros serem des-

cedente de Caim. Trata-se, assim, de justificar as atitudes humanas pelo viés mítico.

Ao receber a marca, o assassino de Abel passa a vivenciar vários presentes. Ao longo da narrativa a marca se alastra pelo testa de Caim, é tanto que o personagem diz a amada Lilith “às vezes penso que ela irá crescendo, crescendo, alastrando por todo o corpo e me converterei em negro. (SARAMAGO, 2009, p. 109).

Após o delito, Caim passa a ter um relacionamento conflituoso com Deus. O personagem bíblico apresenta traços parecidos com o personagem grego Ulisses, ambos são figuras astutas que lutam contra a divindade. *Ulisses* ao cegar Ciclope, torna-se o arqui-inimigo de Posêidon, “o grande deus das ondas, mas também de tudo o que é subterrâneo: é quem provoca os terremotos e as tempestades” (VERNANT, 2000, p. 105). Posêidon é pai do gigante Ciclope, também chamado de Polifemo.

Ao receber a marca, depreende-se que Caim se tornou um semi-deus, e que, com o atributo da onipresença, assiste vários episódios bíblicos. Caim vivencia assim diferentes circunstâncias. Semelhante a Ulisses, que passa por distintas situações, em ilhas isoladas, ao retornar à Ítaca. O herói troiano sofre vários naufrágios provocados por Posêidon. Segundo Vernant (2000, p. 106), “por ter cegado Polifemo e tê-lo atirado na noite, Ulisses vai se ver no caminho de tudo o que é noturno, escuro e sinistro.”

Pode-se então supor que o aspecto pessoal só é possível sob certas condições e em situações particulares, quer dizer, quando o observador reconhece efetivamente que a coisa já exerce sobre ele mesmo ou sobre um outro uma influência sobre-humana. Em tais situações [...] não [se] pode inventar verdadeiramente um novo deus, mas pode[-se] descobrir um sob as coisas que lhe estão disponíveis. (...) O [narrador] atribui fraquezas humanas aos seus deuses porque eles só podem ganhar influência sobre os acontecimentos terrestres sob certas condições. O projeto divino depende das exigências de uma narrativa consagrada ao devir humano. (ERBSE, 1986, p. 3)

Caim, ao partir para a outra banda do oriente, chega à terra de Nod e se encanta com a beleza de Lilith, “vestida com tudo o que devia ser o luxo do tempo” (SARAMAGO, 2009, p. 43). No entanto, recebe conselhos para não se envolver com a dona do palácio e da cidade. Inquieto, Caim indaga o motivo, e o olheiro responde: “diz-se que é bruxa, capaz de endoidecer um homem com os seus feitiços” (*Idem*, p. 43).

A força das grandes personagens vem do fato de que o sentimento que temos da sua complexidade é máximo; mas isso, devido à unidade, à simplificação estrutural que o romancista lhe deu. Graças aos recursos de caracteriza-

ção (isto é, os elementos que o romancista utiliza para descrever e definir a personagem, de maneira a que ela possa dar a impressão de vida, configurando-se ante o leitor), graças a tais recursos, o romancista é capaz de dar a impressão de um ser ilimitado, contraditório, infinito na sua riqueza; mas nós apreendemos, sobrevoamos essa riqueza, temos a personagem como um todo coeso ante a nossa imaginação. Portanto, a compreensão que nos vem do romance, sendo estabelecida de uma vez por todas, é muito mais precisa do que a que nos vem da existência. Daí podermos dizer que a personagem é mais lógica, embora não mais simples, do que o ser vivo. (CANDIDO, 2013, p. 26).

A figura fictícia Lilith apresenta as mesmas características da deusa Afrodite. Os deuses gregos são pessoas, não ideias, conceitos ou abstrações (BURKERT, 1992) A mortal se envolvia em amores clandestinos, a deusa, segundo D’Onofrio (2004) traía Hefesto (Vulcano), sorrateiramente, com o deus da guerra Marte. O marido de Lilith era estéril, “havia sido incapaz de fazer um filho à mulher” (SARAMAGO, 2009, p. 52). O esposo, de Afrodite, tinha uma aparência grotesca e a deusa o repudiava. D’Onofrio (2004, p. 35) elucida que “por ter desprezado o desejo de Júpiter, Afrodite foi obrigada a desposar Vulcano, o mais feio dos deuses, disforme e coxo.”. No romance, o narrador saramaguiano conta os pormenores da relação sexual entre Lilith e Caim. Repare:

Caim já entrou, já dormiu na cama de Lilith, e, por mais incrível que nos pareça, foi a sua própria falta de experiência de sexo que o impediu de se afogar no vértice de luxúria que num só instante arrebatou a mulher e a fez voar e gritar como possessa. Rangia os dentes, mordida a almofada, logo o ombro do homem, cujo sangue sorveu. Aplicado, Caim esforçava-se sobre o corpo dela, perplexo por aqueles desgarrs de movimentos e vozes, mas, ao mesmo tempo, um outro Caim que não era ele observava o quadro com curiosidade, quase com frieza, a agitação irreprimível dos membros, as contorções do corpo dela e do seu próprio corpo, as posturas que a cópula, ela mesma, solicitava ou impunha, até ao acme dos orgasmos. Não dormiram muito nessa primeira noite os dois amantes. Nem na segunda, nem na terceira, nem em todas as que se seguiram. Lilith era insaciável, as forças de Caim pareciam inesgotáveis, insignificante, quase nulo, o intervalo entre duas ereções e respectivas ejaculações, bem poderia dizer-se que estavam, um e outro, no paraíso do Alá que há de ser. (SARAMAGO, 2009, p. 51).

A deusa da beleza, da sedução e do amor, Afrodite, era extremamente desejada no Olimpo. E Lilith era “mulher mais bela e mais ardente do mundo”, (SARAMAGO, 2009, p. 58-59). A mortal era cobiçada por Caim. Repare: “uma fina camada de suor lhe fazia brilhar a pele dos ombros, estava apetitosa como uma romã madura, como um figo a que já se lhe houvesse rachado a casca e deixasse sair a primeira gota de mel.” (Idem, p. 55).

Do acme do orgasmo entre Caim e Lilith nasceu Enoch. E do ro-

mance lascivo de Ulisses com a feiticeira Circe foi gerado Telégono. A deidade, ao invés de transformar o herói grego em algum tipo de animal, uniu-se ao mero mortal.

[...] tomando o desejo de ser fiel ao real como um dos elementos básicos na criação da personagem, podemos admitir que esta oscila entre dois polos ideais: ou é uma transposição fiel de modelos, ou é uma invenção totalmente imaginária. (CANDIDO, 2013, p. 31).

Cabe destacar ainda a intertextualidade entre Caim e Tirésias: o vidente recebeu de Zeus o privilégio de viver sete gerações. E a figura central do romance saramaguiano foi marcada para vivenciar outros presentes. Repare o diálogo entre Caim e Lilith:

Vi coisas que ainda não aconteceram, Queres dizer que adivinhaste o futuro, Não adivinhei, estive lá, Ninguém pode estar no futuro, Então não lhe chamemos futuro, chamemos-lhe outro presente, outros presentes, Não percebo, Também a mim ao princípio me custou a compreender, mas depois vi que, se estava lá, e realmente estava, era num presente que me encontrava, o que havia sido futuro tinha deixado de o ser, o amanhã era agora. [...] O meu fado continua, então, em qualquer lugar em que me encontre estarei sujeito a mudar de um tempo para outro, nunca estaremos certos, nem tu nem eu, do dia de amanhã, [...] Sim, creio que assim será, se nasci para viver algo diferente, tenho de saber quê e para quê... (SARAMAGO, 2009, p. 106-109).

Cabe dizer que a divindade na obra *Caim* assemelha-se aos deuses gregos, sobretudo, ao deus Fado: o implacável, o culpado pelas tragédias, incestos e adultérios ocorridos entre os gregos. Como pode ser visto na obra *A Ilíada*, em vão lutam Hécuba e o rei Príamo contra os desígnios do destino – o adivinho prediz que o filho do casal, Páris, seria a morte e destruição de Troia, o que de fato aconteceu, pois o relacionamento adúltero entre o jovem e Helena foi o cerne da guerra de Troia, (VERNANT 2000). No romance em questão, deus é o insubordinado. Repare o que Caim conta à Lilith: “estamos nas mãos de deus, ou do destino, que é o seu outro nome,” (SARAMAGO, 2009, p. 108).

No romance saramaguiano, Caim revela a Lilith que deus já teceu o futuro da humanidade, veja: “o futuro já está escrito, o que nós não sabemos é ler-lhe a página, disse Caim enquanto perguntava a si mesmo aonde teria ido buscar a revolucionária ideia,” (JOSÉ SARAMAGO, 2009, p. 107). Sob esse prisma, o narrador da obra *Caim*, assim como os gregos, desconsidera a ideia de livre arbítrio e atribui as mazelas humanas à divindade. A força do destino a tudo arrasta, como uma torrente impetuosa não há como resisti-la: o Destino faz o que bem lhe apraz, assim acreditavam os espartanos, os atenienses e os helenos de Tebas. Com o deus saramaguiano não é diferente, diante dele os seres humanos são

meros fantoches.

Outro aspecto relevante é o desejo ardente que os deuses nutriam pelas mortais. Na obra *Caim*, por exemplo, o querubim Azael se sentiu atraído por Eva, observe:

O querubim gostou de ver aquele sorriso. No céu também se sorria muito, mas sempre seraficamente e com uma ligeira expressão de contrariedade, como quem pede desculpa por estar contente, se àquilo se podia chamar contentamento. Eva tinha vencido a batalha dialética, agora só faltava a da comida. Disse o querubim, Vou trazer-te alguns frutos, mas tu não o digas a ninguém, A minha boca não se abrirá, em todo o caso o meu marido vai ter de saber, Volta com ele amanhã, temos que conversar. Eva retirou a pele de cima dos ombros e disse, Usa isto para trazes a fruta. Estava nua da cintura para cima. A espada silvou com mais força como se tivesse recebido um súbito afluxo de energia, a mesma energia que levou o querubim a dar um passo em frente, a mesma que o fez erguer a mão esquerda e tocar no seio da mulher. [...]Eva sorriu, pôs a mão sobre a mão do querubim e premiu-a suavemente contra o seio. O seu corpo estava coberto de sujidade, as unhas negras como se as tivesse usado para cavar a terra, o cabelo como um ninho de enguias entrelaçadas, mas era uma mulher, a única. O anjo havia entrado no jardim, demorou-se lá o tempo necessário para escolher os frutos mais nutrientes, outros ricos em água, e voltou ajojado sob uma boa carga. Aqui tens, disse, e Eva perguntou, Como te chamam, e ele respondeu, O meu nome é Azael. Obrigada pela fruta, Azael, (SARAMAGO, 2009, p. 22-23).

Em diversas situações os deuses do Olimpo, sobretudo Zeus, se sentiram fascinados pelas mortais. Dentre os envoltimentos amorosos de Zeus está a bela mortal Dânae, mãe do semideus Perseu, herói grego que decapitou Meduza. (Cf. VERNANT, 2000)

A convergência entre o romance *Caim* e a literatura clássica demonstra que a obra contemporânea é intempéstiva, isto é, situa-se fora do tempo cronológico. O poeta pós-lírico é “aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” (AGAMBEN, 2009, p. 72).

O desfecho da obra *Caim* trata-se da história bíblica a arca de Noé, a qual é contada tendo como novo integrante da arca o personagem Caim, o qual interfere nos planos da divindade. Após o dilúvio deus tenta conversar com Noé e descobre que o patriarca, juntamente com a família teria sido exterminado. Observe o fragmento do romance:

Quando as tartarugas, que tinham sido as últimas, se afastavam, lentas e compenetradas como lhes está na natureza, deus chamou, Noé, Noé, por que não saís. Vindo do escuro interior da arca, Caim apareceu no limiar da grande porta, onde estão Noé e os seus, perguntou o senhor: Por aí, mortos, respondeu

Caim. Mortos, como, mortos, por quê? Menos Noé, que se afogou por sua livre vontade, aos outros matei-os eu. Como te atreveste, assassino, a contrariar o meu projeto, é assim que me agradeces ter-te poupado a vida quando mataste Abel, perguntou o senhor, Teria de chegar o dia em que alguém te colocaria perante a tua verdadeira face. Então a nova humanidade que eu tinha anunciado, Houve uma, não haverá outra e ninguém dará pela falta, Caim és, e malvado, infame matador do teu próprio irmão, Não tão malvado e infame como tu, lembra-te das crianças de Sodoma. Houve um grande silêncio. Depois Caim disse, Agora já podes matar-me, Não posso, palavra de Deus não volta atrás, morrerás da tua natural morte na terra abandonada e as aves de rapina virão devorar-te a carne, Sim, depois de tu primeiro me haveres devorado o espírito. (SARAMAGO, 2009, p. 142).

Ainda na concepção de Agamben (2009, p. 64) “contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo”. A assertiva mostra que o poeta contemporâneo recebe diversas influências de outros tempos, obras e manifestações culturais que se entrelaçam e obscurecem suas peculiaridades. Nesse enfoque, diferente do poeta árcade, romântico e realista, o autor contemporâneo é um ser múltiplo que dialoga com diferentes manifestações, renova o que é considerado ultrapassado, revitalizando até o que se tinha declarado morto.

Como um perspicaz romancista contemporâneo, José Saramago busca nas trevas do presente uma luz para “para responder as trevas do agora” (AGAMBEN, 2009, p. 72). Esse facho de luz pode significar às inferências com obras passadas, críticas, indagações e até a nova roupagem de um romance.

Sob esse prisma, com a obra *Caim*, José Saramago exhibe episódios do livro de gênese de forma inédita. A ironia fundamenta o romance. O enredo se entrelaça com diversas histórias paralelas. E a narrativa apresenta diferentes possibilidades de significações. Isso porque o romance *Caim* revela-se como um clássico contemporâneo e, como tal, traz as marcas do passado e cria novos enigmas, prontos a serem recifrados. Barbosa (2005, p. 14) assevera que

não se escreve mais apenas para o leitor: este é o Édipo de uma esfinge cujo o nome poeta-oráculo esqueceu. Por isso, a decifração não está mais na correta tradução do enigma, mas sim na recifração, criação de um espaço procriador de enigmas por onde o leitor passeia a sua fome de respostas.

Em *Caim* o narrador convida o leitor a explorar mundos, dramas, situações conflituosas, levando-o a refletir sobre atitudes humanas, crenças, e a relação entre a figura mortal e a divindade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGABABEN, Giorgio. Trad. HONESKO, Vinícius Nicastro. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Santa Catarina: Argos, 2009.

BURKERT, W. *Mito e mitologia: perspectivas do homem*. Trad.: M. H. R. Pereira. Lisboa: Edições 70, 1992.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*. São Paulo: Ática, 2004.

ERBSE, H. *Estudos sobre a função dos deuses no épico de Homero*. Berlin/NewYork: Walter de Gruyter, 1986.

FRAGA, Rosidelma Pereira. As técnicas do narrador na reconstrução mítica do gênesis no romance *Caim*, de José Saramago. *Triceversa*, v. 3, n. 2, nov. 2009-jun. 2010.

HITCHCOCK, Roswell D. *Bíblia de estudo temas em concordância*. Rio de Janeiro, 2008.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PASSOS, Walter. *A maldição de Cam – mentiras para escravizar e explorar o povo preto*. Disponível em:

<<http://cnncha.blogspot.com.br/2008/03/maldio-de-cam-mentiras-para-escravizar.html>>.

SARAMAGO, José. *Caim*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

VERNANT, Jean Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Cia. da Letras, 2000.

**UMA QUESTÃO DE AUTORIA NO ROMANCE MODERNO:
A HISTÓRIA DO AUTOR EM “CIDADE DE VIDRO”²⁷⁷**

Hélder Brinate Castro (UERJ)
helderbrinate@yahoo.com.br

RESUMO

A literatura sempre foi uma incógnita na história da humanidade, sendo instituída por ser produtora de conhecimentos a partir de certa beleza. Trata-se de construções, (re)criações e preservações de valores éticos e estéticos, respectivamente. Sua importância como formadora humana é, talvez, paradoxalmente, a ausência de importância. E é nessa *sem importância* que ela permanece e preserva como um dos últimos resquícios de humanidade que sobrevive em cada um de nós, fazendo-nos questionar sobre tudo e sobre todos. Em “Cidade de Vidro”, primeiro romance de Paul Auster em seu livro *A Trilogia de Nova York*, o leitor é levado a questionar sobre aspectos aparentemente triviais da literatura, desde a função do leitor nessa arte até a função do escritor e de suas personagens. O que ocorre nesse romance é, pois, uma explicitação das dúvidas sem respostas que nascem na literatura, em especial nos romances modernos, que dissolvem o ser humano e que são capazes de elevá-lo e sua obra ao mundo dos seres (da) linguagem.

Palavras-chave: Autor. Narrador. Personagem. Leitor. Escritor. Linguagem.

1. Considerações iniciais

O termo *romance* (do latim *romanice*: “em língua românica”, através do provençal *romans*) designa um gênero literário narrativo considerado por muitos como herdeiro da epopeia. O romance, cuja principal obra representante é *Dom Quixote*, de Cervantes, é um gênero literário escrito em prosa que, genericamente, narra uma história completa, com temporalidade, ambientação e personagem definidos. Sendo criação do ser humano, todavia, o romance, assim como os demais gêneros literários, metamorfoseia-se, criando novas formas para si, criando, enfim, novas modalidades de romances.

Nasce, assim, o romance moderno, que não narra uma história cerceada pelas características intrínsecas do romance, porém uma história livre para criar vida própria e ir além das fronteiras seguras do autor. O

²⁷⁷ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

romance moderno, longe de abandonar o Zeitegeist, “um espírito unificador que se comunica a todas as manifestações de culturas em contato, naturalmente com variações nacionais” (ROSENFELD, 1969, p. 73), desenvolve-se a partir de certa desrealização da realidade, recusando-se a reproduzir ou a copiar a realidade empírica, sensível, projetando-se, portanto, a sua própria realidade, imersa e criada de si e por si.

Nessa desrealização, o ser humano torna-se abstrato, suas personagens não possuem contorno definitivo: encontram-se fundidas ao ambiente, a elas mesmas, a outras personagens, ao narrador, ao autor... Não se veem, pois, delimitações, fronteiras para o ser humano no romance moderno. Ademais, é dentro desse gênero que, talvez, o homem consiga, enfim, se tornar ser (da) linguagem, um ser que nasce, vive, morre e sempre renasce através e da literatura.

“Cidade de Vidro”, primeiro romance do livro *A Trilogia de Nova York*, de Paul Auster, é um exemplo empírico daquilo que se considera como romance moderno. Nessa história, Auster desenvolve uma narrativa que exprime as características desse gênero. Trata-se de uma *narrativa-teórica*, na qual o leitor imerge em um mundo ficcional capaz de (re)criar a realidade literária do romance moderno. As personagens misturam-se, fundem-se e confundem-se entre elas, entre o narrador e o próprio autor, se estes últimos existirem, pois o que se presencia em “Cidade de Vidro” é uma construção *desconstruída*, uma história que, ao passo que se cria, destrói-se e termina sem um fim. O leitor, enfim, é convidado a participar de uma organização esquizoide que se escreve nele e por ele.

Tentar-se-á, pois, a seguir, explorar e analisar essas características do romance moderno na primeira história de Paul Auster em seu livro *A Trilogia de Nova York*. Trata-se de uma tentativa, porque se acredita ser somente a literatura a única entidade capaz de desvendar os mistérios da própria literatura. Dessa forma, apenas um texto literário consegue submergir em um texto literário e, de suas profundezas mais desconhecidas, fazer emergir sua totalidade vital, ou seja, sua própria realidade.

2. Da desrealização e da dissolução do ser humano

Rosenfeld (1969) afirma ser a desrealização uma característica das artes modernas, entre as quais se encontra o romance. Esse fenômeno faz a arte deixar de ser mimética, deixar de reproduzir uma realidade empírica, sensível:

Em todos esses casos, podemos falar de uma negação do realismo, se usarmos este termo no sentido mais lato, designando a tendência de reproduzir, de uma forma estilizada ou não, idealizada ou não, a realidade, apreendida pelos nossos sentidos. (RESENFELD, 1969, p. 74)

O romance moderno cria, pois, sua própria realidade, que não precisa corresponder àquela apresentada aos nossos sentidos. Já no primeiro parágrafo de “Cidade de Vidro”, percebe-se que essa realidade relativa pode ser ainda mais relativizada, em que não se sabe se a história narrada diz ou não algo: “A questão é a história em si, e não cabe à história dizer se ela significa ou não alguma coisa.” (AUSTER, 1999, p. 9). Observa-se ainda que é a história a questão, ou seja, o principal a ser explorado, será ela que dirá o que (não) precisa ser dito, será a história da personagem principal, Daniel Quinn, que desvendará a teoria presente nos romances modernos. Pode-se perceber, ademais, que essa narrativa principia com uma lacuna a ser preenchida pelo leitor, que procurará de início ao fim da obra, completar esse vazio *incompletável*, aspecto marcante nos romances modernos.

É importante também salientar a predominância de uma relatividade que percorre toda a obra, fazendo seu leitor sempre se questionar o que poderia ter acontecido se a história tivesse se dirigido diferentemente. Constata-se já na primeira página do romance essa dubiedade: “Foi um número errado que começou tudo, o telefone tocando três vezes, altas horas da noite, e a voz do outro lado chamando alguém que não morava ali.” (AUSTER, 1999, p. 9). A personagem Quinn atende ao telefonema e assume ser o detetive Paul Auster, procurado pela senhora Stillman do outro lado da linha. Porém, surgem infinitas incertezas e desrealizações já no princípio da obra: como a senhora Stillman, querendo ligar para Paul Auster, quem não era detetive, mas acadêmico, entra em contato com o escritor Quinn? Por que este assumiu ser o suposto detetive? Por que atendeu ao telefonema às “altas horas da noite”? E se tivesse dito quem realmente era? E se não tivesse atendido ao telefonema? São questões como essas que rondam o imaginário do leitor durante toda a leitura da obra.

Daniel Quinn não somente se transforma em Paul Auster, porém também na personagem que representa a dissolução do ser humano no romance moderno; seu retrato desaparece. Essa personagem é um escritor que assume o pseudônimo William Wilson, nome da figura dramática que nomeia o nebuloso e dúbio conto de Edgar Allan Poe. Ela, sob o nome William Wilson, escreve romances de mistérios, cuja personagem principal, Max Work, é um detetive que soluciona inúmeros casos polici-

ais. Quinn, ao assumir a identidade de Paul Auster, torna-se um detetive assim como sua personagem, ele se metamorfoseia em Max Work, querendo resolver o caso a ele incumbido como se fosse Work, metodicamente. Todavia, tal desejo é negado pela história: o suposto detetive Paul Auster, Quinn, falha.

Por outro lado, o autor de “Cidade de Vidro”, Paul Auster, não falha: cria uma narrativa que aprisiona o leitor num círculo infinito, que termina onde começa: em local nenhum, com mais perguntas do que respostas. Quinn é William Wilson, Max Work, Paul Auster: o autor torna-se personagem-autor, que se transforma em autor numa narrativa cujo narrador é desconhecido, porém amigo de Paul Auster, o acadêmico, e é quem encontra o caderno vermelho de Quinn, onde está escrita a história. Acrescentando a essa ordem esquizoide, durante suas investigações, Quinn, ou melhor, o “falso” detetive Paul Auster assume diversas outras identidades: a do próprio Quinn e a do filho do investigado, Peter Stillman Pai, cujo filho possui o mesmo nome. Ademais, o filho do acadêmico Paul Auster chama-se Daniel: tem-se que Paul Auster é personagem e autor e Daniel, filho do autor e da personagem. Dá-se, assim, uma fusão esquizoide entre as personagens, o narrador, o autor e o leitor: o retrato do homem, enfim, desaparece assim como desaparece Peter Stillman Filho: “Sou Peter Stillman. *Este não é o meu nome verdadeiro*. Meu nome verdadeiro é Peter Coelho. No inverno, sou o senhor Branco, no verão, o senhor Verde. Pense o que bem entender sobre isso.” (AUSTER, 1999, p. 25) [grifos nossos]; “Pergunte, pergunte. Não vai adiantar. Mas vou contar a você.” (AUSTER, 1999, p. 25); “Mas nada sei. *Talvez eu seja Peter Stillman, talvez não seja. Meu nome verdadeiro é Peter Ninguém*.” (AUSTER, 1999, p. 27) [grifos nossos].

Além desse jogo de imagens implícito entre personagens, autor e narrador, “Cidade de Vidro” possui uma análise explícita desse jogo. Quando Paul Auster, a personagem e/ou o autor, e Quinn conversam sobre a autoria do livro inserido na obra *Dom Quixote*, de Cervantes, há também uma conversa sobre a autoria da história contida na história “Cidade de Vidro”:

- Qual o ponto central?
- Tem a ver, sobretudo com a autoria do livro. Quem o escreveu e como foi escrito.
- Existe alguma dúvida?
- Claro que não. Mas eu me refiro ao livro dentro do livro que Cervantes

escreveu, o livro que ele imaginou que estava escrevendo. (AUSTER, 1999, p. 111)

Através desse diálogo, Auster (personagem e/ou autor) se regozija de sua grande astúcia. Pode-se, talvez, até perceber certa brincadeira com o leitor de “Cidade de Vidro”:

Auster recostou-se no sofá, sorriu com um certo prazer irônico e acendeu o cigarro. O homem, obviamente, estava contente consigo mesmo, mas a natureza exata desse prazer escapava a Quinn. Parecia uma espécie de riso silencioso, uma piada que se interrompia antes do desfecho, uma alegria generalizada, sem objeto. (AUSTER, 1999, p. 114)

Nesse fragmento, percebe-se grande alegria por parte de Paul, parecendo haver “uma espécie de riso silencioso, uma piada que se interrompia antes do desfecho”. O que seriam esse riso silencioso e a piada antes do desfecho se não o autor da obra brincando com seu leitor? Pode-se dizer, talvez, que, explicitamente, nesse encontro entre Auster e Quinn, personagens e autores se fundem para, além de brincar com seu leitor, informar-lhe que a história narrada é, antes de tudo, a história da autoria do romance moderno, a história de um escritor.

3. Ser (da) linguagem e/ou escritor

Quinn agora não estava em parte alguma. Não tinha nada, não sabia nada e sabia que não sabia nada. Não só fora mandado de volta para o início de tudo, na verdade ele agora estava antes do início, e tão longe do início que a situação era pior do que qualquer final que ele pudesse imaginar. (AUSTER, 1999, p. 117)

Quinn, nesse trecho, encontra-se desorientado ao deparar-se com a perda de Stillman Pai, quem ele investigava a mando de Virginia Stillman, suposta mulher de Stillman Filho. Daniel, como detetive, falha, porém, como autor, triunfa. Detetives e autores são profissões símile: ambas investigam histórias, tentam estabelecer-lhes coerência, criam hipóteses e situações, imaginam realidades... Quinn, ao ser detetive, é também escritor e, quando liberta, de certa forma, sua personagem, Stillman, para que essa crie sua própria realidade assim como ele enquanto personagem de Paul Auster, ele atinge a maturidade autoral, ou seja, ele, enquanto escritor, permite que sua obra viva e se organize por si só, sendo o escritor somente a caneta que escreve uma história.

Com o súbito desaparecimento do investigado, Quinn se perde,

desaparece, apaga-se, sendo uma metáfora do escritor. Ele, então, passa a viver na rua, ao lado do prédio onde moram Virginia Stillman e seu marido, a quem deve proteger. Torna-se, enfim, mendigo, um ser à parte da sociedade da mesma forma como o escritor é de seu texto, ou seja, um ser fora do mundo:

Para cada alma perdida nesse inferno particular, existem inúmeras outras trancafiadas na loucura – incapazes de saírem para o mundo que aguarda no limiar nos seus corpos. Muito embora pareçam estar ali, não podem ser considerados presentes. [...]

[...]

Baudelaire: Il me semble que je serais toujours bien là où jê ne suis pas. Em outras palavras: Parece-me que sempre estarei feliz no lugar onde não estou. Ou, mais curto e grosso: Onde quer que eu não esteja, é aí que estou de verdade. Ou ainda, pegando o touro à unha: Em qualquer lugar fora do mundo. (AUSTER, 1999, p. 123-124)

Na vida mendiga, a personagem principal perde a noção de tempo, de fome, de cansaço, de humanidade e do mundo... perde-se, enfim. À espera de Stillman, os dias iam e vinham até que o dinheiro de Quinn esgotou-se. Era preciso saber se Auster havia depositado a quantia em sua conta. Como não tinha dinheiro, não pôde pegar o ônibus, sendo obrigado a caminhar, quando, numa vitrina de loja, viu sua imagem refletida num espelho. Quinn não se reconheceu. Transformou-se. Não teve reação, nem surpresa nem desgosto, pois aquele outro não era ele. Quinn, nesse momento, é o escritor que, após deixar a sua história viver, vê seu reflexo: não é mais um escritor, não se reconhece como tal, é somente um ser a serviço da Literatura, o que transforma o ser humano virulentamente a ponto de um homem não ser mais capaz de se reconhecer:

[...] a verdade era que não reconhecia como ele mesmo a pessoa que via à sua frente. Pensou que havia captado no espelho a imagem de um desconhecido e, naquele primeiro momento, voltou-se bruscamente para ver quem era. Mas não havia ninguém perto dele. Em seguida, virou-se de novo para examinar o espelho com mais atenção. Traço por traço, estudou o rosto à sua frente e devagar começou a perceber que essa pessoa tinha certa semelhança com o homem que ele sempre pensar ser. Sim, era mais do que provável que ele fosse Quinn. (AUSTER, 1999, p. 133-134)

Quando consegue entrar em contato com Paul Auster, Quinn descobre que Peter Stillman Pai se suicidou, matando também todas as suas esperanças de solucionar o caso. Não conseguia saber ao certo como se sentia... Procurou por sua casa, mas sua casa já não era mais sua... Procurou por Virginia e por Peter Stillman no apartamento deles, mas eles não estavam lá: tudo estava vazio. Quinn se isola num cômodo escuro no

apartamento e lá permanece. Daniel Quinn transforma-se em Daniel Ninguém, em Ninguém Ninguém. Sua situação compara-se a de Stillman Filho, porém Quinn representa o afastamento e o apagamento do escritor de seu texto para que este se torne ser (da) linguagem. O escritor precisa, enfim, morrer em sua obra a fim de que esta viva, a fim de que esta seja literatura.

4. Considerações finais

Ambientado em diversos núcleos, “Cidade de Vidro” representa a realidade esquizoide do romance moderno, em que os tênues limites entre narradores, personagens e autores tornam-se tão diminutos que se fundem à leitura da obra: é a desrealização e o desaparecimento do homem agindo sobre si próprio. A literatura atinge, talvez, sua maturidade, desdobrando-se e vivendo por e em si.

Essa obra, ademais, muito mais que uma história sem fim de um “falso” detetive, narra a história dos escritores modernos e da escrita moderna. Quinn é a personagem-chave de tal acontecimento: inicialmente, ele, como um detetive realista, busca catalogar, em seu caderno vermelho, a realidade apreendida por seus sentidos, mas, aos poucos, percebe que sua tática é inútil, uma vez que sua “narrativa” é tão real, tão viva, que é impossível controlá-la. E, por isso, Quinn desaparece em sua própria investigação, em seu próprio trabalho.

Pode-se, pois, associar essa personagem ao escritor moderno, que, igualmente, trabalha com um objeto vivo, real e rebelde. O escritor submerge nesse mundo a fim de extrair o âmago deste e o concretizar através da escrita, todavia, o que incide é uma submersão completa do escritor nessa realidade que termina por afogá-lo. O autor desaparece em sua própria obra, terminando-a como Quinn: num quarto escuro, apagado na realidade de seu escrito. O escritor, assim, para dar vida ao romance moderno, suicida-se em sua escrita, aproximando-se, ao máximo, do ser (da) linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTER, Paul. Cidade de Vidro. In: _____. *A trilogia de Nova York*. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 9-147.

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária.

ria do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: _____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 73-97.

**USOS EXPRESSIVOS E LITERÁRIOS DA LÍNGUA:
SINTAXE E ENSINO**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/INES)
aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho desenvolve uma discussão sobre os usos linguísticos com finalidade artística, bem como sobre práticas pedagógicas que focalizem tal viés estilístico da língua. Seu objetivo imediato consiste, portanto, em defender a pertinência e apontar sugestões de atividades de análise linguística com ênfase na exploração expressiva de recursos gramaticais em textos do domínio literário. Para tanto, operam-se dois recortes: enfatizam-se os aspectos sintáticos, ligados à estruturação da frase portuguesa, e aplicam-se as considerações teóricas no conto “Quarto de Horrores”, do escritor paranaense Dalton Trevisan.

Palavras-chave: Língua literária. Expressividade. Sintaxe. Ensino.

1. Língua, textos e fenômeno literário

É impossível conceber o homem apartado da linguagem – com destaque para a verbal. De fato, interagimos com o nosso entorno familiar e social quase sempre por meio de textos orais e escritos, recorrendo aos variados modelos historicamente conhecidos, desde um mais simples a um mais requintado.

Entretanto, esse caráter “instrumental” da linguagem faz surgir, principalmente no senso comum, uma visão muito simplificada sobre a própria linguagem, reduzida a uma “ferramenta”, a um “recurso tecnológico” externo ao homem, que ele usaria para expressar fielmente seus pensamentos e para “captar” as ideias dos outros. Em direção oposta, estudiosos buscam desconstruir tal concepção simplificada, destacando a “versatilidade” de funções e outras peculiaridades da língua, em contraste com a natureza monolítica e estática de uma ferramenta (AZEREDO, 2007). Sem muito esforço, podemos apontar algumas: a língua não é um bem material, “plástico”, e sim um sistema abstrato, concretizado somente em textos; é um patrimônio individual, mas ao mesmo tempo coletivo e social; sofre mudanças em sua trajetória de usos, é “elástica”, permitindo ajustes aos mais variados contextos. Se fosse uma ferramenta, seria uma espécie de “mil e uma utilidades”, *all-in-one*.

Mas, sem dúvida, a mais importante peculiaridade da língua é seu

poder criativo. Por meio dela, construímos versões – sempre provisórias – sobre as “coisas” do mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos. Quando escrevemos ou falamos, não estamos somente externando um conteúdo elaborado *a priori* em nossa mente; tampouco estamos apresentando as coisas como elas são. Na verdade, tais conteúdos são (re)elaborados durante o próprio processo de dizer, afastando-se, portanto, de uma (im)possível autenticidade. De fato, apresentamos, em nossos discursos, sempre uma – e não “a” – versão sobre dado aspecto da realidade. Desse modo, a linguagem “não é um condutor neutro de conteúdos”, nem um espelho do mundo, “mas um gerador e modelador de sentidos” (*Ibidem*, p. 166), ou ainda “o mais abrangente, elaborado e adaptável recurso de criação, assimilação, circulação e transmissão de representações do conjunto de nossas experiências” (*Ibidem*, p. 167).

Obviamente, tanta versatilidade de usos acaba por cristalizar determinadas formas de dizer, passadas de geração a geração, sem que com isso a língua perca seu potencial criativo. Caso hoje um graduando de letras necessite expressar seu ponto de vista sobre um livro técnico de sua área, certamente recorrerá a um modelo de texto pré-existente que tenha essa função comunicativa: a resenha. Se várias são as nossas necessidades interacionais, igualmente diversas são as “espécies” de texto. Estudiosos de todas as épocas lançaram-se ao atraente desafio de categorizá-las, de dividi-las em famílias, buscando melhor entendê-las. O filósofo e crítico literário russo Mikhail Bakhtin, por exemplo, aponta uma divisão binária em gêneros do discurso primários e secundários, de forte impacto nas reflexões atuais, ainda que originária do século passado.

Segundo Bakhtin (2010), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, sempre incorporados a uma esfera de ação humana (familiar, religiosa, acadêmica, jornalística etc.), em que assumem funções sociocomunicativas marcadas, além de apresentarem um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo linguístico típicos. Diante do vasto universo dos gêneros do discurso, os *primários* são aqueles ligados à vida prática, à interação espontânea do dia a dia, quase sempre orais, possuindo estreita relação com um contexto mais imediato, como o bate-papo, o telefonema, a piada etc. Já os *gêneros secundários* limitam-se àqueles integrantes de esferas comunicativas mais elaboradas, como a jurídica e a filosófica, incorporando e transformando os primários, na maioria das vezes por meio do código escrito. Como exemplos, mencionamos as reportagens, as resenhas, os discursos oficiais etc. Os textos literários também se encontram neste grupo.

Outra proposta de categorização binária de textos, muito adequada aos nossos propósitos, aparece nos escritos do professor José Carlos de Azeredo (2007). Para o estudioso, existem duas grandes famílias: os textos-meios e os textos-objetos. Os primeiros destinam-se a cumprir funções previamente estabelecidas, limitando consideravelmente as possibilidades de intervenção ou de criação por parte dos autores. Por meio dessa espécie de enunciados, suprimos necessidades ou carências sociais rotineiras, em busca de “informação, conhecimento, orientação, lazer, divertimento, conforto espiritual” (*Ibidem*, p. 175).

Os *textos-meios* admitem, a princípio, três categorias. A primeira engloba os enunciados utilitários de “mão única”, de aspecto instrucional ou normativo: manuais de instrução, receitas de bolo, editais, bulas de remédio, receitas médicas. Da segunda categoria fazem parte os “textos formadores”, aqueles que veiculam valores ideológicos, estéticos ou morais, visando ao convencimento ou à persuasão dos interlocutores, como os editoriais, as reportagens, os debates públicos regrados, os artigos de opinião. Por fim, na última categoria, encontramos os discursos elaborados com o propósito de criar ou influenciar condutas: horóscopos, correntes, simpatias.

Os *textos-objetos*, por sua vez, caracterizam-se não pelo propósito comunicativo que deveriam cumprir, mas por sua própria composição, sua “arquitetura”, sua “artesanagem”. Além disso, o conteúdo que veiculam importa pouco, já que podem abordar desde aspectos triviais da realidade até temas bem complexos com o mesmo grau de importância. Por meio deles, experimentamos o chamado prazer estético, pois, “mesmo dizendo-nos o que já sabíamos, lemos e relemos enredados pelo magnetismo de uma construção insólita, de uma comparação que nos revela uma face insuspeita de algum objeto familiar” (*Ibidem*, p. 175). Sua leitura, em vez de confirmar as expectativas dos interlocutores em relação ao emprego dos recursos linguísticos ou ao modo de encarar a realidade, tira-lhes as certezas, perturba-os, coloca-os em choque, sem que isso signifique uma agressão ou um trauma. Nesse grupo, figuram todos os textos literários, em que a palavra é matéria-prima da arte.

Surgem, então, questionamentos sobre a natureza de tais usos linguísticos com finalidades artísticas, ou seja, não voltados para o cumprimento de necessidades comunicativas básicas do dia a dia. Quais seriam suas características? Poderíamos falar em “língua literária” em outros gêneros do discurso, como os da esfera jornalística, ou devemos ficar limitados aos textos-objetos? Com vistas a obter possíveis respostas a tais

reflexões, consideraremos, basicamente, duas ideias defendidas pelo linguista romeno Eugenio Coseriu (1987, 1993).

A primeira tese pode ser resumida nesta sentença: a linguagem poética ou literária representa a linguagem por excelência. Coseriu, para desenvolvê-la, toma como ponto de partida a explicação dada por Roman Jakobson sobre a função poética da linguagem, com ênfase na própria mensagem. Nessa perspectiva, considera-se a linguagem poética como “desautomatizada”, em oposição aos outros usos que visam a cumprir propósitos específicos, representando um recorte limitado das possibilidades linguísticas. A ciência, a religião, o jornalismo, por exemplo, utilizam dos recursos linguísticos não para criar dentro da própria língua, mas para atingir objetivos pontuais e específicos, atrelados ao papel que desempenham na sociedade. Ou seja, são discursos “automatizados”.

Assim, ao se afirmar que, no âmbito artístico, a língua volta-se para a elaboração do próprio discurso, fechando-se para intenções práticas e rotineiras da comunicação e afastando-se de qualquer “automatização”, infere-se que o falar poético é um “dizer absoluto” ou a “linguagem simplesmente (sem adjetivos)” (COSERIU, 1987, 147). A poesia, a literatura, a arte da palavra em geral, representam, portanto, “o lugar do desenvolvimento, da plenitude funcional da linguagem” (*Ibidem*, p. 146).

Já a segunda reflexão coseriana alerta-nos para o fato de que, apesar de a língua ser sempre uma atividade de criação, é nos textos literários que essa propriedade figura mais em evidência. Como explicado, a linguagem não reproduz a realidade, mas constrói inúmeras versões sobre o mundo, sobre o outro e sobre o próprio sujeito. Nesses usos, mesmo nos rotineiros, o manuseio dos recursos linguísticos também abre espaço para criações expressivas, para seleções e ajustes pouco frequentes ou mesmo inéditos, o que nos faz compreender melhor a afirmação de Coseriu (1987a, p. 59) de que “não aprendemos uma língua, mas aprendemos a *criar* numa língua”. Na fala cotidiana, pululam exemplos envolvendo formas linguísticas e visões de mundo inusitadas.

Assim, se por um lado, não conseguimos negar que a faceta criadora e expressiva da linguagem extravasa os textos com finalidades explicitamente artísticas, como nos alerta Roman Jakobson (1984, p. 128): “Qualquer tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia ou de confinar a poesia à função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora”; por outro lado, não podemos ignorar que determinadas espécies de textos-meios, sobretudo aqueles de “mão única”, em que há

uma assimetria no papel desempenhado pelos interlocutores no “jogo discursivo”, são mais refratárias às inovações, aceitando mais passivamente a força padronizadora do sistema e do histórico de usos.

Portanto, com base nas teses de Coseriu, tiramos duas conclusões sobre a natureza dos textos-objetos, enfoque em nosso trabalho: (a) representam usos “desautomatizados” do sistema linguístico, ou seja, não voltados para o cumprimento de funções práticas, imediatas ou imperativas da vida comum ou institucionalizada, e (b) figuram como o espaço discursivo mais adequado para a realização plena do potencial criativo e expressivo da língua.

2. Estilística, sintaxe e ensino

Esse potencial criativo e expressivo da língua é objeto de estudo da estilística²⁷⁸, que no decorrer do século XIX ganhou espaço e se constituiu uma disciplina com relativa autonomia, ancorando-se principalmente nas pesquisas de pensadores como Charles Bally. Sendo um dos precursores da estilística, Bally ampliou a noção de *langue* estabelecida pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure: mais que um sistema de formas impessoal, lógico, objetivo, a língua representa um sistema permeado de aspectos afetivos. Nessa perspectiva, valorizam-se, portanto, a emoção, a intuição, a imaginação e a fantasia – uma clara oposição às ideias positivistas que imperavam no cenário científico do século XIX (MARTINS, 2003; MONTEIRO, 2009).

Entre nós, ganha destaque Mattoso Câmara Jr. (1985), que explicita em detalhes o lugar teórico e os objetivos da estilística. O autor estabelece uma articulação entre a dicotomia de Saussure que opõe *langue* a *parole* e as três funções da linguagem propostas pelo alemão Karl Bühler – a representativa, a de manifestação anímica e a de apelo.

Camara Jr., após reportar-se à decisão de Saussure de excluir a *parole* das investigações linguísticas, por ser um “conjunto de fatos assistemáticos”, conclui que a língua, nessa perspectiva, deduz-se apenas de uma *função representativa*, pois compreende a estrutura, o esquema, o padrão, a pauta que determina a representação do mundo exterior e inte-

²⁷⁸ Em seu percurso, a estilística ganhou vários adjetivos que especificavam nuances metodológicas: idealista, psicológica, genética, estrutural, gerativa, poética, semiótica, estatística etc. Neste artigo, baseamo-nos nas considerações da estilística da língua, sua vertente mais disseminada.

rior feita pelos falantes. Essa função é de cunho intelectual, uma vez que trabalha com o intuito de trazer à consciência, de tornar racionáveis os sistemas de sons, de formas, de significações e de ordenação de elementos na sentença.

Há, porém, na concepção do linguista brasileiro, outras duas funções não menos importantes: a de exteriorizar estados psíquicos (*manifestação anímica*) e a de interferir no comportamento do interlocutor (*atuação social* ou *apelo*). A língua, além de fornecer instrumentos para estabelecer e dar a conhecer, na comunicação social, as representações de um mundo objetivo, exterioriza tanto os “estados d’alma” com os quais tais representações objetivas são formuladas, quanto a vontade do emissor de fazer o outro compartilhá-las, acatá-las.

Se a língua possui mais funções que a representativa, enfocada por Saussure, estudá-la apenas sob essa perspectiva seria uma “mutação do fenômeno linguístico”. Por tal razão, Camara Jr., à semelhança de Bally, afirma ser necessário analisar também os fatos da língua seguindo uma abordagem estilística, interessada nos outros dois aspectos antes rechaçados.

Logo, o propósito maior da estilística consiste em descrever os processos expressivos da língua que permitem ao usuário externar seus estados “d’alma” e sua vontade de alterar o comportamento do outro, fazendo-o crer no que é dito ou agir de determinado modo. Lembrando apenas que essa ação de “externar estados d’alma” não significa plena equivalência entre o pensado e o dito, como se fosse possível expressar os sentimentos de modo fiel; trata-se, evidentemente, de uma tentativa de recriar ou evocar tais sensações no interlocutor por meio da construção da superfície textual. Mas de qualquer forma, nessa perspectiva sinalizada pelas observações de Bally e de Camara Jr, a estilística vem complementar a Gramática, tradicionalmente restrita ao papel representativo do código, e ampliar o campo de estudos da ciência da linguagem.

Como explicado, tais recursos expressivos são mais frequentes em textos com propósitos artísticos, os textos-objetos, mas também são recorrentes em enunciados mais triviais. Em qualquer um dos casos, porém, podem aparecer em todos os níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintático e o semântico. A professora Nilce Sant’Anna Martins (2003), em sua obra *Introdução à Estilística*, uma espécie de “gramática da estilística”, lista diversos recursos expressivos do plano do som, da palavra, da frase e da enunciação, além de perscrutar seus possíveis efei-

tos de sentido – a tarefa mais difícil, mas também a mais relevante. Interessante-nos, aqui, a estilística focada no plano sintático.

O termo “sintaxe” remonta à forma grega *śyntaxis*, que significa ordem, relação ou combinação. Assim, os estudos sintáticos voltam-se para os padrões estruturais dos enunciados, mas principalmente para as relações e as combinações estabelecidas entre as unidades significativas da língua no eixo sintagmático (AZEREDO, 2012; SAUTCHUK, 2010). Como sabemos, toda produção de enunciados envolve duas ações básicas, praticamente simultâneas na fala corrente: seleção de unidades linguísticas – morfemas, palavras, sintagmas, orações – e combinação dessas unidades em unidades maiores, com vistas à construção de sentido.

Mas é na construção das frases que recai o interesse específico da sintaxe. Ao produzir um simples enunciado, como “A tarde está linda!”, o usuário escolhe cada uma das palavras – ou seja, ignora outras – e as articula em sintagmas, que, por sua vez, compõem a oração. No lugar de “linda”, por exemplo, poderia aparecer qualquer palavra ou expressão equivalente quanto à forma e à função: “encantadora”, “de matar”, “estupenda”, “estranha”, “macabra”, “sombria” etc. Já o sintagma “A tarde” é permutável por “O dia”, “Esta casa”, “A rua”, “País”, e assim por diante.

Recebe o nome de *eixo paradigmático* o conjunto de unidades disponíveis ao falante no momento de selecionar os constituintes de seus enunciados. Trata-se de um acervo virtual de elementos gramaticais, pertencentes ao inventário fechado da língua, e de elementos com significado extralinguístico, relacionados ao inventário aberto, aquele vulnerável à dinâmica das inovações lexicais. Já o termo *eixo sintagmático* engloba o conjunto de possibilidades de combinações e arranjos em unidades superiores dos elementos escolhidos pelos sujeitos, considerando sempre as “leis sintáticas” típicas de uma língua em questão (SAUTHUCK, 2010).

É óbvio que a ação de escolher e combinar unidades em palavras, sintagmas e orações, gerando a exclusão de outras possibilidades, abre espaço para o fenômeno estilístico, caracterizando a expressividade como um “achado”, como nos explica Monteiro (2009, p. 100): “de uma pluralidade de meios de expressão, alguém de repente encontra a forma linguística que mais sintoniza com o contexto ou situação, que surpreende e encanta, que gera um acúmulo de evocações”. Isso nos leva a concluir que, principalmente na escrita com propósitos artísticos, os movimentos de escolha e combinação são mais cuidadosos, “artesanais”, potencializando, ao máximo, os efeitos de sentido provocados nos leitores.

A sintaxe também estuda outros fenômenos que se dão no eixo sintagmático e igualmente suscetíveis a uma abordagem estilística, como a *concordância* (ajuste morfossintático entre os termos da oração), a *regência* (relação entre dois termos, um antecedente e um conseqüente, ou um regente e outro regido, entre os quais há uma relação de hierarquia e de complementação), a *ordem* (propriedade sintática que demonstra valor significativo e funcional de acordo com a posição ocupada pelos sintagmas na oração) e o *paralelismo* (simetria de arquitetura sintática que organiza ideias similares em estruturas sintáticas também semelhantes).

Tantos fenômenos sintáticos, que apontam para variadas possibilidades de abordagens didáticas, infelizmente, ficam muitas vezes, nas salas de aula brasileiras de educação básica, reduzidos a atividades de memorização gratuita da nomenclatura gramatical, o que nos leva, como professores preocupados com a ação pedagógica, a tecer breves comentários sobre o ensino de sintaxe nos níveis fundamental e médio.

A esse respeito, Maria Helena de Moura Neves (2003) constata, por meio de entrevistas com professores de língua portuguesa e de análise de exercícios aplicados por eles, que 62,67% de todas as atividades propostas em sala são relativas à classificação de palavras e de funções sintáticas, o que significa dizer que o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita figura em segundo plano.

Não se trata, porém, de execrar ou amaldiçoar as atividades metalinguísticas. Deve-se somente esclarecer alguns aspectos desse tipo de trabalho pedagógico, para que se tomem as melhores decisões metodológicas. Em primeiro lugar, devemos nos lembrar de que exercícios de classificação morfológica ou sintática não ensinam o aluno a usar efetivamente a língua. Apenas identificar se o sujeito é simples ou composto, por exemplo, ou notar as diferenças entre um adjunto e um complemento nominal não faz com que o aluno domine uma regra do emprego culto do idioma. Aliás, seria até possível ensinar essas regras sem recorrer, em nenhum momento, à nomenclatura. Em segundo lugar, precisamos ter em mente que um conjunto de termos técnicos, existente em toda e qualquer área do saber (os jargões médico, jurídico, teológico), assume como função básica ser um meio para se falar sobre temas específicos. Em nosso caso, a NGB deveria servir para explicarmos, com coerência e clareza metodológica, o funcionamento da língua, não se transformando ela própria em conteúdo curricular (ANTUNES, 2003, 2007).

Se não é para focalizar exercícios de classificação gramatical, en-

tão o que precisa aparecer em primeiro plano? Certamente, a ênfase deve recair sobre o funcionamento do sistema linguístico, vendo-o, porém, em sua materialização nos inúmeros gêneros do discurso, pertencentes aos mais variados domínios discursivos. No caso específico da sintaxe, o estudante precisa refletir sobre a estrutura sintagmática do português, com suas “leis sintáticas”, observando os diferentes arranjos possíveis entre os constituintes das frases em nosso idioma. Mais do que isso, precisa questionar-se sobre as motivações e os efeitos de sentido (ou discursivos) relacionados ao manuseio dos recursos linguísticos: Por que essa palavra e não outra? Por que esse “arranjo sintático” e não outro?

Quando se fazem essas perguntas em textos-meios, o estudante tem a chance de vislumbrar prováveis motivações ideológicas para o privilégio de uma estrutura sintática em vez de outra. Um jornalista, por exemplo, que, em uma manchete, opta pela frase “Dinheiro da saúde pública foi desviado” (voz passiva analítica), rechaçando a versão “Fulano desvia dinheiro da saúde pública” (voz ativa, com o agente expresso), certamente pretende acobertar falcatruas do Fulano, ou pelo menos minimizar os impactos negativos sobre sua imagem.

Já em textos-objetos, refletir sobre escolhas linguísticas desnuda para o aluno o trabalho artístico do escritor, levando-o a vivenciar também o prazer estético possibilitado por uma escolha ou um arranjo inusitado, expressivo. Podemos mesmo conceber a literatura como o “laboratório” ou o “canteiro” da língua, em que se experimentam ou se colhem novas formas de dizer. Como explica Manoel de Barros, em seu *Livro de Pré-coisas*, “Minhocas arejam a terra; poetas, a linguagem”. Porém, sabemos que, quando se levam textos literários para as salas de aulas (atividade talvez rara, infelizmente), abre-se espaço, normalmente, para o falar sobre a literatura, recorrendo a ideias da história ou da filosofia, esquecendo-se, entretanto, de abordar a própria materialidade do texto, na qual comprovamos o trabalho de artesão do escritor.

Além disso, dominar a sintaxe de uma língua ajuda o aprendiz, quando escritor, a construir frases ou períodos bem formados, não apenas no que tange ao domínio do padrão culto, mas principalmente no que se refere à estruturação – fator essencial para a inteligibilidade de um texto. Frases muito longas, truncadas, fragmentadas tendem a comprometer a coesão de um texto e, se persistentes, a sua coerência também, minorando as chances de êxito comunicativo.

Uma abordagem mais reflexiva no trabalho com a sintaxe na edu-

cação básica torna-se possível mesmo em momentos voltados para a classificação gramatical. Nesses casos – que, como dissemos, não devem ser os principais –, o aluno pode ser influenciado pelo professor a desenvolver habilidades comuns a várias áreas do saber, ultrapassando, portanto, o campo do ensino de línguas. Assim, quando se classifica uma oração como subordinada objetiva direta reduzida de infinitivo, além da capacidade de abstração, exige-se do estudante um raciocínio científico, pois ele observa, compara, relaciona, verifica etc. (TRAVAGLIA, 2004). Isso, porém, vira realidade somente com o fim da “alienação pela nomenclatura”, por meio da qual se classificam os termos sem qualquer reflexão, nem mesmo aquela voltada para a escolha do próprio termo. É inegável que o rótulo “objeto direto” já diz muito sobre a natureza do termo que nomeia.

A seguir, tendo como mote a leitura atenta de um conto de Dalton Trevisan, desenvolveremos um pouco mais essas reflexões sobre um trabalho com a sintaxe que contemple aspectos estilísticos e expressivos, muito caros aos usos literários.

3. *Dalton Trevisan e A Guerra Conjugal*

Dalton Trevisan, um dos contistas brasileiros mais renomados da atualidade, mas certamente o mais enigmático e reservado também, nasceu em 1925 em Curitiba, cidade em que situa grande parte das suas narrativas. Com uma linguagem “enxuta”, reduzida ao essencial, começou a publicar no final da década de 50, com destaque para *Novelas Nada Exemplares* (1959), *Cemitério de Elefantes* (1964) e o *Vampiro de Curitiba* (1965). Sua sequência de livros, considerada por Massaud Moisés (2012) como uma “comédia humana em tom menor”, registra o lado oculto de uma sociedade com pretensões burguesas, mas ainda provinciana, habitada por “seres perdidos na cinzente do cotidiano, que a retina penetrante do ficcionista recolhe e traz à luz” (*Ibidem*, p. 621).

Em *A guerra conjugal* (1969), livro do qual foi extraído o conto “Quarto de Horrores” (no **Anexo**), encontramos trinta narrativas curtas em que todos os homens são chamados de João e todas as mulheres, de Maria, formando pares recém-casados que vivenciam traições, ciúmes, enganos, loucuras, agressões. O João do conto em questão é demente, inconstante e agressivo, despejando todo o seu amor e o seu ódio sobre a pobre Maria, que, apesar de inicialmente reagir às loucuras do marido, acaba por se submeter a elas.

O estudo feito a seguir terá como base as considerações da professora Nilce Sant'Anna Martins (2003), no capítulo dedicado à estilística da frase. Começemos o estudo do conto com o aspecto que mais atraiu nosso interesse e que perpassa todo o texto: a *estrutura das frases*. Com base no critério formal, existem dois tipos de frase. O primeiro tipo é a *frase completa*, que se estrutura em sujeito e predicado, podendo ser submetida à análise sintática. A frase completa, por seu turno, subdivide-se em:

– *simples*: possui apenas um verbo principal, ou com significação nocional ou com significação gramatical.

Ex.: 01: “em pé na cama, inteiramente despido, João *soprava* flautinha de bambu” (1º parágrafo) – significação nocional.

Ex.: 02: “*Sou* encantador de serpente” (2º parágrafo) – significação gramatical.

– *complexa*: tem duas ou mais orações, que apresentam maior (subordinação) ou menor (coordenação) grau de dependência e coesão.

Ex.: 03: “Três vezes Maria fugiu e, ai dela, voltou” (6º parágrafo) – orações complexas coordenadas.

Ex.: 04: “Primeira noite Maria descobriu *que era tarado*” (1º parágrafo) – oração complexa subordinada.

Há ainda as orações coordenadas que não são ligadas por conjunção, sendo chamadas de *assindéticas*:

Ex.: 05: “João afiava a famosa flauta, de joelho ela rezava” (6º parágrafo).

Quanto às subordinadas, há as *orações reduzidas*, que não são encabeçadas por pronome relativo nem por conjunção subordinativa, e que têm o verbo numa das formas nominais (infinito, gerúndio ou particípio):

Ex.: 06: “Três gritos ela deu *ao sentir-lhe nas costas o pelego das cabelos crespos*” (3º parágrafo).

O segundo tipo de frase é a *frase incompleta*, que não pode ser analisada sintaticamente, porque não se estrutura em sujeito e predicado:

Ex.: 07: “A noiva com acesso de riso nervoso, em seguida crise de choro” (3º parágrafo).

Ex.: 08: “Só que beleza!” (10º parágrafo).

Há um tipo específico de frase incompleta, chamada de *fragmentária*, por ser um fragmento destacado de outra frase, da qual depende sua significação:

Ex.: 09: “Aos berros porque, ao visitar os pais, andava sozinha e era nas ruas que, segundo ele, circulavam as pessoas dadas aos prazeres do sexo. *Ou porque o café estava frio. Ou não se exibia nua e de salto no espelho da penteadeira*” (5º parágrafo).

Ambas as orações sublinhadas são justificativas, postas em períodos separados, para o fato de o personagem encontrar-se “aos berros”.

Após uma análise geral do conto, concluímos que nele predominam as frases completas simples. Nos casos das frases complexas, mais frequentes são orações subordinadas reduzidas. Há que se considerar também a recorrência das frases coordenadas assindéticas e incompletas.

Se parássemos a investigação aqui, estaríamos sendo incoerentes com os nossos objetivos. Ainda não fizemos um estudo estilístico. Apenas identificamos e nomeamos (“especialidades” do estudo tradicional de gramática). Devemos agora nos perguntar: o que tudo o que foi dito antes quanto à estrutura das frases tem a ver com a construção do sentido do conto? Que efeitos são obtidos?

A predominância de frases completas simples, de orações subordinadas reduzidas, de coordenadas assindéticas e de frases incompletas influencia no ritmo do texto, que ganha maior velocidade, aproximando-se da linguagem falada, da fala cotidiana (para isso também contribuem as perguntas do terceiro, do sexto e do sétimo parágrafos). O texto, então, ganha com a rapidez, com o enfoque sucessivo dos traços mais significativos das coisas, das pessoas, dos cenários, dos lances mais importantes da ação ou dos acontecimentos. Isso talvez explique a concentração dramática do conto: muitas ações em pouquíssimas linhas. A estrutura da frase determina, portanto, o ritmo da leitura e interfere na intensidade das sensações “engatilhadas” no texto e “disparadas” pelo leitor. A frequente falta de estrutura lógica nas frases é também um recurso para concentrar a manifestação emotiva (Ex.: 10: “Ajude aqui. Só que beleza!” – 10º parágrafo), pois o falante, possuído por uma emoção, não interrompe seu discurso para raciocinar, estruturar seu pensamento. João e Maria, de fato, estão “dominados” por sentimentos, com destaque para a fúria incontrolável do esposo.

É óbvio falar que, por trás de todos esses fatos estilísticos, encontra-se a *elipse*, que é a brevidade da expressão, resultante de alguma coisa que se deixou de dizer, ou por se ter dito em outra frase, oração ou sintagma (Ex.: 11: “Sentia amor profundo na ausência de Maria. E apenas ódio ao olhar para ela” – 8º parágrafo), ou por outra razão de ordem afetiva ou estética (Ex.: 12: “Primeira noite Maria descobriu que era tarado” – 1º parágrafo).

Outra característica da estrutura da frase que chama muito a atenção no texto de Trevisan é a *ordem* dos termos na oração, que foge a um padrão mais ou menos fixo, mais frequente, a chamada ordem direta, para obter determinado ritmo ou valorizar determinadas ideias e sentimentos. Não faltam exemplos:

Ex.: 13: “Três gritos ela deu ao sentir-lhe nas costas o pelego de cabelos crespos” (3º parágrafo).

Dessa forma, tanto a pequena extensão dos períodos e a recorrência de frases elípticas e fragmentadas quanto a inversão dos termos da oração criam um estranhamento, uma espécie de “desautomatização da linguagem”, que, por vezes, exige do leitor uma atenção redobrada para compreender a frase. Vejamos algumas dúvidas que podem ter os leitores “desatentos”: no quinto parágrafo, quem se encontra “aos berros”? No sétimo parágrafo, quem “dá uma surra” em quem? No nono parágrafo, quem “empurra o enorme espelho da penteadeira ao lado da cama”? Quem pede ajuda? – em todos esses casos, não por coincidência, o sujeito encontra-se elíptico.

Uma proposta interessante para se trabalhar o conto nas aulas de língua portuguesa é “desenvolver” (estruturar as frases de modo mais usual) algumas orações e compará-las com a versão original, notando a diferença de efeito:

Ex.: 14: “A noiva com acesso de riso, em seguida crise de choro” (3º parágrafo).

A noiva *teve um* acesso de riso *e*, em seguida, *teve* uma crise de choro.

Ex.: 15: “Segunda noite, ao recusar-se a seus caprichos, agredida com tal fúria desmaiou” (4º parágrafo).

Na segunda noite, quando recusou os caprichos de João, Maria foi agredida com tal fúria, que desmaiou.

Ex.: 16: “João afiava a famosa flauta, de Joelho ela rezava” (6º parágrafo).

Enquanto João afiava a famosa flauta, *Maria* de Joelhos rezava.

Ex.: 17: “Deu-lhe surra tão grande, a coitadinha gemendo na cama, entretido a jogar paciência” (7º parágrafo).

João deu uma surra tão grande *em Maria*, *que* a coitadinha ficou gemendo na cama, *enquanto ele* entretinha-se jogando paciência.

Ex.: 18: “Menino, seu gosto era fazer a mãe chorar” (7º parágrafo).

Quando era menino, seu gosto era fazer a mãe chorar.

Outra proposta – que exige do leitor a noção dos termos da oração, e não apenas a nomenclatura – é reestruturar as frases do texto seguindo a ordem direta. Com a possível intenção de colocar em evidência determinado termo ou de romper com a monotonia da ordem usual, o autor “brinca” com as palavras:

Ex.: 19: “Ao sair do banheiro, ruborizada e trêmula na camisola de fitinhas, um grito de susto...” (1º parágrafo) – com destaque para o *momento* da ação de gritar e para o *estado* em que a personagem se encontrava.

Ordem direta: *Maria* deu um grito de susto ao sair do banheiro ruborizada e trêmula na camisola de fitinhas.

Provavelmente, os alunos irão questionar: escrever assim, resumido, é errado? Por que o autor escreveu dessa forma? Mas será que não foi de propósito? Que efeito isso dá ao texto?

É o momento de, prescindindo do excesso de nomenclatura, analisar as tantas opções de que o falante/escritor do português dispõe para expressar suas ideias, quase sempre com efeitos distintos.

Um último aspecto sintático a ser analisado é o *tipo de predicado*. No texto, encontram-se tanto predicados *nominais* (com verbos de significação gramatical), quanto *verbais* (com verbos de significação nocional). Quanto aos verbos de significação gramatical, o “ser” e o “estar” são os mais frequentes no texto:

Ex.: 20: “*Sou* encantador de serpente” (2º parágrafo).

Ex.: 21: “*Sou* o faquir” (2º parágrafo).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ex.: 22 “Você é a serpente” (2º parágrafo).

Ex.: 23: “O noivo tão delicado, meu Deus, *era* a medonha besta resfolegante” (6º parágrafo).

Devemos fazer duas observações sobre o verbo “ser” nesses exemplos: o verbo “ser” indica um aspecto de duração indeterminada e possui valor emotivo, dado que veicula imagens que constituem definições fantasiosas ou modos pessoais de interpretar a realidade.

Ex.: 24: “Ou porque o café *estava* frio” (5º parágrafo)

Ex.: 25: “Ao saber que *estava* grávida, João cuspiu-lhe na barriga, expulsou-a da cama” (15º parágrafo).

Já o verbo “estar” nas frases acima indica um aspecto de duração limitada e possui valor intelectual, visto que exprime um fato, uma classificação, uma definição, uma descrição objetiva. No conto em análise, reconhecida a “demência” do protagonista, predominam os predicados nominais com valor emotivo, já que as características atribuídas aos sujeitos não coincidem com suas possíveis identidades “reais”.

No que diz respeito aos verbos de *significação nocional*, extralinguístico, sabemos que eles podem ficar restritos ao sujeito (verbos intransitivos) ou estabelecer uma relação entre o sujeito e outro ser (verbos transitivos). Nas frases com verbo intransitivo, fala-se de um sujeito isolado, cuja ação fica restrita a ele próprio, não se estendendo a outros seres ou ao seu ambiente (por isso “intransitivo”...):

Ex.: 26: “Manso donzel que, à noite, *chorava* nos seus braços” (12º parágrafo).

Ex.: 27: “Três vezes Maria *fugiu* e, ai dela, *voltou*” (6º parágrafo).

Nas frases com verbo transitivo, já temos o sujeito relacionado a outro ser – o objeto; o ser referido pelo sujeito projeta-se sobre o ser referido pelo objeto. Os verbos transitivos exprimem o dinamismo da vida, com seres se relacionando de diversos modos:

Ex.: 28: “Durante a noite que de vezes João *assobiou* a ária da flautinha?” (3º parágrafo).

Ex.: 29: “Duas vezes a *estrangulou*” (6º parágrafo).

No conto de Dalton Trevisan, predominam os verbos transitivos, o que expressa o dinamismo do enredo (menos descritivo, portanto), reple-

to de ações cruéis de João. A grande maioria dos verbos transitivos tem como sujeito João e como objeto Maria (retomada por pronome), representando a passividade desta e a altivez daquele (Ex.: 30: “Arrastava-a pelo cabelo...” – 6º parágrafo). No conto, a mulher, de fato, acaba submissa ao marido (apesar das tentativas de reação), fraca perante a “força demente” do esposo. Não conseguindo vencer o marido, passa a ficar retraída, fechada em si mesma. Talvez esteja aí também o motivo para o fato de quase a totalidade dos verbos intransitivos ter como sujeito Maria (também substituída por pronome):

Ex.: 31: “João afiava a famosa flauta, de joelho ela *rezava*” (6º parágrafo).

A implicação didática é evidente: é muito proveitoso, no estudo dos tipos de predicado ou da transitividade verbal, considerar o sentido, o efeito, o valor estilístico de cada forma, evitando-se, assim, a “alienação pela nomenclatura”.

4. Considerações finais

Após a análise, devemos reconhecer que o conto de Trevisan é um verdadeiro “laboratório da língua”. Por conseguinte, a aula de língua portuguesa precisa ser um espaço para tais “experimentações” com a sintaxe, que possibilitem o prazer estético vivenciado na leitura de determinados textos, sobretudo os literários. Não basta o estudo excessivo das regras e as nomenclaturas (o que, na maioria das vezes, é dispensável) a partir da análise de frases, como “*João ama Maria*”, incompatíveis com a realidade linguística dos jornais, dos contos, dos romances. É necessário manipular, destrinçar os recursos linguísticos à disposição dos falantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. Espelho, mapa, ferramenta ou de como as palavras dão corpo às

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ideias. *Revista Matraga: estudos linguísticos e literários*. Rio de Janeiro, v. 14, n.20, jan./jun. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro, n. 5, 1º semestre, 1993.

_____. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1984.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2003.

MOISÉS, Massaud. *A literatura brasileira através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola: renovação do ensino de gramática – formalismo x funcionalismo – análise da gramática escolar*. São Paulo: Contexto, 2003.

SAUTCHUK, Inez. *Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática*. Barueri: Manole, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2004.

TREVISAN, Dalton. *A guerra conjugal*. Rio de Janeiro: Record, 1969

Anexo

Quarto de Horrores

- 1) Primeira noite Maria descobriu que era tarado. Ao sair do banheiro, ruborizada e trêmula na camisola de fitinhas, um grito de susto: em pé na cama, inteiramente despido, João soprava flautinha de bambu... Olhou vidrado, exibindo as vergonhas, ora aos pulos, ora de cócoras:
- 2) Sou encantador de serpente – e a flautear no tom mais agudo – Sou o faquir. Você é a serpente!
- 3) A noiva com acesso de riso nervoso, em seguida crise de choro. Durante a noite – e noite selvagem foi aquela! – que de vezes João assobiou a ária da flautinha? Três gritos ela deu ao sentir-lhe nas costas o pelego de cabelos crespos.
- 4) Segunda noite, ao recusar-se a seus caprichos, agredida com tal fúria desmaiou. Já lhe beijava os pés, outra vez a maldita flautinha. Noite após noite o ritual monótono: tortura e privação de sentidos. Então chorava mil perdões e, rendido de gozo, soprava o flautim.
- 5) Aos berros porque, ao visitar os pais, andava sozinha e era nas ruas que, segundo ele, circulavam as pessoas dadas aos prazeres do sexo. Ou porque o café estava frio. Ou não se exibia nua e de salto no espelho da penteadeira.
- 6) O noivo tão delicado, meu Deus, era a medonha besta resfolegante? Toda noite queria rasgar uma calcinha. João afiava a famosa flauta, de joelho ela rezava. Duas vezes a estrangulou. Arrastava-a pelo cabelo, marcada de beliscão no braço e mordida na coxa imaculada. Três vezes Maria fugiu e, aí dela, voltou.
- 7) Menino, o seu gosto era fazer a mãe chorar. Na juventude, afligiam-no acessos de demência, revelada no formato da cabeça: não embebia em gasolina um, dois três sapos e riscava um fósforo, babando-se de gozo com as bolas saltadoras de fogo? Deu-lhe surra tão grande, a coitadinha gemendo na cama, entretido a jogar paciência. Maria aproveitou-se para fugir, descalça e debaixo da chuva.
- 8) Mais uma vez conseguiu a sua volta. Sentia amor profundo na ausência de Maria. E apenas ódio ao olhar para ela. Nos menores gestos descobria o sinal de traição. Maltratava-a, arrebatado pelo delírio erótico.
- 9) Mocinha, educada no colégio de freiras, não se submetia às suas manobras, ora que o flagelasse com chicotinho, ora o rei dos galãs no uniforme de fuzileiro naval. Empurrava o enorme espelho da penteadeira ao lado da cama:
- 10) Ajude aqui. Só que beleza!
- 11) E fazia o diabo de cabeça para baixo.
- 12) Uma semana de paz quando ela, com artimanha, subtraiu a flautinha. Manso donzel que, à noite, chorava nos seus braços. Piedosa, trazia o café

na cama.

- 13) Surgiu com nova flauta, novas festas de terror: após a cerimônia da serpente, sofria ataque ao ponto de espumar o dentinho de ouro.
- 14) Viciado em droga, misturava na comida um pó afrodisíaco, que a deixava bem doente. Trancou-a noite e dia no quarto, só abriu a porta depois que ela, bastante nervosa, gritou por socorro.
- 15) Ao saber que estava grávida, João cuspiu-lhe na barriga, expulsou-a da cama. Sua coleção é de sete flautas, em tamanho, formato, som diferentes.
- 16) Agora de cinco meses, Maria perdeu a coragem de fugir. Apesar de católica, em vão resiste à flautinha mágica, ó pobre serpente ferida de amor aos pés do faquir.

(TREVISAN, Dalton. *A guerra conjugal*.
Rio de Janeiro: Record, 1969, p. 109-111)

**VARIAÇÃO CONCEITUAL DA LEXIA “BRUACA”
NO VOCABULÁRIO REGIONAL DO BRASIL:
DO LOMBO DAS MULAS PARA A CAMA DO PEÃO**

Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (UCS)

gomdcorn@ucs.br

Odair José Silva dos Santos (IFRS)

odairzile@hotmail.com

RESUMO

Relatos de diversos períodos da história do Brasil apontam as *bruacas*, presas por cangalhas no lombo de burros ou mulas, como o meio mais eficiente de transportar objetos e víveres nas longas viagens dos tropeiros ou boiadeiros, tangendo gado ou tropas de outros animais, até os dias de hoje. No entanto, usos mais coloquiais da lexia apontam para uma acepção, já registrada nos principais dicionários de língua portuguesa, para referir-se pejorativamente a uma mulher velha e feia, ou até usada com o sentido de “prostituta”. Neste trabalho, fazemos uma breve investigação de como se deu essa evolução de significado, exemplificando com ocorrência em textos.

Palavras-chave: Bruaca. Léxico regional. Variação conceitual.

1. Considerações iniciais

Sabe-se que a evolução de uma língua se dá através do tempo e dos lugares, em grande parte em função do emprego que fazem seus usuários. Quando se trata de um vocabulário relacionado a fazeres específicos, serão aqueles envolvidos nesse fazer que garantirão a preferência de um item lexical em detrimento de outro e de sua permanência ou não na língua. O léxico relacionado ao tropeirismo não é diferente. Como atividade econômica, o tropeirismo desenvolveu-se no desde o início do século XVII até meados do século XX, através de rotas que se criaram, modificaram ou foram abandonadas ao longo do período, desde a Colônia de Sacramento no Uruguai até as minas de ouro em Minas Gerais, mas sempre envolvendo uma comitiva em torno dos mesmos afazeres: a condução de animais, mormente os de carga. Para realizar a tarefa hercúlea, a presença da mula, quer como meio de transporte, quer como mercadoria, sempre foi marcante.

Relatos de diversos períodos da história do Brasil apontam as *bruacas* – malas rústicas feitas de couro presas pelas cangalhas no lombo das mulas – como o meio mais eficiente de transportar objetos e víveres nas longas viagens feitas pelos tropeiros nas rotas que cortaram o país do

Rio Grande do Sul ao sertão baiano. Esta é geralmente a primeira acepção encontrada em dicionários da língua portuguesa (Aurélio, Houaiss, Michaelis, Aulete) e a única encontrada em bibliografia específica sobre o tropeirismo (FLORES, 2006; VELHO, 2008).²⁷⁹ A acepção se mantém no contexto histórico do tropeirismo e se estende atualmente aos contextos boiadeiro, vaqueiro e pantaneiro. Nesses contextos, outro animal de carga amplamente utilizado é o burro, que, mesmo sendo menos resistente, também pode carregar as bruacas cheias. No entanto, usos mais coloquiais da lexia *bruaca* apontam para outras acepções, algumas já registradas em dicionários de língua portuguesa, outras apenas em dicionários informais, resultando em variação conceitual.

Neste trabalho, procuraremos refletir sobre as variações conceituais de *bruaca*, possíveis evoluções de significado, focalizando as acepções usadas para referir mulheres, de forma pejorativa, exemplificando com ocorrências em textos de diferentes gêneros.

2. A *bruaca* dos tropeiros e boiadeiros

Desde a época em que os tropeiros percorriam o Brasil de sul a sudeste, conduzindo mulas xucras para serem revendidas na grande Feira de Sorocaba, até os tempos atuais, em que as comitivas de peão conduzem o gado pelas estradas interioranas, as *bruacas* são parte imprescindível do conjunto de apetrechos úteis para a jornada.

Confeccionadas em couro, no formato de malas, serviam para acondicionar os mais distintos produtos. Quando, em meados do século XVIII, fez-se necessário suprir a demanda por animais para escoar a produção de ouro e das Minas Gerais, os tropeiros que percorriam o que viria a se transformar no Estado do Rio Grande do Sul viram uma ótima oportunidade de comércio. Arrebanhando mulas xucras e gado nos campos do sul, conduziam as tropas por rotas abertas em meio ao mato, por terrenos íngremes, cruzando cursos d'água, enfrentando intempéries. A

²⁷⁹ Estas informações resultam de dados do projeto de pesquisa "Léxico e identidade regional das comunidades da antiga Rota dos Tropeiros", desenvolvido junto à Universidade de Caxias do Sul, com o objetivo de realizar estudos do léxico utilizado, tanto na forma oral como na escrita, para referência a localidades do município de Caxias do Sul (RS, Brasil) que se situam nas proximidades dos caminhos percorridos pelos tropeiros entre o século XIX e a primeira metade do século XX. Nos módulos 1 e 2 (2010-2014), buscou-se verificar a presença de elementos linguísticos que evidenciem a permanência de traços da cultura tropeira. O Módulo 3 (2014-2016) objetiva sistematizar os dados colhidos em um dicionário enciclopédico online.

jornada era longa – podia durar meses – e era necessário fazer paradas, às vezes para esperar um rio dar vau, às vezes para engorda da tropa. Pouquíssimas eram as vilas ao longo da estrada, razão pela qual os mantimentos para a alimentação dos tropeiros precisavam ser transportados durante o trajeto. As *bruacas*, presas duas a duas na cangalha de uma mula, eram então a melhor opção, por sua capacidade de carga e resistência (suportavam até 45 kg cada).

Com o encerramento da feira de Sorocaba em 1897 e o declínio do movimento tropeiro no Brasil, as *bruacas* continuaram a transportar víveres no lombo de mulas ou burros nas inúmeras regiões do Brasil em que os boiadeiros ainda conduzem gado. Igualmente, com o desenvolvimento do “tropeirismo doméstico” (cf. SANTOS, 1995), as *bruacas* foram úteis para acomodar outras mercadorias a serem comercializadas nas rotas entre os Campos de Cima da Serra e o litoral norte do RS e sul de SC. Hoje ainda são confeccionadas artesanalmente na cidade de Bom Jesus, capital gaúcha do tropeirismo.

Essa mala ou sacola, geralmente de couro, é ainda muito usada pelas comitivas, nos contextos boiadeiro, vaqueiro ou pantaneiro, nas viagens longas para carregar mantimentos, ferramentas ou talheres; algumas delas têm estilo de baú. De fato, em localidades com atividades campeiras, regiões interioranas do Brasil, ainda se usa esse apetrecho para guardar e carregar coisas de pequeno volume. Um relato postado no *Portal da Revista RDM*, com o título de “Memórias de vaqueiro”, exemplifica esse uso atual.

São 04h30 da manhã. O sol começa a dar sinais de vida. Enquanto alguns desmontam as redes de dormir presas na árvore, o mais moço da turma atíça a fogueira para aquecer o grupo na hora do desjejum a base de café, farofa e arroz com carne de sol. É um reforço para uma jornada no lombo de mulas transportando a boiada pelo pantanal afora. Tudo guardado dentro da *bruaca*. (MATOS, 2010, s./p. – grifo nosso)

Também a música registra o uso ainda frequente. Observe-se a seguir um trecho de canção da dupla sertaneja Chico Rey e Paraná, interpretada por Sérgio Reis: “O meu cavalo relinchando pasto afora que por certo também chora na mais triste solidão / Meu par de esporas, meu chapéu de aba larga, uma *bruaca* de carga, um berrante, um facão”.

Em comemorações e festejos populares no Rio Grande do Sul, como, por exemplo, as festas farroupilhas, também se encontram as *bruacas*:

Nos festejos do Vale do Paranhana, em Taquara, um piquete resgata a história do tropeirismo. As *bruacas*, bolsões feitas de couro cru, guardavam mercadorias que eram transportadas sobre o lombo das mulas até o sudeste do país²⁸⁰.

A presença da *lexia* é tão marcante na linguagem popular que há até unidades fraseológicas que a incluem. O *Dicionário gaúcho* (OLIVEIRA, 2010) registra a expressão popular cristalizada *bater bruacas* com o sentido de “sair viajar ou andar à toa”. Isso denota a importância e popularidade do objeto no contexto tanto do tropeirismo, em que primeiro apareceu, como nos contextos boiadeiro, vaqueiro ou pantaneiro.

3. *Origens da lexia bruaca*

O *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (CUNHA, 2010) nos dá as mesmas informações: o vocábulo *bruaca* provavelmente surgiu de *burjaca* – antigo saco de couro usado por comerciantes ambulantes –, que, por sua vez teria derivado do castelhano *burjaca* (usado para referir-se à bolsa de mendigo ou peregrino).

A entrada dessa palavra na língua portuguesa através do espanhol é facilmente compreendida pelo contexto histórico-cultural, considerando-se que as primeiras tropas de gado e mulas foram introduzidas no Rio Grande do Sul vindas da Colônia de Sacramento, Uruguai, região em que havia grandes criatórios de muare.

Segundo informa o *Diccionario de La Real Academia Española*, a origem da *lexia* é incerta, mas provavelmente entrou nas línguas românicas através do latim *bursa*, como se observa no verbete transcrito a seguir.

burjaca. (De or. inc.; cf. lat. *bursa*, cat. *butxaca*).

1. f. Bolsa grande de cuero que los peregrinos o mendigos suelen llevar debajo del brazo izquierdo colgando de una correa, cinta o cordel desde el hombro derecho, y en la cual meten el pan y las demás cosas que les dan de limosna²⁸¹.

²⁸⁰ Texto completo disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/semana-farroupilha/2013/noticia/2013/09/acampamentos-farroupilhas-crescem-cada-vez-mais-na-grande-porto-alegre.html>>.

²⁸¹ Dados disponíveis em: <<http://lema.rae.es/drae/?val=burjaca>>.

Em espanhol, porém, essa lexia não tem a mesma acepção que em português: refere, sim, uma bolsa de couro, mas para uso de peregrinos ou mendigos, não de animais, conforme como se observa na definição dada.

Não se localizou, nas pesquisas encetadas até o momento, uma explicação completa para a transformação de *burjaca* em *bruaca*. Pode-se aventar a hipótese de perda do som aspirado da letra *j*, pronunciada como /h/ em espanhol, num processo de síncope. A forma resultante, *buraca*, não está atestada, mas seria plausível supor que fosse uma forma de transição. Em seguida, por uma metátese, tem-se a transposição do *r* em *bur-* para o meio da sílaba, resultando em *bru-*, como ilustramos a seguir.

burjaca > (buraca) > bruaca

A lexia *bruaca* se registra com definição semelhante à aqui discutida em todos os principais dicionários de língua portuguesa do Brasil, na maioria deles como primeira acepção. Vejamos, por exemplo, as definições registradas no *Dicionário Aulete* (versão online).

1. *Pop. Pej.* Mulher muito feia e/ou rabugenta, de maus bofes;
2. *Pej.* Mulher (geralmente velha) mexeriqueira, ordinária;
3. Mala de couro cru para transporte de objetos, víveres etc. em cavalgadas; BURACA;
4. Bolsa de couro cru (geralmente usado a tiracolo);
5. *Pop. Pej.* Prostituta envelhecida e em decadência²⁸².

Dicionários de cunho regional registram a lexia exclusivamente nessa acepção, já que os topônimos, palavras peculiares da fauna e flora, aliados ao discurso produzido servem como elementos que marcam *regionalidades*, “especificidades que integram e constituem uma paisagem cultural” (ARENDETT, 2012, p. 91). Vejamos como exemplos o *Dicionário gaúcho*, o *Vocabulário pantaneiro* e o *Dicionário do peão* (esses dois últimos em versão online).

No dicionário gaúcho encontramos a seguinte definição: “Saco ou mala de couro cru para transporte de objetos e mercadorias sobre muires” (OLIVEIRA, 2010). Já o *Portal Pantanal* traz em sua seção “Vocabulário pantaneiro” a seguinte definição para *bruaca*: “sacola de couro

²⁸² Dados disponíveis em: <<http://www.aulete.com.br/bruaca#ixzz3Kt9kceGs>>.

colocada no lombo do burro para transportar a traia da comitiva²⁸³ (utilizada pelo cozinheiro da tropa). O *Dicionário do peão*, por sua vez, registra *bruaca* como “mala de couro, estilo baú, na qual as comitivas levam seus mantimentos e talheres”²⁸⁴.

Em contextos diversos, há ainda a conotação de *bruaca* como “mulher velha sem pudor, desleixada, prostituta” (BOSSLE, 2003) ou reconhecida popularmente em algumas regiões do país como “mulher feia e fofoqueira”.

Como se deu essa evolução de significado? Ao que tudo indica, essa variação conceitual se deu por analogia, não de função, mas de forma ou aparência. As *bruacas*, embora sejam fortes e duradouras, com o uso acabam tendo aparência desgastada, feia, mas, pela qualidade e resistência do material, continuam a ser usadas. Esse aspecto desgastado poderia ser observado em pessoas, que passam a receber o epíteto de *bruaca*. A referência, pelo que os dicionários registram e pelo que se observa em contextos de uso coloquial ou informal, é sempre uma mulher, quando se pretende dar essa conotação. A linha de raciocínio poderia seguir algo como:

[esta mulher é] feia/velha/desgastada como uma bruaca = [esta mulher é uma] bruaca

Em outros contextos, tem-se uma acepção um pouco diferente, de explicação um pouco mais difícil. Os dicionários Bossle (2003) e Aurélio (2009) registram, como vimos, “mulher velha sem pudor, desleixada, prostituta”.

Uma hipótese, a ser ainda perseguida, seria a de que, em muitos contextos interioranos, as casas de prostituição abriga(va)m mulheres de todas as idades, inclusive as mais velhas (por isso, mais “desgastadas”), e a associação poderia então ser feita com o aspecto das *bruacas*, seguindo a mesma linha de raciocínio apresentada acima.

Observa-se, porém, também uma associação com traços de mentira, desonestidade ou falsidade. Todas essas más qualidades se concentrariam numa pessoa, cujo convívio seria de se evitar. Essa acepção, na linguagem informal das festas de peão, no interior das regiões sudeste ou centro-oeste no Brasil, parece se verificar, como atesta o seguinte texto.

²⁸³ Disponível em: <http://www.portalpantanal.com.br/variedades/52-vocabulariopantaneiro.html>

²⁸⁴ Disponível em: <http://www.marcoscowboy.com.br/reportagens/int004.htm>

Eis um exemplo de um bate-papo no dialeto da festa que o G1 inventou para dois fictícios peões falando de uma garota:

Deixa de ser “queixudo”, “abeia braba”! Você parece até um “fantasma”! O “fervo” está bom. Estamos “chique no útimo”, “carregados” pra Festa do Peão. Portanto, vamos seguir aquele “bitelo” com “sedém no talo”, que também é “ajeitada” e “traída”. Vamos “prosear” e convidá-la para “moia as palavras”. Ela parece ser um “bicharedo”, não é “dirrubada” e nem de longe é uma “bruaca” ou uma “boqueta”. Se for “mofete”, a gente dispensa. Não podemos ser “escorpião de bolso” nessa hora, e devemos gastar para impressionar a mulher. Depois que a “Chaiene” “estiver no náilon”, a gente fala umas “canchas” para os “cumpas”.

É o mesmo que: “deixa de ser teimoso, peão fraco! Você parece até assutado! A festa está boa. Estamos bem vestidos, a caráter para a Festa do Peão. Portanto, vamos seguir aquela moça bonita com jeans bem apertado, que também está na moda. Vamos conversar e convidá-la para tomar um drinque. Ela parece ser uma pessoa legal, não é feia e nem de longe lembra uma pessoa ruim. Se for chata a gente dispensa. Não se pode ser pão-duro nessa hora, e devemos gastar para impressionar a mulher. Depois de conquistarmos a garota, a gente conta vantagem para os amigos”²⁸⁵

A seguir, para exemplificar melhor, é apresentado também o trecho de uma reportagem comentando o capítulo de uma novela do canal aberto de televisão.

Nos próximos capítulos, segundo o Uol, graças aos serviços da espiã Kelly (Lidi Lisboa), José Alfredo (Alexandre Nero) irá descobrir que a ruivinha vive entregando dinheiro aos pais. Furioso, ele solta os cachorros pra cima de Magnólia (Zezé Polessa):

– Fora daqui, sua vaca! Sua bruaca mal costurada. Uma cafetina, isso sim! Malandrona, exploradora da própria filha! Fora! Desinfeta da minha frente, sua jabiraca!²⁸⁶

Nesse contexto, nota-se que o vocábulo *bruaca* é utilizado em uma função adjetival, caracterizando “mulher velha sem pudor, desleixada, prostituta”, como registra o dicionário regionalista Bossle (2003).

A análise de outros contextos poderá auxiliar na identificação e, quem sabe, no aprimoramento da explicação para esse caso particular de variação conceitual.

²⁸⁵ Texto completo disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL92429-5605_00-CONHECA+AS+GIRIAS+DA+FESTA+DO+PEAO.html>.

²⁸⁶ Texto completo disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/noveleiros/2014/08/21/imperio-jose-alfredo-acusa-magnolia-de-pilantra-e-cafetina/?topo=52,1,1,,186,77>>.

4. Ainda algumas considerações

No decorrer das investigações das variações de *bruaca*, foram observadas, ao todo, cinco diferentes acepções para a lexia, duas das quais foram aqui discutidas. As outras três acepções, também sistematizadas no quadro a seguir, estão ainda sendo investigadas e merecerão, em breve, uma publicação apresentando os resultados.

Acepção 1	Contexto tropeiro / boadeiro / pantaneiro = mala ou bolsa de couro
Acepção 2	Contexto das festas de peão e geral (Fig.) = mulher feia
Acepção 3	Contexto do vestuário = roupa velha ou desgastada
Acepção 4	Contexto da culinária (CE) = panqueca de farinha de milho
Acepção 5	Indivíduo alegre, divertido, brincalhão (Fig.)

Diferentes acepções de *Bruaca*

A ocorrência em textos de diferentes gêneros, coletados na web, permite lançar hipóteses sobre como se deu essa derivação, seja por extensão de significado, seja por semelhanças fonéticas. Essa investigação prosseguirá com o recolhimento de novos textos em diferentes contextos regionais, de modo a podermos dar uma contribuição para a descrição da variação conceitual no léxico regional do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAMPAMENTOS *farroupilhas crescem a cada ano na Grande Porto Alegre*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/semana-farroupilha/2013/noticia/2013/09/acampamentos-farroupilhas-crescem-cada-vez-mais-na-grande-porto-alegre.html>>. Acesso em: 31-10-2014.

ARENDT, João Claudio. *Do outro lado do muro: regionalidades e regiões culturais*. Rua [online]. Unicamp, n° 18. Volume 2, 2012.

BOSSLE, Batista. *Dicionário Gaúcho Brasileiro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003.

DICCIONARIO de la lengua española: burjaca. Disponível em: <<http://lema.rae.es/drae/?val=burjaca>>. Acesso em: 31-10-2014.

DICIONÁRIO do peão. Disponível em: <<http://www.marcoscowboy.com.br/reportagens/int004.htm>>. Acesso em: 03-05-2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da*

língua portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FLORES, Moacyr. *Dicionário do tropeirismo*. Porto Alegre; EST, 2006.

IMPÉRIO: José Alfredo acusa Magnólia de "pilantra" e "cafetina". Disponível em:

<<http://wp.clicrbs.com.br/novelleiros/2014/08/21/imperio-jose-alfredo-acusa-magnolia-de-pilantra-e-cafetina/?topo=52,1,1,,186,77>>. Acesso em: 31-10-2014.

LORENA, Sérgio. *Conheça as gírias da festa de peão*. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL92429-5605,00-CONHECA+AS+GIRIAS+DA+FESTA+DO+PEAO.html>>.

MATOS, Ruy. Memória de vaqueiro. *Portal Revista RDM*. Dicionário de peão. Disponível em: <<http://www.rdmonline.com.br/TNX>>. Acesso em: 03-05-2014.

OLIVEIRA, Alberto Juvenal de. *Dicionário Gaúcho: termos, expressões, adágios, ditados e outras barbaridades*. 4. ed. Porto Alegre: AGE, 2010.

SANTOS, Lucila Maria Sgarbi; VIANNA, Maria Leda Costa; BARROSO, Véra Lucia Maciel (Orgs.). *Bom Jesus e o tropeirismo no Brasil Meridional*. Porto Alegre: EST, 1995.

SIGNIFICADO de Bruaca. Disponível em:

<<http://www.significados.com.br/bruaca>>. Acesso em: 25-08-2014.

VELHO, Adenair P.; ALMEIDA, Júlio H. K.; SANTOS, Lucila M. S.; FAVERO, Marleci de F. (Org.). *Tropeirismo: Educação básica*. Porto Alegre: CORAG, 2008.

VOCABULÁRIO pantaneiro. Disponível em:

<<http://www.portalpantanal.com.br/variedades/52-vocabulariopantaneiro.html>>. Acesso em 03 mai 2014.

RESUMOS

A partir daqui, podem ser encontrados todos os resumos de trabalhos apresentados na IX JORNADA NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, inclusive os que já foram incluídos na edição dos textos completos.

Eles estão disponibilizados na ordem alfabética dos títulos.

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Romário Paz Carvalho (UESPI)
f.mariopc@yahoo.com.br

Este trabalho se inscreve no quadro teórico-metodológico da linguística de texto de base sociocognitiva. Especificamente traz uma abordagem dos gêneros multimodais para o ensino de língua portuguesa. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as estratégias sociocognitivas que podem ser mobilizadas para o tratamento desses gêneros nas aulas de leitura e produção textual, a exemplo da inferência, dos conhecimentos prévios e dos processos de referenciação. Para isto, foram selecionados quatro anúncios que serão abordados em duas etapas distintas: a primeira na qual se busca contextualizá-los, analisando as diversificadas linguagens que constituem o gênero, ou seja, recursos verbais e não verbais (cor, tamanho da letra, imagem, dentre outros elementos que auxiliam na produção de sentidos). Nessa etapa, buscam-se também demonstrar que tipos de conhecimentos devem ser acionados para a compreensão do gênero. Já na segunda etapa sugerem-se maneiras para se proceder à leitura e a produção textual. Pautamo-nos teoricamente nas discussões sobre gêneros multimodais suscitadas por Dionísio (2010, 2011, 2014) e Marcuschi (2008), bem como no conceito de multimodalidade postulado por Kress & Van Leeuwen (2006). Além disso, para contextualizar a pesquisa, dialogamos com os estudos que abordam a temática dos gêneros multimodais no ensino, no que se refere a sua abordagem nas aulas de leitura e produção de texto, a exemplo de Cavalcante (2012), Koch & Elias (2009, 2010), Ramos (2012, 2014) e Santos, Riche & Teixeira (2013). Com base na análise dos exemplares de gêneros multimodais, conclui-se que seu tratamento em sala de aula é de extrema importância, possibilitando a ampliação dos horizontes de leitura. Entende-se, portanto, que a produção de sentidos extrapola o nível do verbal, cabendo ao leitor/aluno acionar sua bagagem sociocognitiva para ser possível efetivar a construção de sentidos dos textos.

**A AUSÊNCIA DO FATOR LINGUÍSTICO
CONCORDÂNCIA VERBAL
NA FALA DE INDIVÍDUOS
COM BAIXA OU NULA ESCOLARIDADE**

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

anaamaralfigueiredo@hotmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Este trabalho nos mostra como o fator extralinguístico escolaridade influencia na fala de indivíduos com baixa ou nula escolaridade, mostrando a presença e/ou ausência do fator linguístico concordância verbal na fala dos mesmos. Baseando-se na sociolinguística, que estuda os aspectos linguísticos e sociais de uma língua, nos atentaremos sobre a variação linguística, que são as transformações que a mesma sofre ao longo do tempo, por influências históricas, geográficas e sociais. Para isso, foram entrevistados dois informantes que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA: um que já é alfabetizado e outro que está sendo alfabetizado agora. A pesquisa nos confirmou que fatores extralinguísticos influenciam diretamente os fatores linguísticos de uma língua.

**A BR 163 NO MUNICÍPIO DE SORRISO:
APARTHEID DO CORPO URBANO**

Terezinha Ferreira de Almeida (UFMT)

terezinha.almeida@srs.ifmt.edu.br

Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT)

minescox@hotmail.com

Este trabalho é parte do projeto inscrito na linha de pesquisa “Práticas textuais e discursivas: múltiplas abordagens”, do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, para investigar discursos produzidos em torno da BR 163 que divide o perímetro urbano do município de Sorriso – MT em duas regiões bem distintas. Provavelmente, a divisão atual entre o lado de cá e o lado de lá da BR 163 se relaciona com a história de povoamento da região, bastante homogênea, inicialmente, mas profundamente alterada com a criação do município. Hoje, brasileiros de dife-

rentes regiões e culturas convivem num “mesmo” espaço urbano cortado pela BR. As diferenças não têm sido interpretadas apenas como tais, mas hierarquizadas em o lado dos ricos *versus* lado dos pobres, o lado do bem *versus* lado do mal, o lado da ordem *versus* lado da desordem, gerando uma espécie de *apartheid* do corpo urbano. Assim, com base na análise de discurso da linha francesa, pretende-se desenredar do imaginário da cidade os sentidos que envolvem a divisão geográfica marcada pela BR. O *corpus* será constituído pela combinação de pesquisa arquivística com pesquisa experimental qualitativa. Relativamente à pesquisa arquivística, serão selecionados textos publicitários e jornalísticos da mídia local, onde o estigma do lado de lá esteja funcionando como memória discursiva. Mediante entrevistas, serão descobertos sentidos ainda não textualizados que já existem no imaginário de cidadãos de Sorriso. Assim, será reunido um conjunto de textos em que a BR 163 emerge como mote para produção e circulação de discursos preconceituosos, excludentes, segregadores, erguendo um muro entre um lado e outro. Esse *corpus* será lido com a ajuda de conceitos como condições de produção, interdiscurso/memória discursiva e práticas discursivas intersemióticas.

**A CANÇÃO DOS NIBELUNGOS:
PEQUENO INVENTÁRIO
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E ARTÍSTICA
SOBRE O POEMA GERMÂNICO MEDIEVAL**

Wanderson Fernandes Fonseca (UEMS)
wandersonviol@hotmail.com
Ana A. Arguelho de Souza (UEMS)

Este trabalho apresenta resultados parciais do levantamento de inventário sobre a produção acadêmica e artística a respeito do poema germânico medieval *A Canção dos Nibelungos*. Nele apresentamos as principais traduções da obra, bem como artigos, dissertações e teses que a tem como *corpus* de análise; terminamos por apresentar os principais desdobramentos artísticos da obra, que teve reflexos no cinema, na música e na literatura. *A Canção do Nibelungos*, que tem como título original *Das Nibelungenlied*, embora tenha sido escrita por volta do século XIII, ficou perdida e foi reencontrada apenas no século XVIII. Nessa canção, os nibelungos eram o mesmo povo burgúndio, representado na narração junto com outros dois povos, os hunos e o chamado povo “dos países

baixos”, de onde teria vindo o herói Siegfried. Vale ressaltar que, como literatura de documentação histórica, *A Canção dos Nibelungos* foi declarada “patrimônio documental da humanidade” pelo programa Memory of the World (memória do mundo), da UNESCO, em 2009.

**A CASA DOS BUDAS DITOSOS DE JOÃO UBALDO RIBEIRO:
UM ESTUDO LÉXICO-SEMÂNTICO
DO VOCABULÁRIO DA SEXUALIDADE**

Elias de Souza Santos (UNEB)
elias40_d@hotmail.com

A sexualidade, a língua e a literatura são elementos que traduzem a cultura de toda e qualquer comunidade. A língua é uma das maiores formas de manifestação e é a partir dela que muitas outras formas de expressão são concebidas; como exemplo, temos a sexualidade, que pode ser anunciada através da língua de múltiplas maneiras. Contudo, o objetivo desse estudo é demonstrar como o autor João Ubaldo Ribeiro, em sua obra intitulada *A Casa dos Budas Ditosos*, aborda a sexualidade, fazendo uso de vários itens lexicais que revelem e reflitam esse campo cultural. Sendo assim, buscar-se-á da referida obra, compreender como se estrutura o vocabulário no campo da sexualidade, à luz dos estudos teóricos léxico-semânticos.

A COMPETÊNCIA ORAL EM SALA DE AULA

Lygia Maria Andrade Figueira dos Santos (UFRRJ)
lygiafs@yahoo.com.br
Viviane de Araújo Nascimento (UFRRJ)

O presente trabalho pretende apresentar os fundamentos, reflexões e propostas a respeito do trabalho com o desenvolvimento da competência oral em sala de aula. Trata-se de um estudo que apresenta os motivos da negligência da instituição escolar com relação ao trabalho com oralidade e que aponta a necessidade de reflexão do profissional docente sobre o tema. O ponto de partida deste estudo é uma análise da dinâmica social moderna e dos aspectos privilegiados em termos de linguagem e letramento, pois se considera que as razões do desprestígio da modalidade

de oral nos contextos escolares tenham relação direta com essa configuração social. São apresentadas, também, propostas sobre como realizar um trabalho eficiente com turmas de ensino fundamental e de ensino médio, de forma que a escrita e a oralidade possam ser desenvolvidas em sala de aula como modalidades complementares de linguagem, desfazendo-se a noção de hierarquia presente no modelo de ensino atual.

**A CONFIGURAÇÃO DO PERSONAGEM MÍTICO FADO
NOS CLÁSSICOS A *ILÍADA* E A *ODISSEIA*, DE HOMERO,
E *ÉDIPO REI*, DE SÓFOCLES: INTERTEXTOS E REFLEXÕES**

Danielle dos Santos Pereira Lima (UERR)

danielle.lima61@yahoo.com

Geanis Silva Gomes (UERR)

Áurea Ramos Genelhú (UERR)

Huarley Mateus do Vale Monteiro (UERR)

Este artigo pontua questões referentes à ação mítica do deus Fado nas obras clássicas *A Ilíada* e *A Odisseia*, de Homero e *Édipo Rei*, de Sófocles. Nas obras em questão, o deus Fado é responsável por tramar a sorte tanto dos homens quanto dos próprios deuses. Constatou-se na tessitura dos referidos clássicos que, para os gregos da época de Homero, tudo era justificado e explicado por meio do Destino, o responsável pelas tragédias, incestos e adultérios ocorridos entre os gregos. Na sociedade antiga, o oráculo era frequentemente consultado, na tentativa de desvendar o porvir. Na sociedade contemporânea, há resquícios do culto ao Fado. Diversas pessoas acreditam que o futuro já está traçado por uma força superior. Assim buscam respostas para dramas vividos ou mesmo a descoberta de episódios futuros, no horóscopo, na cartomancia, na necromancia e em outros sortilégios. Verifica-se que o homem pós-moderno herdou dos gregos a curiosidade intrínseca de desvendar o porvir. Sob esse prisma, esse trabalho se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica realizada em obras de autores como D’Onofrio (2004), Vernant (2000) e outros.

A CONSCIENTIZAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elio Marques de Souto Júnior (UFRJ)
eliomsj@yahoo.com.br

Segundo Barthes (1989), a literatura compreende diversos saberes: geográficos, sociológicos etc. De fato, o texto literário está inserido no sistema cultural de uma dada sociedade por meio da linguagem verbal em expressão única. De acordo com Brait (2010), a literatura, considerada a partir de uma perspectiva histórica e criativa, permite a interação entre cultura e língua em sua manifestação individual e social. Carter (2007) afirma que, nos últimos anos, tem havido um aumento nas pesquisas sobre a relação entre língua, literatura e educação, principalmente no ensino de língua estrangeira. Isto posto, o objetivo deste minicurso é investigar como a conscientização literária (ZYNGIER, FIALHO & RIOS, 2007) pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguística e cultural nas aulas de português como língua estrangeira. Uma vez que a conscientização literária busca promover o reconhecimento dos padrões verbais da experiência estética, as ideias de Bakhtin (2004), que concebe a linguagem como constitutivamente dialógica, serão utilizadas.

A CONSTRUÇÃO E O PAPEL DAS EMOÇÕES NO DISCURSO POLÍTICO DO EX-PRESIDENTE LULA

Ana Carolina Mrad de Moura Valente (UFRJ)
anacmrad@gmail.com
Márcia Machado (UFRJ)

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar como o discurso político faz uso das construções patêmicas em sua realização e quais os efeitos causados pelo *pathos* no auditório. Dentre todos os gêneros textuais, optamos por esse por ter um objetivo claro, bem definido e compartilhado por todos e em todos os contextos. Quer se dizer com isso que a análise que será apresentada neste trabalho poderá ser seguida – em sua base – em outros exemplos de discursos políticos. Sendo assim, o discurso político a ser trabalhado neste artigo será o do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em um pronunciamento em ocasião das comemorações

de 7 de setembro de 2005. Decidimos por essa escolha, pois, dentre todos os presidentes que já governaram o nosso país, Lula é aquele que apresenta o discurso mais voltado para o povo, para o entendimento do povo – devido à sua linguagem um pouco mais coloquial –, para as emoções do povo, para o convencimento de que ele é o melhor representante que os brasileiros poderiam ter por ser “gente como a gente”, ou seja, por ser parecido com a maioria da população em suas origens. A metodologia utilizada neste trabalho foi baseada em uma leitura sobre os conceitos relacionados à argumentação e à construção da emoção no discurso político e a análise de um texto desse gênero textual. Esperamos, assim, poder demonstrar como o *pathos* atua de maneira soberana nos discursos políticos da atualidade.

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

andre.suehiro@gmail.com

Marilene Rodrigues de Araújo Campos (UEMS)

Este trabalho faz uma breve discussão da importância do suporte teórico-metodológico da sociolinguística proposto por Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007) e entre outros estudiosos que compartilham dessa linha teórica de pensamento, destacando a relação existente entre língua e sociedade, cujo enfoque é linguagem falada em diversos contextos comunicacionais, principalmente, em relação ao ensino de língua materna, pois é por meio da oralidade que se verifica a ocorrência da variação e mudança linguística, isto é, o contraste com que é estabelecido como “padrão” versus o “não padrão”, tornando-se, por vezes, alvo de preconceito linguístico. Diante disso, este estudo pretende demonstrar alternativas metodológicas e reflexivas ao processo de ensino/aprendizagem, de forma a valorizar as diversas variantes, ensinando a língua padrão sem projetar nela a imagem de única língua aceitável, rica, difícil, complexa, pura ou eficiente.

**A ESCOLA E O SEU PAPEL
DE FORMAR CIDADÃOS PARA O MUNDO TECNOLÓGICO**

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

janeteesanto@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

Sabe-se que com a chegada das novas tecnologias, houve repercussão nos processos de trabalho, causando grandes transformações político-sócio-econômicas, porém o modelo educacional não se configurou de forma que possa corresponder às necessidades das demandas profissionais e do indivíduo diante do cenário atual. Para atender a essas novas exigências, o cidadão precisa saber lidar com multitarefas, com as ferramentas digitais e estar conectado com o mundo exterior e, em contrapartida, a escola não se encontra ainda estruturada num modelo capaz de preparar estes sujeitos para atuar neste novo mundo. Para que a escola possa, dentro do seu papel formador de cidadãos, oferecer ao aluno todas as habilidades exigidas para este novo cenário, sugerem-se diretrizes de uma proposta educacional que possam mudar as bases do trabalho das escolas, num novo formato. Este novo modelo de educação deve ser definido como um impulso na educação, trazendo uma aprendizagem colaborativa e personalizada, utilizando metodologias mais atualizadas e integradas com as novas tecnologias e aproveitando os recursos disponibilizados pelas tecnologias de informação e comunicação para o trabalho pedagógico. Esta nova forma de educação é uma exigência da “geração mídia”, que quer aprender com metodologias capazes de solidificar um caminho direcionado para a educação tecnológica, através de um trabalho em que professores e alunos interajam na produção coletiva do conhecimento, utilizando as ferramentas apropriadas e que possam trazer para o ambiente escolar os elementos com os quais estes jovens já estão, naturalmente, familiarizados: as novas tecnologias.

**“A ESCRAVA ISAURA”, DE BERNARDO GUIMARÃES –
ADAPTAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Mauren Vanessa Lourenço Souto UEMS

maurensouto@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

As habilidades de leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento sócio discursivo dos indivíduos em todas as áreas da vida, é através dessas práticas que os indivíduos se inserem na sociedade em que vivem. Os gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por alguma razão determinada em um determinado contexto para promover uma interação específica (MARCUSCHI, 2008). Dentro desta perspectiva, conseguir que os alunos leiam os clássicos literários dentro ou fora da sala de aula é muito difícil, pois como o crítico de música americano Alex Ross escreveu em seu livro "Escuta Só" (Cia. das Letras), nada pode ser pior para uma obra clássica do que ter esse rótulo, uma vez que, "Clássico", de acordo com o crítico, "quase sempre lembra coisas velhas e cansativas, afastando o público em potencial". A linguagem dos quadrinhos, geralmente, é determinada pelas características do público-alvo: simples, direta e apropriada. Isso faz com que as adaptações dos clássicos literários feitas para os quadrinhos se encaixem perfeitamente no âmbito escolar. Assim, este trabalho, apresentará uma sequência didática que tem o intuito de apresentar a alunos de sétimo ano a obra "A escrava Isaura", de Bernardo Guimarães, adaptada para os quadrinhos. Será desenvolvido com alunos dos 7º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mendes Gonçalves (EEMG), situada na cidade de Ponta Porã – MS, analisando a adaptação e a obra clássica, demonstrando, na prática, o que a teoria já vem afirmando, que a utilização das adaptações dos clássicos literários em sala de aula serve e muito, para despertar, nos alunos, o gosto pela leitura destas obras, pois a meta não é substituir a leitura de um clássico, mas sim, chamar o aluno para ler a releitura em quadrinhos e posteriormente para ler a obra em sua íntegra.

A ESCRITA NA INTERNET: BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS

Sânia Lucio dos Reis Rodrigues (FAFIA)

sania_lucio@hotmail.com

Camila Pereira de Oliveira (FAFIA)

Maria Francisca Moreira Sobreira (FAFIA)

Marcelo da Silva Sá (FAFIA)

O estudo se baseia na linguagem utilizada nos ambientes digitais: e-mail, orkut, sites de relacionamento, assim como o uso do internetês em geral e dos *emoticons*. Para maior compreensão, inicia-se com definições sobre a norma padrão, que é designada como conjunto de variedades linguísticas, utilizada no cotidiano de pessoas cultas. Essa pesquisa foi desenvolvida na escola estadual de ensino fundamental e médio: "Profa. Célia Teixeira do Carmo", para obtenção de dados sobre os benefícios e malefícios que a linguagem na internet pode causar na escrita da norma padrão em sala de aula. A pesquisa teórica se embasou em autores na área de língua portuguesa e linguística: Backhtin, Quintela, Bagno, Faraco, dentre outros. Entende-se que essas variantes linguísticas são caracterizadas pela facilidade e agilidade na escrita utilizada no meio digital, e detectamos que os alunos têm consciência do devido momento de utilizar essa variante, ressaltando que o ambiente de sala de aula não possui tais características.

A ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO EM REDAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL

Wellington Vieira da Costa (UEMS)

wellingtonletrasesp@bol.com.br

Aline Saddi Chaves (UEMS)

Nosso objetivo é quantificar, na produção textual dos alunos participantes da experiência de campo, o desenvolvimento da IV competência do ENEM e sensibilizar os participantes da pesquisa sobre o tema do casamento *gay*, entre pessoas do mesmo sexo, mediante a elaboração de uma sequência didática para os alunos do terceiro ano do ensino médio, trabalhando com sequências estratégicas argumentativas nos textos moti-

vadores, para aplicar uma atividade de produção textual do gênero. Será usada a matriz do ENEM como forma padrão para avaliar os resultados apresentados em sala de aula, objetivando traçar a realidade dos alunos de uma determinada escola da rede estadual de ensino, quanto ao domínio, ou não, dos colaboradores da pesquisa, quando forem solicitados a produzir um texto mais coeso possível. A pesquisa é composta por três tópicos: embasamento teórico, pesquisa de campo e análise dos dados, e se apresenta no intuito de despertar os olhares de todos para que manifestem um senso crítico quanto ao tema central, em especial dos profissionais da área da educação.

A EVOLUÇÃO DO VOCABULÁRIO FUTEBOLÍSTICO NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Francisco de Assis Florencio (UERJ)
ff017066@gmail.com

Objetivamos, com este trabalho, dissertar sobre o enriquecimento do léxico do português brasileiro graças à influência do futebol. Veremos que, graças ao caráter dinâmico da língua, o vocabulário concernente a esse esporte vive se renovando e se transformando, sendo, por isso, uma fonte perene de pesquisa. O nosso principal instrumento de pesquisa serão os jornais, pois eles são responsáveis por fazer a ponte entre o vocabulário oriundo deste esporte e o povo que o admira e o pratica. Ao desembarcar no Brasil, o futebol trouxe consigo não apenas o seu instrumento e suas regras, mas principalmente o seu rico vocabulário, que, ao decorrer das décadas, foi se adaptando, se modificando e, por se transformar numa paixão nacional, esse esporte vem influenciando não só o falar do nosso povo, mas também a sua criatividade linguística. Assim, muitas palavras foram aportuguesadas como “futebol”, “gol”, “beque”. A palavra gol, em especial, tornou-se uma fecunda base de formação de palavras como nos exemplos: goleiro, goleada, goleador etc. Outras, tais como “equipe” e “time”, passaram a conviver sem que houvesse qualquer tipo de preocupação por parte do falante em distingui-las. Algumas, porém, ainda que tenham sido empregadas por muitos anos pelos jornais, rádio e televisão caíram em desuso como *scratch* e *match*. Esta última, mesmo longe do âmbito futebolístico, é-nos bastante familiar no vocabulário do tênis e do voleibol.

**A FÁBULA
COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA**

Ana Paula Ramalho dos Santos (UEMS)

anapaularamalho@yahoo.com.br

Rosana Fernandes Leite (UEMS)

rosana_jd@hotmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

Considerando que atualmente o ensino de língua portuguesa deve considerar as diversas práticas sociais e que estas se dão por meio da linguagem e dos discursos materializados em textos, nesse contexto, a presença de textos em sala de aula se torna mais que necessária. Assim, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve tomar como objeto de ensino-aprendizagem os gêneros textuais. O trabalho didático com os gêneros textuais, no entanto, devem se dar de forma organizada e sistemática, ou seja, por meio de sequências didáticas. Dessa forma, apresentaremos uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura contemplando o gênero textual fábula, uma vez que este é propício para desenvolvimento de variadas habilidades de leitura. Para a elaboração da sequência didática em discussão nos baseamos nas contribuições teóricas dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, nos modelos de sequências didáticas propostos por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly e no modelo de sequência didática para o ensino de leitura proposto por Claudia Graziano Paes de Barros. A sequência didática a ser apresentada destina-se ao 6º ano do ensino fundamental.

**A FILOSOFIA DA COMPOSIÇÃO:
UMA MOLDURA DO CONTO MODERNO**

Maria da Luz Alves Pereira (UPM)

daluz_alves@hotmail.com

O americano Edgar Allan Poe (1809-49), autor do poema imortal “O corvo” e de contos policiais que influenciaram gerações de escritores desse gênero, também escreveu inúmeros ensaios e resenhas, os quais representam uma grande contribuição à crítica literária. Considerado o criador do conto moderno por Dostoievski, fez fama internacional bem an-

tes de ser reconhecido em seu próprio país. Dentre esses trabalhos críticos, destacamos “A filosofia da composição”, publicado pela primeira vez em 1846 no *Graham’s Lady’s and Gentleman’s Magazine*, e traduzido no Brasil por Oscar Mendes, na década de 1940. Este estudo visa fazer uma análise interpretativa desse ensaio, no qual Poe concebe as noções básicas do princípio poético, e aplicar suas acepções à prosa de ficção, tendo por base a construção do poema “O Corvo” e do conto “Bon-Bon”.

A GRAMÁTICA E O ENSINO GRAMATICAL NA ANTIGUIDADE

Vivian Carneiro Leão Simões (UFRR)
vivian_carneiroleao@hotmail.com

Robins, em sua *Pequena História da Linguística*, atesta a relação entre literatura e os primeiros estudos linguísticos, sublinhando a consciência que os gregos tinham, já durante o século VI a. C., a respeito das diferenças existentes entre a língua dos dialetos correntes e aquela dos poemas de Homero. Na Roma Antiga, eram tarefas do *grammaticus* desde o ensino das primeiras letras, a formação de um *constructo* intelectual-cultural do discente, e a crítica literária, até a noção da *romana latinitas*, que codificava a norma social e linguística do romano culto. Segundo Josefa Cantó, o ofício dos primeiros *grammatici*, embora contemplasse ocupações que hoje temos distintas, sempre manteve estreita relação com a tarefa docente.

A IDENTIDADE DA MULHER CONTEMPORÂNEA NA MAFALDA DE QUINO

Talita Galvão dos Santos (UEMS)
tali_galvao@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

Em virtude dos golpes militares, durante os anos 1960 e 1970, iniciaram ciclos de ditaduras militares na América Latina que implicou em

transformações significativas políticas, sociais e econômicas em países como a Argentina e o Brasil. Tendo em vista que a construção da identidade feminina está entrelaçada a acontecimentos históricos importantes, torna-se necessária a discussão crítica dessa construção, considerando as mudanças nos papéis sociais da mulher ao longo da história. Para tanto, a análise das tirinhas da Mafalda é relevante, pois a personagem principal representa o estereótipo da mulher contemporânea, independente, emancipada, enquanto, sua mãe e sua amiga, Susanita, representam o estereótipo da dona de casa. Para o embasamento teórico, foram utilizados os estudos de Corso (2006), Brandão (2004) e Fiorin (1988).

**A IMPORTÂNCIA DA CULTURA
NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
O CASO DO JAPONÊS**

Raphael dos Santos Miguez Perez (UERJ)
raphael.kaworu@gmail.com

A crescente popularidade da cultura japonesa no Brasil tem aumentado a busca por cursos de graduação em japonês ou em cursos na área das ciências humanas nos quais seja possível tomar o Japão como foco. Consequentemente, forma-se um novo mercado de trabalho para esses profissionais especialistas em língua ou cultura japonesa. No entanto, devido às diferenças entre os idiomas japonês e português e entre as culturas brasileira e japonesa, julga-se importante que os brasileiros que assumam esse papel de "representantes nipônicos" tenham domínio das sutilezas linguístico-culturais desse universo. Tendo como foco o ensino de japonês como língua estrangeira, busca-se aqui chamar atenção para a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem do idioma associado ao modo de pensar e de significar do povo japonês. Sem isso, diversos vícios da língua materna, no caso o português, acabam se misturando ao processo de produção de sentidos em japonês. Dessa forma, o presente trabalho busca destacar certas especificidades da língua japonesa que, aprendidas apenas em sua forma gramatical e desvinculadas de noções culturais, podem acabar não tendo o efeito esperado. Para isto, tomam-se como arcabouço teórico estudos de Schumann e o conceito de competências de Mangueneau, além de considerações sociológicas acerca da cultura japonesa.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DO CORPO E DA GESTUALIDADE NA INTERAÇÃO VERBAL

Lunara Amaral do Vale (FAFIA)

lunara.es@hotmail.com

Luciene Pinheiro de Souza (FAFIA)

lpsouza@hotmail.com

Este trabalho tem como objetivo analisar a linguagem da protagonista do filme *Nell*, a partir da teoria semiótica francesa greimasiana. O filme aborda um drama vivido por Nell, que tinha 30 anos, passando sua vida em uma floresta longe da sociedade e com um dialeto próprio que foi adquirido pelas falas de sua mãe que sofreu um derrame. O quadrado semiótico será utilizado para obtenção de análises feitas do cotidiano de Nell, e entendimento de sua linguagem. O filme transmite uma reflexão sobre a o ser humano como um ser social, um produto do meio. Para ser incluído na sociedade, é preciso estar nela e falar do jeito que ela quer. A abordagem principal do filme é sobre a linguagem de Nell, a expressão de seus pensamentos, interpretadas pela sua linguagem própria e suas gesticulações. A análise que é feita durante o filme, representada pelo Doutor Lovell e pela Doutora Paula, sendo médicos de áreas distintas, mas com o mesmo objetivo de ajudar a protagonista. A aproximação dos médicos na vida de Nell fez todo sentido para que, ao final, a maturidade e a desenvoltura dela pudessem expressar em seu falar e que ela pudesse viver sozinha.

A IMPORTÂNCIA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS FACILITADORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)

milena.hygino@gmail.com

Ruana da Silva Maciel (UENF)

ruanamcl@gmail.com

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes (UENF)

tanisseboviop@gmail.com

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a importância da uti-

lização de recursos tecnológicos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, tomando-se como exemplo a infografia multimídia. O que motivou a escrita do trabalho foi a percepção das autoras sobre a subutilização que as instituições de ensino fazem dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, em uma mera transição de mídia (do quadro e do papel para o computador), quando deveria ocorrer uma mudança mais profunda, uma vez que a tecnologia permite e os alunos, nativos digitais, demandam. Com base em autores como José Manoel De Pablos, Alberto Cairo, Paulo Freire, Pierre Lévy, entre outros, fez-se um breve arcabouço teórico sobre o desenvolvimento da infografia, o processo de ensino-aprendizagem e o nativo digital no ciberespaço. Ao final, interligando as características da infografia e do nativo digital, verificou-se a importância de se empregar recursos tecnológicos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que haja um melhor entendimento sobre o assunto estudado, seja pela dinamicidade ofertada pela multimídia, seja pela linguagem mais simples e objetiva.

**A IMPORTÂNCIA DO PIBIC
PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ALUNOS
DA ESCOLA ESTADUAL
PROFESSORA ANTÔNIA TAVARES DA SILVA
E PARA FORMAÇÃO INTELECTIVA, ÉTICA E SOCIAL
DO ACADÊMICO BOLSISTA**

Áurea Ramos Genelhu (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

Geanis Silva Gomes (UERR)

Maria José Vasconcelos (UERR)

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

Este trabalho faz parte da pesquisa que subsidiará meu TCC de graduação em letras da UERR e surgiu de experiências vivenciadas como bolsista do PIBID, na escola Professora Antônia Tavares da Silva, em Rorainópolis. O objetivo é analisar as contribuições do PIBID para prática docente do acadêmico bolsista e para o aprimoramento intelectual dos alunos daquela escola. O PIBID foi instituído pelo decreto Nº 7. 219, de 24 de junho de 2010 art. 84, inciso IV, para promover integração entre educação superior e educação básica e permitir que o graduando interaja com as diferentes situações sociais que permeiam a realidade escolar. Na

formação docente, compreende-se o estágio como momento de articulação entre teoria e prática. Todavia, Ghedin (2005) assevera que tal espaço tem sido insuficiente para o professor aprender a lidar com a difícil realidade da escola. Assim, sustenta-se que o PIBID surge como oportunidade de estender essa experiência ao espaço escolar. Para este estudo, elegeu-se a pesquisa qualitativa de natureza descritiva, realizada através de questionários aplicados aos bolsistas (atuantes e egressos), gestão, professores e alunos da referida escola, visando avaliar a importância do PIBID para a formação docente e traçar o perfil dos acadêmicos e professores. Empiricamente, pode-se observar que os acadêmicos egressos do PIBID apresentam melhor desempenho docente e satisfação profissional; assim como os alunos da escola básica têm se demonstrado mais motivados no desenvolvimento das atividades do programa na escola; os professores da escola envolvida contribuem com as atividades sugeridas pelo PIBID, além de sentirem motivados para a capacitação profissional.

A INCORPORAÇÃO DE TERMOS NA INFORMÁTICA NO LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

anaamaralfigueiredo@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

A internet vem transformando a sociedade, e novas maneiras de ler, escrever e interagir estão sendo criadas. Sua expansão veio favorecer a divulgação das ideias, crenças, culturas, religiões etc. Isto fica comprovado, pois podemos facilmente encontrar sites, blogs e demais espaços virtuais que apresentam informações dos mais diversos segmentos da sociedade. A linguagem no mundo virtual é muito dinâmica e veloz e nós nos comunicamos nela desta mesma forma: com rapidez. Assim, muitas palavras são incorporadas rapidamente ao nosso vocabulário. Com os avanços tecnológicos, muitas palavras foram emprestadas, principalmente da língua inglesa e, desses empréstimos, outras palavras surgem. Muitas novas palavras estão sendo incorporadas ao léxico do português, principalmente na área da informática, conforme apresentaremos neste trabalho.

A (INDÍO)DENTIDADE BRASILEIRA EM IRACEMA

Swellen Pereira Corrêa UEMS

swellenpereira@gmail.com

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

O presente artigo tem como pretensão averiguar a brasilidade que é reafirmada a partir de uma estratégia discursiva literária. Com a finalidade de elucidar essa questão, a verificação da narrativa literária enquanto representação da brasilidade é vislumbrada segundo os conceitos de Antônio Cândido (1993), Hall (2005) e Bosi (1999). Será estudada, assim, uma das obras de José de Alencar que deu a definição da identidade nacional brasileira, e de como esta se estabeleceu a partir do discurso literário, mais especificamente, com os movimentos literários Romantismo e Modernismo, movimentos fundamentais para o despertar da consciência nacional, rompendo com estereótipos de cultura e de linguagem.

A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO

Claudia Bernardo (UEMS)

claudia_ivi@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

O referido artigo trata da contribuição da literatura infantil no desenvolvimento do letramento, sendo que a escola deve compreender a literatura como aliada e promover meios para que ela possa realmente fazer a diferença na aprendizagem, integrando-se ao cotidiano escolar e fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem. A criança deve ser incentivada, levada à iniciação literária, sendo mostrado a ela o que é ser um verdadeiro leitor, capaz de fundir ficção e realidade, imaginação e criatividade. Na parte teórica deste trabalho, utilizaremos os estudos de Coelho (2000), Leffa (1996) e Silva (1995), entre outros.

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Amanda Tristão Meneguelli (FAFIA)

amandatmeneguelli@hotmail.com

Luciene Pinheiro de Souza (FAFIA)

lpsouza@hotmail.com

O ensino da língua portuguesa nas escolas é de extrema importância para a formação do indivíduo, tanto acadêmica, quanto pessoal. Considerando tal importância, levando em conta a prática desta língua, foi instaurada: Há influência da oralidade na aprendizagem da língua portuguesa? Uma pesquisa foi realizada em uma turma de 25 alunos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Aristeu Aguiar” localizada na cidade de Alegre, Espírito Santo. Através de um questionário e da elaboração de uma redação com o tema delimitado, os dados foram analisados a fim de encontrar resposta para a questão levantada. A presente pesquisa é de suma importância para o meio acadêmico visto que se sabe que, atualmente, o conhecimento prévio que o aluno traz para a sala de aula deve ser aproveitado e nunca descartado. Deve-se aprender a trabalhar com as diferenças e particularidades de cada um deles para que aprendam que a língua portuguesa escrita é diferente da que é falada, visando um melhor aproveitamento do aprendizado da gramática da língua materna.

A INTERAÇÃO ORAL PROFESSOR/ALUNO PELA ÓTICA DO SOCIOINTERACIONISMO DISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LEITURA

Maria Aila de Sousa Oliveira (UEMS)

ailinhasousa@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa de conclusão de curso (TCC) acerca da interação oral professor/aluno no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura. Para buscar alternativas necessárias à promoção de mecanismos renovados para o trabalho da inte-

ração oral em sala de aula, entre professor e aluno, realizamos um diagnóstico sobre o modo como a leitura é introduzida no ambiente didático. A pesquisa foi realizada junto ao sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em Campo Grande – MS. A metodologia empregada consistiu em diagnosticar, sob a forma de questionários aplicados aos atores envolvidos no processo escolar – professores, alunos e pais –, a representação que estes possuem acerca da atividade de leitura: obrigação ou fruição? As respostas dos entrevistados confirmam a hipótese de que os alunos têm pouco contato com livros, apesar de haver estímulo por parte dos professores e dos pais. Com base nesse diagnóstico, foi possível detectar que a proposta pedagógica de promover o acesso à leitura a partir da circulação de livros é viável, manifestando uma abertura interdisciplinar na construção da prática docente. Já para os alunos, a circulação de livros apresenta-se como uma proposta lúdica para abordar os textos de forma prazerosa e divertida. Apresentamos, assim, em números estatísticos, os hábitos de leitura dos alunos, bem como a representação dos professores e dos pais sobre essa atividade.

**A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA LÍNGUA TERENA
NAS COMUNIDADES DO MATO GROSSO DO SUL**

Lécia Reis de Oliveira (UEMS)

leticia_reis_oliveira@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O Brasil é um país, que tem como língua oficial a língua portuguesa, mas passou a ser considerado um país “multilíngue” após a “constituição de 1988 assegurar às populações indígenas o direito de manter a diversidade linguística e cultural” (LEITE & CALLOU, 2004, p. 14). Dessa forma, quando duas ou mais línguas passam a ter contato, de alguma forma, ou em algum momento, ocorre à interferência de uma língua na outra. Nesse sentido, a proposta é investigar como se dá o encontro da língua portuguesa com uma língua indígena. Para isso, selecionamos uma das mais de 180 línguas espalhadas pelo país, a língua terena. Quando se fala em línguas indígenas brasileiras, o que se sabe é que geralmente essa interferência é mais forte por parte da língua portuguesa que é a língua do não índio e por ser a língua oficial utilizada em todo o

território nacional. Sendo assim, essa investigação visa averiguar, quais são as influências da língua portuguesa na língua terena e como elas ocorrem. Pode ser que seja devido ao modelo educacional, ou pela proximidade das comunidades indígenas de centros urbanos em que predominam a presença de falantes da língua portuguesa, entre outros fatores, que possivelmente surgirão. Baseado na sociolinguística e a questão da interferência, seja ela fônica, sintática ou lexical, neste momento, esse tema será abordado de maneira ampla, apenas como forma de exemplificar fatores de interferência da língua portuguesa na língua terena.

A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

Ana Isabel Ferreira de Magalhães (UNF)
anaisabelfm2007@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UNF)
elinaff@gmail.com

Partindo de uma visão sociointeracionista, este trabalho analisa a crônica “O homem que conheceu o amor”, de autoria do poeta e cronista Affonso Romano de Sant’Anna, publicada no livro *Crônicas para jovens*, sob o viés da intertextualidade *stricto sensu* conforme a classificação considerada por Koch (2011). Considerou-se como hipótese que a leitura deva ser um processo pelo qual o aluno-leitor compreenda a língua escrita e adquira o papel de sujeito ativo que interage com o texto. Este trabalho tem como objetivo analisar a intertextualidade como estratégia argumentativa no gênero textual crônica, tendo como embasamento teórico Koch (2008, 2011, 2012), Koch, Bentes, Cavalcante (2008) e Marcuschi (2007, 2008), dentre outros. Através da análise da crônica referida, foi possível perceber que o autor materializa em seu texto outras falas, por meio das quais realiza seu intuito argumentativo. Nesse sentido, concluiu-se que usamos a linguagem não só para transmitir informações ou ideias, mas também para convencer, atuar e agir sobre a sociedade, provocando mudanças e produzindo resultados a partir de nossas ações linguísticas. Constatamos também que, ao usar a intertextualidade, o autor enriquece seu texto, gerando uma leitura hipertextual, que amplia as possibilidades da abordagem da leitura pelo professor e desenvolve no aluno sua competência linguístico-discursiva.

A INVESTIGAÇÃO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

Clarissa Menezes de Souza Poubel (UENF)

clarissapoubel@gmail.com

Leandro Garcia Pinho (UENF)

Um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Nas últimas décadas, muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir das representações sociais dos sujeitos, entender as relações estabelecidas nas escolas. Dessa maneira, esse trabalho pretende apresentar o desvelar dos símbolos, ou seja, os significados que se traduzem nas diferentes expressões dos sujeitos no contexto do PROEJA, sejam elas verbais ou não, trazendo à luz a real concepção que o programa adquire na instituição. As experiências adquiridas ao longo do tempo por um grupo social formam, por sua vez, esquemas de percepção, de pensamentos e de ação que guiam as práticas individuais, assegurando-lhes consonância e constância. A partir do exposto, os significados procurados por esta pesquisa emergem dos significados do grupo estudado, baseados nos consensos existentes acerca do PROEJA.

A LEITURA DE RÓTULOS DE EMBALAGENS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Auxiliadora Carvalho da Rocha (UFAC)

auxiliadora_k@hotmail.com

Isabel Goulart Simonete (UFAC)

isa.belzinha@hotmail.com

A pesquisa em questão tem como fio condutor os processos relacionados ao ensino de leitura e escrita e as possibilidades de promover eventos de letramento utilizando recursos recorrentes aos alunos. Nesse sentido, resolvemos elaborar um estudo que possa contribuir na promoção desse processo a partir do gênero textual rótulos de embalagens. A escolha desse material deu-se a princípio por ser algo que faz parte dire-

tamente da vida de nossos educandos, também por se tratar de um recurso diferente de que estes estão habituados a ver circulando em sala de aula durante o ensino de língua materna. Essa proposta tem como objetivo maior oportunizar a promoção da competência leitora e escrita, bem como análise linguística contribuindo de maneira significativa com a aprendizagem. A proposta ora apresentada é direcionada aos alunos das séries iniciais, mas pode ser estendida a séries posteriores. Será enfatizado no presente trabalho a grande importância que a leitura exerce na sociedade, visto que pode ser considerada uma das mais importantes práticas sociais na escola e na vida de qualquer cidadão. Será proposto também a produção do gênero textual receita, a partir dos rótulos que circularam na sala de aula além de outras sugestões apresentadas.

A LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LINGUAGEM MIDIÁTICA

Andreia Silva de Assis UENF
andreiad.silva@hotmail.com

Andressa Teixeira Pedrosa UENF
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo analisar a propaganda do SEDEX-Sinônimos, observando alguns pressupostos da linguística presentes no discurso midiático. Frente à diversidade de propagandas que circulam pela sociedade, os publicitários buscam novas formas que despertem a atenção para seu produto. Muitas foram feitas, mas poucas o consumidor teve como ponto de referência ao produto, não apenas uma marca. Neste sentido, encontramos, na propaganda do Sedex-Sinônimos, diversas marcas de produtos populares que assumiram, no decorrer do tempo, o significado do próprio produto, ampliando assim sua significação. Esse fenômeno é entendido pelo funcionalismo como iconicidade, correlação natural e motivada entre forma e sua função. Isso acontece quando a pressão de uso de um determinado termo faz com que as formas que concorrem com ele passem por uma espécie de apagamento, sendo inserido na gramática aquele uso feito no seio da sociedade, onde pessoas de diversas classes sociais e diferentes níveis de escolaridade elegem um uso em detrimento de outro. Sendo a linguagem o ponto de conflito e confronto ideológico, este trabalho aborda como a linguagem

mediática influencia na obtenção de uma aprovação ao invocar outros em seu discurso.

A LÍNGUA MULATA DE MIA COUTO: O BATUQUE DA ALMA DO POVO MESTIÇO

Luís Francisco Martorano Martini (FIMI)
luis.literatura@hotmail.com

Falaremos de hibridismo, mas não daquilo que ele tem de união de culturas. O hibridismo ao qual nos referimos e a que nos deteremos, é o da resistência: não aquela reducionista das lutas armadas e da violência, mas a violência da malemolência do ritmo mulato luso-africano que se esbalda nas páginas mestiças de Mia Couto. Neste trabalho, pretendemos analisar as transformações pós-coloniais envoltas no ritmo da narrativa do autor moçambicano, naquilo em que a resistência e a poesia se unem. Para tanto, selecionamos o romance *Terra Sonâmbula*.

A LINGUAGEM INTERSEMIÓTICA DO CIBERESPAÇO A SERVIÇO DA LITERATURA

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)
elidatuao@hotmail.com
Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)
pedrowlyra@hotmail.com
Analice de Oliveira Martins
analice.martins@terra.com.br

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação traz profundas alterações para o texto, não só no que diz respeito à sua contiguidade física, mas também à linguagem que utiliza, especialmente a partir da introdução do hipertexto e da hipermídia. Tais mudanças têm repercutido nas produções literárias e dado origem a uma ciberliteratura, na qual predomina uma linguagem inteiramente intersemiótica: às palavras escritas, são somados sons, imagens e animações. Tendo em vista essa manifestação vanguardista, a pesquisa em questão pretende refletir sobre o uso do hipertexto e da hipermídia na construção do texto literário. Com a análise de textos literários digitais, será possível perceber que,

utilizando a linguagem hipertextual e hipermediática, o texto literário exige do leitor mobilização e interação que excedem aos cliques de link em link.

A LINGUAGEM JURÍDICA E O ACESSO À JUSTIÇA

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombos@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Millene Millnen (UENF)

Paula Alice Dodó Müller (UENF)

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

Este artigo tem como finalidade elucidar a preocupação acerca do entendimento do cidadão comum acerca da forma como são transmitidas as mensagens dos saberes linguísticos e jurídicos, uma vez que o acesso à justiça não significa simplesmente o acesso ao processo. Sabe-se que várias soluções têm sido oferecidas aos cidadãos a fim de que alcancem o processo por exemplo, a assistência judiciária gratuita por meio de defensorias públicas e advogados dativos, mediações e implantações de juizados especiais com o intuito de desburocratizar os feitos, a atuação do Ministério Público etc. Assim, ultrapassa-se a primeira barreira: alcance ao instrumento processual devido. Contudo, outra barreira ainda maior se forma: o acesso à justiça. Esse afastamento torna-se ainda mais expressivo no âmbito do Poder Judiciário quando a linguagem não atinge seu principal objetivo: comunicação. Tendo em vista que o direito se materializa pela linguagem. Assim, com o intuito de emitir mensagens transparentes aos jurisdicionados, diversos movimentos, campanhas e reformas têm sido realizados, como veremos adiante, contra o denominado “juridiquês”, que resulta na dificuldade de ultrapassar a barreira opaca de uma linguagem hermética para alcançar a justiça. Para a realização do proposto, foram utilizados os pressupostos teóricos dos estudos da linguagem e do direito tais como Cárcova (1998), Xavier (2003), Nascimento (2009), Consolaro (2009).

**A LINGUÍSTICA APLICADA INTEGRANDO A FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Daniela Balduino de Souza Vieira UENF
dbalduino@iff.edu.br

Edma Regina Peixoto Caiafa Balbi UENF

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

Este trabalho objetiva promover uma reflexão acerca do caráter integrador da linguística aplicada na formação dos professores de língua portuguesa e no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. De início, apresentamos os pressupostos da linguística aplicada, evidenciando sua natureza transdisciplinar em relação à educação (ROJO, 2006), discutindo possíveis implicações relacionadas às questões sociais dentro e fora da escola. Em seguida, é exposto um breve relato do percurso do ensino de língua portuguesa no Brasil (SOARES, 2004), seguido de uma abordagem sobre a formação do professor de língua portuguesa. Nas últimas considerações, destacamos a importância da linguística aplicada tanto para a formação docente, quanto para a formação dos alunos, evidenciando seu caráter integrador.

A LINGUÍSTICA ENQUANTO CIÊNCIA

Maria Aparecida Alves Ribeiro (UEMS)
ma.sr@terra.com.br

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)
marlon@uems.br

O presente artigo tem como objetivo elencar elementos que reafirmam a posição da linguística enquanto ciência, mostrando primeiramente os estudos linguísticos que foram feitos antes de Saussure até a reunião de seus textos pelos alunos do curso e publicados como livro. Num segundo momento explanar sobre a definição de campo da linguística, fazer refletir sobre a subjetividade da linguagem pela visão de Benveniste e por fim as considerações de Sírío Possenti sobre os campos da

linguística que apresentam maiores possibilidades de pesquisa de intervenção social para que a linguagem não seja lugar de discriminação. A linguística propriamente definida em estudos linguísticos começa em 1928, no Círculo de Praga, em que são apresentados os estudos de Ferdinand de Saussure organizados pelos seus alunos em que se define a linguística como ciência, não apenas como disciplina que estudava os textos históricos pelo método comparativo, mas que o seu objeto seria a língua partindo do pressuposto de que a língua é uma instituição social e não um organismo vivo como pensavam vários estudiosos até aquela época. A linguística hoje é considerada ciência piloto em que serve de base para as outras ciências sociais como psicologia, filosofia, sociologia e outras áreas onde se observa a linguagem para se entender todo o comportamento social.

**A LITERATURA POPULAR
NO RESGATE DA CULTURA E DA TRADIÇÃO ORAL:
PARLENDAS, TRAVA LÍNGUA E POESIA**

Damaris de Souza Silva (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

Graciele Lima da Silva (UERR)

Sidiney Santana França (UERR)

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

Todo ser forma sua identidade social a partir daquilo que o especifica como indivíduo participante de sua comunidade. Nesse sentido, o projeto “Parlendas: resgate da cultura e tradição oral”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Roraima (UERR) se baseia no resgate das manifestações culturais do folclore brasileiro como meio de aprimorar as habilidades de leitura, escrita e expressão oral dos alunos do 5º ao 9º ano. O estudo se fundamenta na concepção de que é preciso considerar que só há literatura onde há um povo e, logo, o desenvolvimento de uma cultura (PROENÇA FILHO, 2007). No tocante ao folclore brasileiro, autores como Monteiro Lobato, Mário de Andrade e Câmara Cascudo nortearam este estudo de literatura oral. Aplicou-se a metodologia de pesquisa-ação, considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, e, a partir disso, foram trabalhados exemplos de parlendas, rodas de leituras interativas e adaptações de jogos da memória com parlendas. Assim, o gênero se tor-

nou familiar aos alunos. Posteriormente, os alunos foram incentivados a reescrever parlendas de forma a valorizar as manifestações culturais representativas de sua comunidade. Os resultados apresentaram alunos motivados, demonstrando aperfeiçoamento da capacidade leitora e da linguagem oral na priorização das manifestações culturais e folclóricas que fazem parte da comunidade; assim como a escola se mostrou mediadora na formação cultural do aluno e do ensino da literatura por meio de sua tripla função de orientar, reproduzir e manter a comunicação e os valores culturais pertencentes à comunidade.

**A METAFÍSICA DA MÚSICA
ENTRE A FILOSOFIA DO SÉC. XIX
E A CONTÍSTICA DE E.T.A. HOFFMANN
– UM ESTUDO DO EFEITO ESTÉTICO MUSICAL
EM *O INIMIGO DA MÚSICA***

Simone Maria Ruthner (UERJ)

simoneruthner@yahoo.de

Carlinda Fragale Pate Nuñez (UERJ)

nunez@unisys.com.br

E. T. A. Hoffmann, antes de se tornar conhecido como o grande contista que foi, mestre do duplo e da literatura fantástica, surge na Prússia do séc. XIX como músico e crítico musical, num momento em que a discussão sobre música e filosofia estava no centro de interesse de músicos, compositores, escritores, poetas e filósofos. Paralelamente, Arthur Schopenhauer desenvolve suas ideias sobre a metafísica da música, publicadas em 1819 em *O Mundo como Vontade e Representação*. Em 1871, partindo das ideias de Schopenhauer, Nietzsche apresenta sua tese, *O Nascimento da Tragédia*, obra em que discutirá o espírito da música e a sua importância na concepção do drama musical grego, defendendo a duplicidade do apolíneo e do dionisíaco no desenvolvimento da arte. O propósito deste ensaio é observar de que forma o apolíneo e o dionisíaco se encontram na ficção metamusical de E. T. A. Hoffmann, e como a sua crítica musical antecipa as ideias de Schopenhauer e Nietzsche.

**A METÁFORA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS:
UMA ABORDAGEM TRADICIONALISTA**

Kaline Girão Jamison (UFC)
kalinegirao@gmail.com

O ensino de língua portuguesa no Brasil se baseia em regras gramaticais prescritas por uma gramática normativa que, muitas vezes, promove um distanciamento entre a língua e a realidade do aluno. No caso do ensino da metáfora, percebe-se que o ensino dessa figura de linguagem, na maioria das gramáticas, ainda está estagnado numa perspectiva aristotélica, pois trata sobre esse fenômeno apenas como um ornamento linguístico, um artifício para embelezar o discurso. Contudo, estudos sobre figuras de linguagem, principalmente sobre a metáfora (LAKOFF e JOHNSON, 1980) têm avançado nos últimos trinta anos, apresentando uma nova visão sobre esse tropo linguístico: a de que as metáforas estão no nosso sistema conceitual, concluindo-se, portanto, que pensamos metaforicamente. Nosso objetivo é de mostrar o modo como cinco das principais gramáticas, atualmente adotadas em escolas públicas e privadas, abordam a metáfora e sob qual perspectiva esse fenômeno cognitivo é tratado. Observamos que houve avanços na abordagem do ensino sobre a metáfora, porém, a perspectiva ainda está presa a moldes tradicionalistas e restritos.

**A MONOTONGAÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL:
UM PANORAMA SOCIOLINGUÍSTICO**

Taís Turaça Arantes UEMS
taistania@gmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br
Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

É por meio da língua que um indivíduo se comunica com outro, ou seja, como uma forma de interação entre os falantes e a sociedade em que os mesmos estão. A sociolinguística estuda a língua em sua comunidade de fala, inclusive sua diversidade. Essa área de estudo nasce com

questionamentos de Antoine Meillet, um dos discípulos de Saussure, sobre o fato social da linguagem (CALVET, 2002, p. 13). Nesse sentido, também temos os estudos de Bright (1966), pesquisador que também contribuiu muito para o nascimento dessa vertente. Os estudos de Meillet e Bright não foram o suficiente para os estudos da sociolinguística, pois ainda existiam algumas lacunas que ainda precisavam ser preenchidas. Logo, são a partir das pesquisas de Labov (1966; 1972), influenciado por Meillet, que as questões passaram a ficar mais claras. Nessa perspectiva de compreender a língua em sua comunidade de fala, o objeto de estudo desse artigo tem por intenção apresentar o caso da pesquisa de monotonização na oralidade.

A NORMATIVIDADE E OS TRATADOS ORTOGRÁFICOS DO PORTUGUÊS DOS SÉCULOS XVI, XVII E XVIII

Eliabe Procópio (UFRR)
eliabeprocopio@yahoo.com.br

Em 1536, Fernão de Oliveira publica a primeira gramática do português, inaugurando a tradição gramatical lusitana. A partir de então, surgiram outras obras de igual importância linguístico-histórica, as quais seguiam o modelo latino: fonologia, morfologia e sintaxe. Podemos incluir nessa sequência: semântica, estilística, etimologia e ortografia, que aparecem ora separadas, ora relacionadas com as três primeiras. Nesta apresentação, objetivamos discutir e exemplificar a concepção normatividade linguística, base da gramática tradicional, por meio destes três tratados ortográficos do português: *Orthographia da lingua portuguesa* (1576), de Duarte Nunez do Lião; *Ortografia da Lingua Portugueza* (1671), de João Franco Barreto; e *Ortographia, ou Arte de escrever e pronunciar com acerto a Língua Portuguesa* (1734), de João de Moraes Madureira Feijó. Além de teorizar acerca da grafia portuguesa, nessas obras, seus autores apresentam seções que se assemelham ao latino *Appendix probi* e assim listam palavras ‘certas’ e ‘erradas’ do ponto de vista gráfico. Concluímos que essas listas (1) nos mostram um retrato linguístico do português dos séculos XVI, XVII e XVIII, pois os ortografistas se dedicaram a coletar palavras do cotidiano que eram escritas e faladas erroneamente conforme o português culto epocal, propiciando-nos um estudo diacrônico da fonética portuguesa; (2) permite observar a construção da norma padrão do português escrito e falado; e (3) manifestam a

normatividade linguística quando primam pela escrita frente à fala, encerrando a variação como erro, não como um fenômeno próprio à língua. Utilizamos como referência: Ali (2001), Procópio (2014, no prelo) Leite (2007), Yano (2008) e Zanatta (2010), dentre outros. As edições fac-similares dos tratados se encontram disponíveis na página virtual da Biblioteca Nacional de Portugal.

A ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS 1

Edineia de Barros Santos (UESB)
neia-barros18@hotmail.com
Elane Marques de Jesus (UESB)

Este estudo tem como objetivo analisar o lugar do texto oral no livro didático do ensino médio *Português Linguagens 1*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010). Observando se realmente apresenta este tipo de trabalho e como o faz. Adotam-se como aportes teóricos os estudos de Luiz Antônio Marcuschi (2011), Mercedes Canha Crescitelli e Amália Salazar Reis (2011), além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e do *Guia do Livro Didático*. Esse trabalho se divide em quatro partes: Considerações iniciais, O que dizem os teóricos, A análise e Considerações finais. Nessa perspectiva, é possível observar que as propostas de trabalho com a oralidade são interessantes. Contudo, infelizmente, ainda está longe de ser o centro das atenções, como é o caso da língua escrita. Assim, já é hora de deixarmos esse grafocentrismo de lado e passarmos a valorizar a oralidade, tal como valorizamos a escrita.

**A ORDEM DE ÁTONOS PRONOMINAIS
MEDIANTE DADOS DO PB DOS SÉCULOS XIX E XX:
UM ESTUDO DE NORMAS
NO ÂMBITO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA**

Daniely Cassimiro de Oliveira Santos (UFRJ)

s.cassimiro@uol.com.br

Silvia Rodrigues Vieira (UFRJ)

Este trabalho pretende analisar o fenômeno de colocação dos pronomes clíticos, para promover o cotejo entre aquilo que se entende por norma padrão – contemplada no âmbito da prescrição – e por norma culta – observada na realidade objetiva da língua. Assim, para se realizar o confronto de normas, o estudo, ao municiar-se de princípios historiográficos, examina compêndios gramaticais do português dos séculos XIX e XX, a propósito do prescrito, adotados no programa curricular do Colégio Pedro II, instituição localizada na cidade do Rio de Janeiro, constituindo-se como referência de ensino para os estados da Federação Brasileira. No que respeita à instância do praticado, a análise, à luz do arcabouço teórico-metodológico da sociolinguística variacionista, promove um tratamento quantitativo e qualitativo de dados referentes à ordem pronominal em contextos de lexias verbais simples – ilustradas pelos exemplos (i) Aqui se pesquisa; (ii) Pesquisar-se-á; (iii) Pesquisa-se – e em domínios de lexias verbais complexas – tais como: (iv) Agora se pode pesquisar; (v) Pode-se pesquisar; (vi) Pode pesquisar-se. Convém pontuar que os dados de ordenação, todos tratados segundo o pacote de Programas GOLDVARB X – o qual fornece, dentre outras informações, os índices absolutos, percentuais e relativos de cada fator controlado, sinalizando, ainda, os grupos de fatores relevantes para o condicionamento das variantes –, advêm de *corpus* criteriosamente constituído de artigos acadêmicos escritos por historiadores do IHGB no decurso, igualmente, dos séculos XIX e XX, por se tratar de textos de escrita modelar. Saliente-se que, ao desenvolver um estudo de normas do português, são oferecidas maiores informações a respeito das normas subjetivas e objetivas do idioma relativas ao fenômeno de ordenação pronominal.

A PALAVRA INTERMEDIÁRIA, DIÁRIA, DIÁRIA...

Dhynarte de Borba e Albuquerque (PUC/RS)

dhynarteb@gmail.com

Muitas vezes, no cotidiano, nos deparamos com “discursos” espontâneos que incomodam, no sentido que discordamos deles. Mas, ao parar para pensar, nos damos conta de que estes discursos movimentam a compreensão de que estamos inseridos em ambientes que nos proporcionam rever alguns conceitos que estabelecemos a partir do nosso olhar sobre o universo cósmico e pessoal. Ler é compreender signos ocultos na alma humana, ler é atingir a possibilidade de interlocução com este sujeito cotidiano, já que “todo texto escrito é marcado por uma incompletude fundante, só se plenificando no ato da leitura”, segundo Flôres & Pereira (2000). Então, quando se fala em poesia, a dimensão da leitura transcende o simples “correr os olhos” sobre o papel, já que a linguagem também se torna elevada. A relação não está estabelecida, a priori; estabelece-se à medida que os interlocutores se identificam – leitores assíduos, leitores em progressão –, com a palavra, esta mesma que foi utilizada para intermediar algumas considerações, mesmo que brevemente! Ainda que diariamente.

A PESQUISA EM METACOGNIÇÃO PARA UM ESTUDO DO GÊNERO CRÔNICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Lúcia Farias da Silva (UFRRJ)

analufariasalfa@yahoo.com.br

Maria do Rosario Roxo (UFRRJ)

rosarioroxo@gmail.com

Segundo os PCN (2002) do ensino fundamental, o estudo da literatura é incorporado ao estudo da linguagem, entendida como um espaço dialógico em que os locutores se comunicam. O discurso literário, porém, decorre de um modo de construção muito além das elaborações linguísticas usuais, que antigas concepções de ensino e parâmetros moldavam como processos fechados e engessados, sem considerar que a aprendizagem ocorre com ação e interação. Nosso objetivo é contribuir com os

estudos já realizados na área das Ciências Cognitivas (SINHA, 1999; JOU & SPERB, 2006 e 2003; GERHARDT, 2006, 2013 e 2014), associando-os ao ensino do texto de gêneros literários no ensino fundamental, principalmente no 9º ano. Espera-se fazer uma reflexão para desenvolver as habilidades do aluno aprendiz frente ao texto de gênero crônica literária, com base em pesquisas atuais sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos. Parte-se da hipótese de que o aluno pode se tornar um indivíduo expressivo e criativo em relação ao texto literário. Como bem já ressaltou ECO (2003), leitura do texto literário provoca reações, estímulos e experiências múltiplas e variadas. Então, é sob este prisma que se pretende entender e abordar a leitura e a escrita literária como produção de sentidos, uma experiência cognitiva, e entender de que forma o indivíduo se constitui e se posiciona em determinada prática discursiva, para se tornar um sujeito aprendiz. Assim, o trabalho com o ensino do texto do gênero crônica literária, através da prática de oficinas de leitura e produção de textos dessa natureza, pode ser um grande instrumento do amadurecimento do aluno, levando-o ao exercício de sua liberdade criadora e inventiva, possibilitando-lhe uma constante ressignificação do seu discurso.

**A POLARIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA
EM REDAÇÕES DO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO DOS OPERADORES MODAIS
PELA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Leonardo Miguel (UVA)
lmezenga@gmail.com

Partindo do arcabouço teórico oferecido pela linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994) e pela teoria da avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005; HUNSTON & THOMPSON, 1999), nosso trabalho avalia como a polarização nas orações funcionam como uma estratégia argumentativa, se não eficaz, recorrente nas produções escritas de alunos do ensino médio de uma escola estadual no Rio de Janeiro. Por meio da descrição dos operadores modais e da análise destes em redações de alguns alunos, podemos chegar a considerações acerca da polarização como estratégia argumentativa e levantar reflexões sobre a prática pedagógica em termos de produção textual no ensino.

A PRÁTICA DA ESCRITA E REESCRITA A PARTIR DAS FÁBULAS

Neusa Babichi Ferreira (UEMS)

neusababichi@yahoo.com.br

Flávia Martins Malaquias (UEMS)

A nossa proposta foi trabalhar com o gênero fábula no 6º ano do ensino fundamental, e o objetivo foi incentivar o gosto pela leitura e produção de textos. Acreditamos que, por apresentar uma linguagem de fácil entendimento, a fábula se torna mais uma ferramenta no fazer pedagógico do professor, ajudando-o a desenvolver nos alunos as habilidades da linguagem oral e escrita. Este trabalho possibilitou verificar o quanto esse gênero é importante na formação da criança, considerando a idade dos alunos e todo o contexto que a fábula traz, desde os animais que falam até a “lição de moral” de cada uma. Assim, este trabalho foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental e, a partir da leitura de várias fábulas, foi solicitado deles que elaborassem suas próprias fábulas. A partir dessas produções, fizemos a reescrita textual e, ao final do projeto, foi montado um portfólio sobre as produções feitas no decorrer do projeto.

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Dirlene Santos Araujo (UEMS)

santosdirlene36@yahoo.com.br

Silvane Aparecida Freitas (UEMS)

Sabemos que a prática de análise linguística é um grande desafio para os professores língua materna. Por isso, temos os seguintes questionamentos: De onde devem partir as aulas de análise linguística dos professores de língua materna? Como podemos caracterizar a aula de análise linguística? Qual a importância da refacção na prática de análise linguística? Nesse sentido, temos como objetivo, neste artigo refletir sobre como se dá a prática de análise linguística, quais as dificuldades que o professor enfrenta ao tentar colocar a refacção de textos em prática. Para isso, fundamentar-nos-emos nos pressupostos teóricos de autores como Geraldini (2013, 2010, 1999); Voese (2004) e Freitas (2010). Assim sendo,

trataremos do ensino de língua materna, mas especificamente da prática de análise linguística, pois é uma prática que envolve a leitura e a releitura de textos, bem como, a produção e a refação de textos, por isso ela entrelaça os eixos de ensino de língua materna e é um trabalho processual com o texto, que é o ponto de partida e de chegada de todo o ensino de língua materna.

A PRONÚNCIA DA VOGAL PRETÔNICA /e/ NA FALA DA REGIONAL DO TARAUACÁ-ENVIRA

Darlan Machado Dorneles UFAC

darlan.ufac@yahoo.com.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvameessias@yahoo.com.br

Neste estudo, analisa-se, com base nos dados do projeto “Atlas Linguístico do Acre – ALiAC”, um fenômeno de variação fonética de grande produtividade no português brasileiro: a pronúncia da vogal pretônica /e/ na fala da regional do Tarauacá-Envira (Tarauacá e Feijó). Busca-se identificar o grau de abertura ou fechamento da referida vogal. O objetivo geral é registrar e analisar a língua portuguesa falada no estado do Acre, contribuindo para a demarcação dialetal do português brasileiro, o que já vem sendo feito em outras partes do Brasil. O estudo segue os parâmetros da dialetologia e da geolinguística contemporânea, bem como os da fonética descritiva. Os dados analisados se constituem em respostas ao Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do projeto “Atlas Linguístico do Brasil – ALiB”, aplicado *in loco* pela equipe do projeto ALiAC. Analisa-se a fala de oito informantes, quatro de Tarauacá e quatro de Feijó: dois homens e duas mulheres por localidade, faixas etárias 18 a 30 anos e 50 a 65 anos, com escolaridade máxima o 5º ano do ensino fundamental.

A RECEPÇÃO DO MITO DE ÉDIPO POR PIERRE CORNEILLE

Maria Izabel Cavalcante da Silva Albarracin (UC- Portugal)
mizabel@usp.br

A tragédia corneliana, ainda que pautada no Édipo Rei de Sófocles, agrega ao texto original elementos que modificam a sua dinâmica. A intriga amorosa, que assume um plano tão significativo no Édipo moderno de Corneille, acaba atribuindo à teoria de conspiração clássica uma razão mais concreta para existir. Se antes, a desconfiança de Édipo sobre Creonte não residia senão na insegurança não fundamentada do soberano de Tebas, agora, uma trama elaborada para esses fins ocupa-se em justificar o embate sociopolítico que ameaça a posição de Édipo. Apesar da relação entre poder e saber no Édipo Rei de Sófocles ter sido objeto de estudo para Michel Foucault, na peça de Corneille, o tema do poder parece ter sido mais claramente explorado, o que ocorre de maneira velada no texto sofocliano. Isso se dá especialmente em função do cenário político em que a obra foi produzida, dialogando com a população e com sua experiência sociopolítica na França de 1600. O tema do destino, cerne da tragédia em sua versão clássica, encontra seu contrapeso na figura de Dirce, personagem que questiona a legitimidade das formas de poder e defende o direito hereditário ao trono. O posicionamento do casal romântico corneliano se opõe ao expansionismo, aqui representado pelos interesses de Édipo. Apesar da peça de Corneille se basear em um texto clássico, e apesar de manter elementos e personagens míticos, como Édipo, Tirésias, a Esfinge, Jocasta e a peste de Tebas, a presença de personagens novos, como Dirce e Teseu, representam a atualização do mito edipídico em função do cenário onde a reescrita da tragédia teve lugar. Assim o mito sobrevive, sendo atualizado e ganhando ressignificação com o passar dos tempos.

A REPRESENTAÇÃO DO DIALETO BAIANO NA SÉRIE GABRIELA

Luciana Gomes da Silva (UEMS)

lucianagds@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

No ano de 2012, a Rede Globo de Televisão adaptou a obra literária *Gabriela Cravo e Canela*, de Jorge Amado, para a TV. Intitulada *Gabriela*, a série apresentou um falar diferente do dialeto da região da Bahia, onde se ambienta a história, criando uma linguagem específica que se aproximava do falar de outras regiões do nordeste. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo comparar a fala dos personagens da trama televisiva com o modo de falar de um baiano genuíno, através da transcrição de uma cena e da transcrição de um baiano falando a mesma frase. A partir desta comparação, busca-se investigar se o sotaque criado pode incentivar o surgimento de estereótipos, que podem gerar preconceitos linguísticos.

A SEMÂNTICA E SEUS LIMITES DE ABORDAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Rainya Carvalho de Oliveira (UERR)

rainyacarvalho@gmail.com

Luzineth Rodrigues Martins (UERR)

luzinethmartins@yahoo.com.br

Este trabalho foi motivado pela proposta de estudo da disciplina de semântica, e tem como objetivo mostrar como esta área dos estudos linguísticos está contemplada no livro didático; ou seja, como essa semântica está inserida no contexto do ensino da educação básica. É importante considerar que o livro didático é um dos meios mais utilizados na interação direta do professor com o aluno em lugares de difícil acesso, além de ser um instrumento importante na sala de aula como fonte de in-

centivo a pesquisa e aprendizado dos alunos. Assim, é necessário avaliar se este material oferece um olhar crítico às práticas de linguagem e aos recursos linguísticos utilizados nos textos. A análise foi feita em livros didáticos do 6º ao 9º ano, da coleção *Projeto Teláris* e está ancorado nos postulados de Celso Ferrarezi Jr (2008), Fiorin (2008), Tamba (2006), Faria (1984) e outros. Este é um trabalho de natureza qualitativa que possibilitou um diagnóstico sobre a semântica no livro didático, levando-nos à conclusão de que no material analisado é pouco explorada, fato que deve motivar estudos mais aprofundados sobre o tema, para que se possa fazer um debate mais alargado sobre o ensino da semântica.

A SUPERFICIALIDADE DO ENSINO LITERÁRIO: REFLEXÕES

Karen Fernanda Pinto de Lima (UFAC)
karen.ifac@hotmail.com

Este trabalho aborda o ensino da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental II, 6º e 7º ano. Pretende-se mostrar, como professores têm atuado em relação à leitura dos textos literários na escola. Percebendo o descuido que se tem dado à literatura, iniciando pelo conceito, até a forma de como ela é trabalhada em sala de aula. Observa-se que muitos docentes têm estado desatentos, insensíveis frente a esta questão, não se importando com a leitura dos textos literários. Percebe-se que a literatura tem sido e continua sendo esquecida, e quando não esquecida, mas posta de lado algumas vezes nas aulas pelos professores. O objetivo é propor aos professores que façam reflexões de suas aulas e qual a representação de seu trabalho na vida de seus alunos. O professor tem que atuar, mediar, incentivar a leitura de textos literários. É ele que tem que se transformar em um leitor ativo, criar diversas possibilidades de leitura e ser sensível ao lado literário. E assim, o aluno se sentirá desafiado e iniciará um processo de busca de sentido em suas leituras, interagindo com a obra literária. Zilberman e Silva ressaltam a importância da leitura, do ser leitor, para o seu crescimento intelectual e social, e também, para que ele tenha uma vida de sucesso. Eagleton e Compagnon, concordam que a literatura permeia a sensibilidade até chegar ao poder. Ela produz novos sentidos, oportuniza a pluralidade de significados até a criticidade. O leitor aprende a pensar com autonomia, sem o controle de uma sociedade. Os dados analisados se constituem em resposta ao questionário aplicado em uma escola no município de Sena Madureira.

**A TECNOLOGIA COMO FACILITADOR
NA PESQUISA DA LINGUÍSTICA DE *CORPUS***

Larissa Cristina Cruz Brum (UENF)

lcbrum@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

<https://www.facebook.com/sergio.arruda.37?fref=ts>

Este trabalho propõe uma investigação sobre o uso de algumas ferramentas tecnológicas disponíveis para a construção e consulta de dados de um *corpus*. Ao discorrer sobre alguns sites de análise textual, optamos por um analisador estatístico de textos – o Infosite e o banco de dados de língua falada do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense” organizado pela professora Eliana Luquetti da UENF. Nossa proposta é fornecer um relatório estatístico sobre a quantidade de ocorrências de cada palavra tendo como variante as narrativas de experiência pessoal de cinco informantes do ensino médio. Com esse relatório, é possível analisar o uso recorrente de determinados vocábulos e marcadores em um grupo selecionado de informantes. Ao mesmo tempo, demonstramos que lançar mão da tecnologia para tal investigação é mais confiável e seguro uma vez que, as máquinas são capazes de organizar e buscar informações em textos de linguagem humana com maior precisão que o trabalho mecânico humano (BERBER SARDINHA, 2011).

**A TRADUÇÃO DO PORTUGUÊS PARA O INGLÊS
DE ALGUMAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS**

Senivaldo Pereira Braz (UEMS)

julianasnovais@gmail.com

Juliana Oliveira de Santana Novais (UEMS)

Por muito tempo as expressões idiomáticas têm sido objeto de discussão entre os tradutores, visto que elas trazem peculiaridades da língua de origem que nem sempre encontram um equivalente na língua de chegada. A discussão sempre gira em torno de como traduzi-las. Deve-se manter o sentido conotativo do original, contudo com chances de perder suas características? Ou encontrar um equivalente na língua de chegada que poderá ou não refletir fielmente o sentido original, mas que possa ser

uma opção de uso? Envolto em toda essa discussão estão os tradutores que frequentemente se deparam com expressões a serem traduzidas e, muitas vezes, recorrem a dicionários como apoio externo para a tarefa de tradução. Visto que todos os dicionários possuem limitações e os dicionários monolíngues não trazerem o equivalente das expressões idiomáticas em língua estrangeira, esta pesquisa buscou listar algumas delas a fim de aumentar o leque de possibilidades de tradução das línguas portuguesa e inglesa e vice-versa, e servir como ferramenta de estudo para os acadêmicos, linguistas e estudiosos da língua.

**A VALORIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO
NA SALA DE AULA:
UMA ATIVIDADE POSSÍVEL**

Hadhianne Peres de Lima (UFAC)

hadhianne@hotmail.com

Alessandra Mustafa da Silva (UFAC)

Mariete de Souza Amorim (UFAC)

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

O texto literário, no ensino fundamental, vem sendo pedagogizado nas aulas de língua portuguesa e, assim, perdendo sua real função social. Com isso, este artigo, traz algumas reflexões sobre a importância da leitura do texto literário na formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. Ao final, apoiadas na teoria de Barthes, o qual afirma que a literatura faz girar saberes, propomos duas atividades que contemplam o ensino da literatura para o 6º ano do ensino fundamental.

A VARIAÇÃO DO VERBO ESTAR NO PORTUGUÊS CARIOCA

Carla Barcelos Nogueira Soares (UENF)

carla10soares@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

<https://www.facebook.com/sergio.arruda.37?fref=ts>

Neste artigo, analisamos a frequência da ocorrência das variedades estigmatizadas do verbo “estar”, “tô”, “tá”, “tava” e “tavam”, no português da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de avaliar a frequência empregada na fala dos informantes, e o uso das variantes estigmatizadas *versus* as de prestígio, assim como a inserção no vernáculo brasileiro da região e no ensino deste verbo em sala de aula. Inicialmente, apresentamos o resultado da recorrência do uso entre as variantes estigmatizadas e de prestígio, utilizando tabelas e gráficos para mostrar a quantidade de ocorrências e situações de fala. Os informantes foram separados por sexo e idade para verificar em que proporção ocorre as variantes, tendo como base os dados pesquisados. O estudo se justifica pela teoria quantitativa laboviana que produz um levantamento de dados sociolinguísticos dos falantes de uma determinada localidade. O objetivo é apresentar a frequência da variante estigmatizada e de prestígio para avaliar o ensino destas cotidianamente. Ressalta-se que, a partir da análise de dados realizada no decorrer do estudo, tratamos de estratégias para ensinar o verbo “estar” de forma dinâmica e sem preconceito das variantes não padrão. A pesquisa tem como base teórica o Projeto NURC/RJ 1990 onde foram selecionadas oito pessoas seguindo as normas e padrões éticos. A metodologia pode ser considerada como bibliográfica, com abordagem qualitativa, métodos descritivos e de campo aplicada às falas dos informantes que foram registradas pelo Projeto NURC/RJ 1990.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A PRODUÇÃO DE TEXTO

Ana Paula Almeida Moreira (UENF)

ana25hda@yahoo.com.br

Patricia Mendonça Rodrigues Ferreira (UENF)

Em seus intensos contatos com textos, professor e aluno percebem, em maior ou menor grau, um fato incontestável: a língua não é uniforme, ela varia. Trocando em outras palavras: a língua portuguesa “são muitas”, ou seja, é uma diversidade de formas funcionais e aceitáveis que se diferenciam de algum modo, sobretudo, na pronúncia, no vocabulário e na gramática. Essa constatação deve servir de impulso e autorização para nós, professores, oportunizarmos interações na escola condizentes com o que o próprio governo federal defende em seus documentos como um dos objetivos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para o ensino fundamental: “Conhecer e respeitar as diferentes variedades do português, combatendo todo tipo de preconceito linguístico”

ABORDAGEM DE GRAMÁTICA EM MATERIAL DIDÁTICO DO GESTAR

Maria da Conceição Fagundes Lopes (UESB)

fagulopes@hotmail.com

Rosana Ferreira Alves (UESB)

Este trabalho apresenta a proposta de verificar quais os aspectos teóricos e metodológicos da abordagem da gramática em material didático do GESTAR. Para tanto, serão considerados saberes teóricos da linguística aplicada e da linguística (TRAVAGLIA, PONTES, POSSENTI etc.) e suporte metodológico da pesquisa etnográfica. Considerando esses teóricos, dentre outros, defende-se que o trabalho com a gramática: (i) aconteça de forma articulada com a produção textual, de modo a proporcionar meios para o desenvolvimento de competências linguística discursiva do discente e (ii) possibilite abordagens com a oralidade e a escrita de modo a situar o sujeito como poliglota em sua própria língua, considerando diversos fatores variáveis linguístico-estruturais e socioculturais. Entretanto, questões se fazem presentes no tratamento do trabalho com a

gramática, em material didático referendado institucionalmente, a exemplo do GESTAR.

**ABORDAGENS DE SINTAXE
EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rosana Ferreira Alves (UESB)
alzana70@yahoo.com.br

Com a presente investigação, pretende-se, por meio de pesquisa etnográfica de base documental, dentro de parâmetros da linguística aplicada, apresentar características das abordagens de sintaxe em livros didáticos do ensino fundamental. A importância dessa proposta reside, exatamente, na necessidade de diálogos entre as pesquisas acadêmicas e os materiais didáticos da educação básica, possibilitando, assim, maior contribuição da academia como centro de formação docente em caráter inicial e contínuo. Assim sendo, pode-se melhor atuar como instituição que não apenas forma entendidos de teorias linguísticas, mas, sobretudo, se preocupa em melhor preparar professores-pesquisadores, que, como tais, estejam aptos a atuar no diversificado e complexo contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

**AFORIZAÇÃO PROVERBIAL SOBRE O NEGRO
EM DIFERENTES MATERIALIDADES DISCURSIVAS:
CRISTALIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO
DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS**

Paulo Rogério de Oliveira Paulo Rogério (UFMT)
profletras@bol.com.br

Simone de Jesus Padilha (UFMT)
Denise da Silva Nunes (UFMT)

Este estudo é parte de nossa pesquisa de mestrado, no qual serão analisados alguns provérbios sobre o negro, como: “Negro furtou é ladrão, branco furtou é barão”, como enunciados destacados por natureza, isto é, como enunciados “autônomos” que não precisam necessariamente de contexto(s) específicos para significar, pois o “aforizador assume o *ethos* do locutor que está no alto, do indivíduo autorizado, em contato

com uma fonte transcendente. Ele é considerado como aquele que enuncia sua verdade, que prescinde de negociação, que exprime uma totalidade vivida: seja uma doutrina ou uma concepção vaga de existência” (MAINGUENAU, 2010, p. 14). Assim, investigaremos como essas lexias cristalizadas circulam na sociedade, mesmo no considerado politicamente correto e nas variadas cenas enunciativas possíveis. Assim, para dar conta da problemática eleita, frequentaremos um arquivo de pesquisa constituído por diferentes materialidades discursivas que trazem o uso de provérbios sobre o negro, procurando entender como eles circulam sócio-historicamente entre nós, evocando e cristalizando alguns tipos de preconceitos e estereótipos em relação à imagem do negro. Para isso, adotamos como lente teórica a Análise de Discurso de orientação francesa, mobilizando especificamente para a nossa análise discursiva os conceitos de citação, destacabilidade, sobreasseveração, aforização, hiperenunciação e participação propostos por Dominique Maingueneau (2006 e 2011). Além disso, essa pesquisa tem o propósito também de problematizar o(s) discurso(s) relacionado(s) ao preconceito racial, dominante em nossa sociedade, enraizado no colonialismo como salienta Van Dijk (2008), contribuindo para que brechas, fissuras, sejam feitas, no fio desse(s) discurso(s), possibilitando para que novos questionamentos irrompam, e assim, haja mudanças de olhares e posturas sobre o negro, dentro dessa sociedade que se apresenta cinicamente enquanto multiculturalista e multiétnica.

ALÇAMENTO DE GENITIVOS COM VERBOS INACUSATIVOS EM SITES DE RECLAMAÇÃO

Ulli Santos Bispo Fernandes (UFRJ)

ullibispo@ufrj.br

Maria Eugênia Lammoglia Duarte (UFRJ)

Eunice Pontes, nos anos 1980, foi a primeira linguísta brasileira a estudar a construção de alçamento de genitivos com verbos inacusativos. Esta estrutura, conhecida como TOP-V-SN, tem sido estudada sob diferentes enfoques teóricos e se constitui num traço peculiar do PB entre as línguas ocidentais. Trata-se de uma estrutura que movimenta parte do SN (genitivo/possessivo) para a posição de sujeito. Teríamos então três possíveis ordens:

- (1) a. [IP 0exp quebrou [a pulseira do meu relógio]]

b. [IP [A pulseira do meu relógio]i quebrou [t]i]

c. [IP [meu relógio]i quebrou [a pulseira ti]]

Em (1a), vemos a ordem V-SN, considerada a ordem básica; em (1b), temos o movimento do SN para a posição do sujeito; e finalmente, em (1c), aparece o alçamento do genitivo para a mesma posição, onde recebe caso nominativo (ele quebrou a pulseira). O objetivo deste trabalho é investigar a ocorrência dos três tipos de ordenação de constituintes, sob a hipótese de que a frequência de alçamento do genitivo se deve à sua proeminência discursiva e à mudança no PB em direção ao preenchimento do sujeito (DUARTE, 1993). O trabalho associa o modelo de estudo da mudança (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2006), aos pressupostos de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1981). O parâmetro em questão é o Parâmetro do Sujeito Nulo: o PB estaria se tornando uma língua com o sujeito preferencialmente expresso. Decidimos utilizar uma amostra recolhida de maneira informal e anônima, de sites de reclamação bem como de situações da vida diária (cf. LABOV (2006), método considerado importante ferramenta para obter dados de maneira rápida e confiável.

ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DO MÉTODO METAFÔNICO

Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues (UEMS)

dricamlopes@gmail.com

Claudia Bernardo (UEMS)

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

giaconeliane@uems.br

O baixo rendimento em leitura e produção textual dos alunos do ensino fundamental tem sido constatado tanto na prática de sala de aula quanto verificado e diagnosticado nas avaliações externas. Apesar do desempenho insuficiente, grande parte desses alunos é promovida para a série seguinte, e isso tem se configurado em um nó no trabalho docente. De acordo com Soares, “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (2010, p. 18). Mas e quando essa apropriação da escrita não se consolida no aluno de 6º ano? Será que o letramento não fica comprometido?

Este trabalho busca investigar a medida em que a aplicação do método metafônico adotado no Programa Além das Palavras – na área de língua portuguesa – pode contribuir com o intuito de sanar lacunas de alfabetização em alunos de 6º ano.

**ÁLVARO BOMÍLCAR NO ALMANACK CORUMBAENSE:
PRENÚNCIO NA DEFESA DE UM PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Eliane Santos Paulino (UEMS)

eli14santos@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Em 1898, a “Terra Mattogrossense”, em particular, testemunhou a criação do *Almanack Corumbaense*. Dentre os colaboradores, destacou-se Álvaro Bomílcar, com cinco publicações, textos de gêneros distintos; mas com um mesmo aspecto: a linguagem simples que, comparada a outras do citado *Almanack*, revela, em sua peculiar produção, uma língua mais brasileira. Para o autor, era preciso construir a nossa nacionalidade: “no Brasil, não se fala o português, fala-se o brasileiro, com sintaxe, prosódia, estilo e vocabulário brasileiros”, conforme (OLIVEIRA, 1990, p. 193). Diante de tal anúncio, torna-se essencial analisar as evidências de um “português brasileiro” em sua produção no citado *Almanack*. O estudo escolhido privilegiará a posição dos clíticos “me” e “lhe” – antes de verbos, sem atrativos –, no soneto “Amor Póstumo”, evidenciando o uso de próclise e comprovando o prenúncio do seu distanciamento proposital com o português europeu no período pseudoetimológico da ortografia portuguesa.

**ÁLVARO BOMÍLCAR NO ALMANACK CORUMBAENSE:
O GRAFEMA “Y” – A ESPONTANEIDADE DA LÍNGUA**

Eliane Santos Paulino (UEMS)

eli14santos@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

É recente a inserção oficial do grafema “y” no alfabeto português.

No entanto, sua utilização no denominado período pseudoetimológico da língua portuguesa já era frequente. As publicações de Álvaro Bomfilar no *Almanack Corumbaense* (1898) comprovam tal uso. Um estudo sincrônico das recorrências no citado período, por outros autores do *Almanack*, justificará a relevância do fenômeno à época. Somente a partir de uma atividade investigativa é possível desvendar o processo linguístico que envolveu tal período, daí a necessidade de embasar-se em Koerner (1996) e os princípios do fazer historiográfico. A pesquisa sociolinguística pretende registrar a falta de sistematização da língua, sob a ótica da liberdade ortográfica comum no referido *corpus*.

AMBIGUIDADE NA SALA DE AULA: “PRA QUE TE QUERO?”

Valdercley Santos da Silva (UERR)

valdercley@hotmail.com

Myrth Charssiany Oliveira de Araújo (UERR)

Francisca Aurea Rodrigues Almeida (UERR)

O presente trabalho aborda o tema ambiguidade, gerado por fenômenos como a polissemia e a homonímia. Tem como objetivo identificar o nível de conhecimento dos alunos de ensino médio sobre a ambiguidade, visando a uma discussão sobre a importância da ampliação da abordagem de questões semânticas no ensino da língua na educação básica, considerando a implicação desse tema na compreensão textual. Foi feita uma pesquisa de campo com os alunos da rede estadual de ensino, na cidade de Boa Vista, por meio de um teste de múltipla escolha, versando sobre o conteúdo ambiguidade, e uma entrevista com a professora, visando ao diagnóstico do ensino deste tema. A pesquisa revelou que a maioria dos alunos apresentam certos conhecimentos linguísticos voltados para as ambiguidades lexical e sintática, no entanto percebemos que ainda há a necessidade de intensificar o trabalho com este tema pela implicação direta dele com a compreensão leitora dos alunos, razão essa que deve levar o professor de língua portuguesa a explorar mais conteúdo de natureza semântica.

**AMPLIANDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
SOB A CONCEPÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Eliana Aparecida Prado Verneque Soares (UEMS)

lianaverneque@uol.com.br

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

A presente proposta visa discutir uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública fundamentada nos estudos de letramentos. Como aporte teórico, a discussão se voltará para os aspectos de letramentos com base nos estudos de Luke (2004), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Pennycook (2010), Morgan (2013), Norton (2013), Lemke (2005), Brown (1999), Lanchear & Nobel (2003), Cope & Kalantzis (2000), Prinsloo (2005), Coffey (2014) e nacionais como Menezes de Souza (2010), Duboc (2011), Mattos (2011), Maciel (2013), Monte Mór (2010), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que analisa a percepção crítica dos alunos do ensino médio, bem como a postura autocrítica desta pesquisadora.

**ANÁLISE DA CONCORDÂNCIA VERBAL
DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL
NA ESCRITA DA INTERNET**

Carlos Felício de Jesus Valverde (UESB)

cfjvalverdeuesb1@gmail.com

Icaro Sival Santo (UESB)

Vivian Antonino (UESB)

Este trabalho tem como objetivo analisar as variações nos diferentes modos de escrita da internet, por meio de comentários extraídos do *facebook*, *blogs* e textos jornalísticos, dos quais foram retirados aleatoriamente, abordando diversos assuntos. Assim, o foco desta análise está em observar o uso da concordância verbal na terceira pessoa do plural dos internautas, entender se existe concordância entre o verbo contido na terceira pessoa do plural com o sujeito, seja ele anteposto ou posposto, já que as variações ocorridas no uso da oralidade interferem na escrita.

Quanto ao embasamento teórico, será utilizado o livro *A Pesquisa Sociolinguística*, de Fernando Tarallo (1994), a fim de discutir a teoria sociolinguística variacionista de Labov (1972), que estuda a mudança e variação da língua de uma comunidade de fala. Todavia, na metodologia, foram analisadas as estruturas gramaticais, como também o uso da língua, que está em pleno desenvolvimento tecnológico, e as estruturas das escritas na Internet para uma melhor compreensão de como essa evolução de concordância verbal da terceira pessoa do plural ocorre nesta determinada comunidade de fala. Portanto, foi concluído que há um grande índice de monitoramento por parte dos internautas. Entretanto, observou-se que nos comentários do *facebook* ocorreram desvios às regras gramaticais, por ser mais amplo o seu público, porque nem todos dominam bem as normas.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES PALAVRA E IMAGEM EM UMA REVISTA DIGITAL DE POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA

Ana Katia Camargo Reis (UERJ)

katia.jovi@gmail.com

Elenice Maria Larroza Andersen (UERJ)

<http://lattes.cnpq.br/3245620306136009>

O presente trabalho tem por objetivo principal verificar as relações entre palavra e imagem em uma revista digital, atentando para a interação entre os elementos visuais e linguísticos que compõem a materialidade das reportagens. A metodologia empregada é a pesquisa qualitativa. Serão analisadas as três atuais edições da revista *Informe, Produção Digital do Programa de Educação Tutorial em Letras* (PET Letras – UNIPAMPA Bagé, RS). Para a análise dessas relações, será aplicado um estudo exploratório (GIL, 2002), não com o objetivo de testar hipóteses, mas para conhecer a realidade da construção de um veículo informativo, que busca popularizar a ciência. Para identificar a interação entre os elementos visuais e linguísticos que compõem a materialidade das reportagens, apoia-se em Santaella e Nöth (2008), que abordam relações possíveis entre imagem e palavra, amparados por estudos referentes à redundância, informatividade e complementaridade, às áreas das relações de referências indexicais e ao plano de expressão. Finalmente, será demonstrado que formas de se popularizar a ciência se somam a esses fatores.

**ANÁLISE DE OCORRÊNCIA DE ANÁFORA ENDOFÓRICA
NO TEXTO ACADÊMICO:
“A LINGUAGEM DIGITAL COMO VARIANTE DE LÍNGUA
E SUA INFLUÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA
EM BOA VISTA/RR”**

Cláudia Justino Alves dos Santos (UERR)

claudinha-justinoalves@hotmail.com

Elcilene da Silva Duarte (UERR)

Luciana Borges Souza (UERR)

O presente artigo apresenta algumas reflexões teóricas e práticas com os fundamentos da linguística textual, segundo olhares de Coseriu (1955), Koch, (1988) e entre outros pesquisadores do assunto sob uma ótica de ocorrência de anáfora endofórica no texto acadêmico. Tendo em vista que a linguística textual é área da linguística, na qual se estuda e analisa fenômenos referentes à construção e organização do texto, instrumentalizados nessa área, pretende-se analisar a utilização de elementos anafóricos como itens de referência endofórica, constituintes da coesão do texto. Analisaremos as ocorrências desses elementos no texto do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A linguagem digital como variante de língua e sua influência no ambiente escolar: um estudo de caso em uma escola pública em Boa Vista/RR”, de uma acadêmica do curso de letras. Este trabalho se encontra dividido em quatro partes: No tópico 1, traremos um breve histórico da linguística textual. No tópico 2, conceituaremos referenciação, em cujo subtópico 2.1 abordaremos sobre a importância dos elementos anafóricos na construção do texto; em 3, faremos a análise dos elementos anafóricos no trabalho de conclusão de curso referido, e em 4 seguem as considerações finais. A relevância deste trabalho consiste em aprimorar o conhecimento acerca das possibilidades de análise na área de linguística textual.

**ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRASIL
EM DUAS NOTÍCIAS DE JORNAIS DE LÍNGUA INGLESA
– BBC NEWS E THE NYTIMES**

Rossana Cassanta Rossi (UFSM)
sanarossi@yahoo.com.br

Por estar sediando alguns eventos internacionais, o Brasil tem se destacado na pauta da mídia internacional. Devido a isso, minha intenção é investigar as representações a respeito do Brasil em dois jornais de língua inglesa de ampla divulgação midiática, a fim de problematizar aquelas produzidas ou colocadas em circulação pela mídia estrangeira. Os jornais escolhidos foram *BBC News* e *The NY Times*. A perspectiva teórico-metodológica adotada é a da gramática sistêmico-funcional. As orações são analisadas através do sistema de transitividade proposto por Halliday e Matthiessen (2014), enfocando a metafunção ideacional, ou seja, as orações como representação. Trago também algumas contribuições dos estudos culturais a respeito do conceito de representação. Os resultados apontam que representações sobre o Brasil são produzidas e estereótipos são reafirmados, através das escolhas léxico-gramaticais, enquanto os eventos ou acontecimentos vão sendo expostos.

**ANÁLISE DIACRÔNICA DA ORDEM V-DP/DP-V
COM VERBOS INACUSATIVOS NO PORTUGUÊS EUROPEU**

Shélida da Silva dos Santos (UFRJ)
shelida.ss@hotmail.com
Maria Eugênia Lammoglia Duarte (UFRJ)
Humberto Soares da Silva (UFRJ)

A investigação da ordem V-DP/DP-V com verbos inacusativos, em uma perspectiva diacrônica, de Santos e Soares da Silva (2012) em peças teatrais escritas no Rio de Janeiro nos séculos XIX e XX, apontou uma mudança significativa em relação aos verbos *nacer*, *morrer* e *envelhecer*. Estes verbos apresentaram em 50 % dos dados o favorecimento a posição V-DP no período I (1833-1847), e no último período, o VII (1991-1992), apresentavam a ocorrência categórica de DP-V. A mudança dos resultados começa a aparecer no período IV (1933-1949), coincidindo

do assim, com a época em que Duarte (1993) desenvolveu um estudo diacrônico que revelou o início da perda do sujeito nulo nas construções. É possível afirmar que existe uma mudança causada pela remarcação do parâmetro do sujeito nulo (CHOMSKY, 1981), sendo prevista uma evolução em progresso. Serão analisadas diacronicamente peças teatrais portuguesas nos períodos analisados por Duarte (1993) para comparar com peças brasileiras. A hipótese seguida aqui sobre a estabilidade do português europeu em relação à ordem DP é a de que não será encontrada mudança em relação à representação do sujeito. Os pressupostos teóricos são: a teoria da variação e mudança, de Weinreich, Labov e Herzog (1968), com ênfase nas cinco questões propostas na obra; a teoria gerativa, de Chomsky (1981), com destaque para o quadro de princípios e parâmetros; e as generalizações também feitas por Burzio (1986). Será seguida a metodologia utilizada por Santos e Soares da Silva (2012), possibilitando comparação dos resultados dos estudos. Foram coletados dados de V-DP e DP-V de duas peças teatrais para cada um dos sete períodos considerados, codificados segundo dez variáveis independentes para processamento através programa GoldVarb X.

**ANÁLISE DO “CÓDIGO Q”
UTILIZADO PELA GUARDA MUNICIPAL DE DOURADOS/MS
– UMA VISÃO VARIACIONISTA DA LINGUAGEM**

Edvaldo Teixeira Moraes (UEMS)
edvaldomoraes04@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

Nesse estudo analisa-se o chamado Código Q, que se trata de um conjunto de expressões e siglas utilizado por militares do mundo todo. Neste caso, a análise está centrada no uso desse código pela Guarda Municipal da cidade de Dourados-MS cujo objetivo é analisar o referido código e sua importância para essa corporação, bem como avaliar se há diferenças lexicais na interpretação dessas expressões e se há diferenças entre homens e mulheres, na forma de falar e de perceber o código. O estudo está baseado em uma pesquisa de campo com agentes da Guarda Municipal de Dourados-MS, apresentando ao final, uma análise dos dados coletados. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir aos estudantes e sociedade em geral interessados nos fenômenos da língua, juntamente, com tantas outras pesquisas realizadas sobre os estudos socio-

linguísticos, demonstrando, cada vez mais quão rica e variada é nossa língua, a ponto de oferecer diversas possibilidades comunicativas aos seus falantes dentro de um mesmo contexto.

**ANÁLISE DOS ASPECTOS GLOBAIS
NO TCC DE UM GRADUANDO DO CURSO DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA**

Edine Barbosa Furtado (UERR)

edine31@hotmail.com

Elecy Martins (UERR)

A linguística textual tem o texto como seu objeto de investigação. Este, por sua vez, tem como principal característica a textualidade, expressa através dos fatores linguísticos conceituais e pragmáticos que, em conjunto, dão sentido ao texto. Assim entendido, ao analisar um texto, é interessante que se tenha uma visão do todo. Para isso, torna-se necessário conhecer as características que dão ao texto o conceito de unidade de sentido. Foi nesta perspectiva que realizamos a análise dos aspectos globais do TCC de um graduando no curso de letras/inglês pela Universidade Estadual de Roraima, demonstrando a importância das análises desses aspectos para compreensão de um texto.

**ANÁLISE FONOLÓGICA DO INFINITIVO
NA FALA DOS CAMPO-GRANDENSES / MS**

Michelli Fernanda de Souza (UEMS)

portugues_coordenacao@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

Há uma vasta variação linguística no Brasil. O estudo referente ao tema procura investigar a variação entre a retenção e o apagamento da vibrante final dos verbos infinitivos /R/ no sistema verbal do português, levando em consideração o fato de que uma alternância entre uma forma e outra se dá de maneira ordenada e direcionada, condicionada por fato-

res linguísticos e extralinguísticos. Este trabalho será delineado a partir da seguinte estrutura: fundamentação teórica, metodologia, análise dos resultados e conclusões e o objetivo é analisar a fala dos campo-grandenses (MS), no âmbito de uma conversa informal. O trabalho apresentará a teoria de alguns autores como: Couto (1986), Cunha (1986), Fiorin (2012), Monteiro (2002), Castilho (2002), Matoso Câmara (1953, 19640). Vale salientar que este não é um grupo qualquer que será pesquisado, mas sim uma classe em questão. Será feita a gravação de entrevista de uma conversa com dez professores de língua portuguesa e matemática do ensino público das escolas estaduais e municipais da cidade. Sendo metade dos entrevistados sexo feminino e a outra metade do sexo masculino e que, posteriormente, serão verificados se houve ou não a perda do /r/ no final dos verbos no infinitivo, de acordo com as teorias expostas. Também serão levados em conta o meio esta pessoa nasceu e cresceu, origem de suas raízes, centros urbanos ou rurais. Assim, pode-se notar a existência de linguagem formal e informal no contexto e partir da formação acadêmica para observar se houve mudanças ou não em relação a forma coloquial ou culta.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NO NOVO ENEM: UMA REFLEXÃO

Renata da Silva de Barcellos (UFRJ)

osbarcellos@ig.com.br

Maria Aparecida Lino Pauliukonis (UFRJ)

Considerando o atual quadro de reorientação oficial do ensino de língua materna, este trabalho (parte da pesquisa do pós-doutorado em língua portuguesa) tem por objetivos: a) mapear os conhecimentos/conteúdos linguísticos mais abordados a partir do novo ENEM (especificamente os anos de 2011-2012 e 2013) e considerados relevantes para o ensino de língua portuguesa no ensino médio. b) verificar em que medida o ENEM, enquanto instrumento de avaliação do ensino médio, está contemplando as contribuições teórico-metodológicas mais recentes sobre ensino de análise linguística. c) reformular as questões de análise linguística não condizentes com a matriz de referência do ENEM.

**ANOMIA NO ENSINO RELIGIOSO:
UMA ANÁLISE DA REGULAÇÃO
E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
NAS FALAS DOS PROFESSORES**

Evandro Francisco Marques Vargas (UENF)
evandropeixxe@yahoo.com.br
Leandro Garcia Pinho (UENF)

O presente estudo analisa as representações sociais (MOSCOVICI, 2003) dos professores de ensino religioso de uma unidade educacional da rede estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) coletou dados através de entrevista semiestruturadas a três professores do noroeste do estado do Rio de Janeiro. Em seguida foi realizada uma pesquisa nas legislações sobre o ensino religioso no Brasil e no Rio de Janeiro, para então se fazer a comparação das “falas” dos professores com a legislação sobre a disciplina. À luz da fundamentação teórica que analisa a construção do nomos religioso (BERGER, 1985) encontramos como resultado que a legislação referente à disciplina para não ferir o princípio da laicidade do Estado é marcada por uma “anomia jurídica” que desemboca numa “folia pedagógica”. (CUNHA, 2014). O contexto do estado do Rio de Janeiro é peculiar, pelo caráter confessional da disciplina é regulada, que desafia a orientação da LDB 9394/96, na qual o ensino deve ser oferecido sem proselitismo.

**APLICABILIDADE DAS CONJUNÇÕES
NO TEXTO (CRÔNICA)**

Raphael Alves de Oliveira (UERJ)
ra.oliveira@outlook.com.br
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UERJ)
dayhanepvs@gmail.com

A crônica é uma forma textual no estilo de narração que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. Por esse motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e, por muitas vezes, se identifica com as ações tomadas pelas personagens. Em um texto, os termos devem estar muito correlacionados. O tema deve se

manter no fio do discurso, e para garantir a progressão de um artigo, usamos diversos elementos. Para garantir isso, o escritor deve ter o domínio da coesão (referencial e sequencial) e da coerência. Neste trabalho, abordaremos as conjunções, que fazem parte da coesão sequencial e podem ser classificadas de acordo com a relação de dependência sintática dos termos que unem, podendo ser coordenadas ou subordinadas. Infelizmente, a gramática tem sido ensinada nas escolas de forma arcaica, pois utilizam a aplicação de métodos teóricos que não têm muito significado no dia a dia dos estudantes, por isso, muitos deles não conseguem estabelecer uma relação entre a gramática e a sua aplicabilidade.

**ARTIGO DE OPINIÃO:
MÚLTIPLA APLICABILIDADE
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Anny Michelly Brito (UEMS)
annymichelly18@hotmail.com

Ana Paula Ramalho (UEMS)
Berenice Alves da Silva Altafini (UEMS)
Aline Chaves Saddi (UEMS)

Considerando que um dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é que o aluno amplie o domínio discursivo e faça uso deste nas mais diversas situações comunicativas, principalmente nas de uso público de linguagem, observa-se, assim, que isso só é possível por meio do ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, por meio da leitura, escrita e reescrita destes. Desse modo, este trabalho apresentará uma sequência didática, tomando o gênero textual artigo de opinião como objeto de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. O objetivo deste é fazer com que o aluno amplie seu domínio discursivo por meio da leitura, escrita e reescrita desse gênero textual. Além disso, a produção escrita de artigo de opinião se justifica uma vez que esse gênero exige determinado posicionando de seu locutor para defender uma tese, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania. Para a elaboração da sequência didática proposta, foram consideradas as contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin, no que tange aos gêneros discursivos, e as contribuições de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, no tocante aos modelos de sequências didáticas propostos por eles.

**AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS
NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:
UMA ABORDAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Caroline Araújo Figueiredo (UEMS)
carolsinhafigueiredo@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

Por também ter uma linguagem visual as histórias em quadrinhos chamam a atenção dos alunos. Mas esse mundo das histórias em quadrinhos não está somente relacionando com as figuras de super-heróis, ou seja, existem quadrinhos com temáticas diferentes, como também existem as adaptações feitas dos clássicos, bem como de Machado de Assis. Por isso, o objetivo desse estudo é demonstrar que podem ser utilizadas as histórias em quadrinhos nas séries finais do ensino fundamental como uma ponte para os clássicos, a partir das adaptações das obras de Assis. Claro que a intenção não é de forma alguma dizer que as histórias em quadrinhos têm que substituir outros tipos de leitura, mas, sim, como um complemento para o aluno. Para a base teórica, foram utilizados Vegueiro (2005) e Ramos (2009).

**AS AVENTURAS DE UM CAIPIRA NA CIDADE GRANDE:
OBSERVAÇÕES SOBRE CHICO BENTO,
DE MAURÍCIO DE SOUSA**

Marly Custódio da Silva UEMS
mcsilva05@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes UEMS
natanielgomes@uol.com.br
Suzi Tomassini de Souza UEMS

Chico Bento e toda sua turma cresceu e estão todos prestes a ingressar na faculdade. Chico fará faculdade de agronomia na cidade de Nova Esperança, conforme estudos realizados nas *Revistas de Chico Bento Moço* da edição 1 ao 9, de Maurício de Sousa. Muita aventura, desafio e realizações estão por vir na nova jornada. Para não ser estigmatizado pela maioria das pessoas da cidade grande, Chico Bento terá que

monitorar com maior frequência seu dialeto. Teremos como conceito básico o contínuo de monitoração estilística de Bortoni (2004). Por ser um moço simples do meio rural, a princípio acredita que todos na cidade possam ser amigos e que conquistará a confiança das pessoas. Porém, conforme o tempo passa, vê que não é isso que acontece. Neste trabalho, enfocaremos a inclusão social de Chico Bento na cidade grande, travamos, teoricamente, um diálogo com Bagno sobre as variedades linguísticas estigmatizadas que não são reconhecidas como válidas por grande parte dos falantes urbanos mais letrados (2013) e fazendo uma alusão à maioria das pessoas que sai do campo para estudar na sonhada cidade de concreto que conforme Bortoni, podem ser chamados de rurbanos, pois são migrantes de origem rural que mantêm o seu repertório linguístico (2004) e assim, de uma maneira exemplificada, mostrar os possíveis desafios que os jovens na vida real poderão enfrentar. Na cidade, nosso personagem conhecerá a sociedade democrática e acima de tudo, capitalista, jeito totalmente diferente do vivenciado no campo. Com uma educação simplória, mas bem embasada, o moço oriundo da Vila Abobrinha tenta "sobreviver" em uma nova realidade e o faz com bom humor e objetividade.

**AS CONTRIBUIÇÕES DO JORNAL ESCOLAR
NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Flávia Martins Malaquias (UEMS)

flavinha_malaquias@yahoo.com.br

Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UEMS)

Neusa Babichi Ferreira (UEMS)

Silvane Aparecida de Freitas Martins (UEMS)

O ensino da língua materna em sala de aula permeia inquietações inerentes ao docente com relação ao ensino e aprendizagem. Como ensinar o estudante a ler com compreensão e escrever textos tendo autonomia de aprendizagem para atuação na sociedade em que faz parte? Quais as alternativas que são eficazes nesse processo? Perante estas questões, deuse início a uma pesquisa com o objetivo de buscar propostas que promovam o ensino-aprendizagem e também a interação da comunidade escolar utilizando-se de recursos que façam parte de seu cotidiano. A partir pers-

pectiva do trabalho com os gêneros textuais e a observação de três turmas de 6º ano que apresentaram dificuldades com relação à leitura, compreensão de textos, e a escrita, caracteriza-se o *Projeto de Ensino: Jornal Escolar*: uma proposta de contribuição para processo de ensino-aprendizagem a partir da diversidade dos gêneros textuais. Este trabalho objetiva apresentar a experiência vivenciada com relação à produção de um Jornal Escolar, e a aplicação de uma sequência didática em que os estudantes do 6º ano do ensino fundamental foram os protagonistas de todo o processo de elaboração, escolha da pauta, diagramação e finalização. Destacando-se aqui a definição de sequência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, de acordo com Dolz e Schneuwly (1998, p. 93): “Um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”.

**AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NAS SINCRONIAS
DOS SÉCULOS XIX E XXI
EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ**

Dhienes Charla Ferreira (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise da trajetória de mudança das expressões idiomáticas nas sincronias dos séculos XIX e XXI na cidade de Campos dos Goytacazes. Partimos do pressuposto de que a língua não comporta somente a gramática, mas também, abrange um léxico incluindo as normas sociais de uso da língua. No entanto, o ensino de língua portuguesa, nos últimos anos, tem sido marcado pelo lugar central e exclusivo da gramática normativa baseado na concepção de certo ou errado. Assim, este estudo se justifica por ser um importante recurso pedagógico a ser utilizado nas salas de aulas de escolas, principalmente no ensino de língua portuguesa. Para tal pretensão, nossa amostra será constituída por expressões idiomáticas na linguagem publicitária presente nos jornais do século XIX e por expressões usadas no século XXI coletados no *corpus* “A língua falada e escrita na região nortenoeste fluminense” (Núcleo de Estudos Linguagem e Educação), da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Acreditamos que é

possível promover a valorização da diversidade linguística e da heterogeneidade do léxico através de seu conhecimento e difusão de sua existência. Ressalta-se, que um estudo desse tipo se torna indispensável em Campos dos Goytacazes, tomando em consideração a realidade sociocultural presente na cidade, evidenciada através de reflexões sociolinguísticas que direcionam para a necessidade de um ensino de língua portuguesa que favoreça a inserção social, a partir da reflexão da língua e seus diferentes usos.

**AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO DO ITALIANO
DO BERÇO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA
NO RIO GRANDE DO SUL**

Patricia Peroni (UCS)
patriciaperoni@hotmail.com

O estudo propõe um olhar sobre as implicações sobre o ensino da língua italiana nas séries de quarto e quinto ano do ensino fundamental da escola Santa Cruz situada no berço da imigração italiana do estado do Rio Grande do Sul: Nova Milano. Para o estudo foram realizadas entrevistas com os alunos, pais, professores, direção da escola e secretaria da educação, a fim de ter um panorama geral das implicações para cada público envolvido nesse processo de aprendizagem da língua. Teóricos sobre bilinguismo e estudos culturais também foram utilizados em função de que, além de uma questão linguística existe toda uma questão cultural imbricada no processo. Por fim, o estudo apresenta as implicações do ensino do idioma em si e as implicações relativas à cultura envolvida no processo.

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA
EM LÍNGUA PORTUGUESA DE INDÍGENAS
EM MATO GROSSO DO SUL**

Celso Abrão dos Reis (UEMS)

celsoabrao@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

São encontradas em produções acadêmicas publicadas em revistas especializadas em estudos filológicos e linguísticos, teses que defendem, de forma recorrente, que a oralidade se apresenta marcada na escrita desde o início do letramento e aos poucos tende a modificar a oralidade, em um vai e vem contínuo de trocas de influências. Acrescente-se a esse contexto teórico a presença de outra língua, figurando como materna ou primeira, incidida em indivíduos de origem étnica indígena. Com isso, supomos haver marcas visíveis dessa presença em suas escritas em língua portuguesa. Bebemos da fonte de Botelho (2004) para firmar as bases dessa investigação. Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado buscou identificar e analisar as marcas culturais da oralidade, de indivíduos bilíngue da etnia terena, manifestada nas respostas a um questionário aplicado em uma conjuntura universitária do Mato Grosso do Sul.

**AS MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS
DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – PORTUGUÊS/ITALIANO
NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Vitor da Cunha Gomes (UFRJ)

vitornaitalia@hotmail.com

A proposta principal da presente pesquisa é analisar a questão da evasão de alunos no curso de graduação letras português/italiano em instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Com base nos dados disponíveis nos sites das universidades, verificou-se uma notória diferença, entre o número de alunos que ingressaram no curso e os que se graduaram. Isto é a razão de procurar a compreensão do referido fenômeno de evasão. Neste trabalho, pretende-se identificar as motivações e expectativas em cada fase do curso, os períodos de maior índice de aban-

dono e o motivo do mesmo. Além de contrastar estes fatores com as atuais políticas linguísticas de ensino de língua italiana. A observação se dará através de entrevistas com os alunos que ingressaram de 2010 a 2013, realizando-as nos períodos finais da graduação, e com base nesses dados responder as questões sobre a evasão do curso de letras português/italiano. Para tal análise, toma-se como base teórica os estudos de Kraschen e Terrel (1983), Balboni (1998, 2002 e 2003), Malo (1999) e Vedovelli (2001).

**AS MULHERES NA CAPITANIA DE MATO GROSSO:
SESMARIAS ESPACIALIZAÇÕES COLONIAIS SÉCULO XVIII**

Ana Gomes da Silva (UFMT)

silva.anagomes@gmail.com

Oswaldo Machado Filho (UFMT)

A proposta deste trabalho é demonstrar que mulheres também participaram do processo de repovoamento do Estado de Mato Grosso no período colonial brasileiro, no século XVIII. E essa participação se deu de forma diferenciada do ocorrido em outras regiões do Brasil. O objeto da pesquisa são as Cartas Sesmarias concedidas às mulheres no período colonial da América Portuguesa. A problemática traz como questão central a preocupação de entender como se deu tal abertura para participação feminina no processo de colonização do território mato-grossense sendo que as mulheres, utilizando-se de meios jurídicos para possuir terras, no caso, Cartas Sesmarias, conseguiram a posse legal da terra requerida. Essas terras integrariam um espaço de fronteira, ainda indefinida, entre as possessões espanholas e lusitanas na América, o que levou o Conselho Ultramarino português a fazer da Capitania de Mato Grosso o muro de proteção da colônia. Nesse, processo de conquista da terra, proteção das lavras de ouro, e repovoamento é que se dá a participação de mulheres no extremo oeste da América Portuguesa. A Coroa lusa utilizou o mesmo processo de colonização empregado na formação de seu Estado Nacional Português após a retirada dos mouros, que foram as presúrias. No caso da América Portuguesa, as terras não estavam vazias, pois nações indígenas como: bororos, parecis, guaicurus e paiaguás, entre outras etnias, habitavam por toda a região, mas não eram considerados proprietários das terras. No processo de conquista, repovoamento e reterritorialização, as mulheres obtiveram espaço jurídico para possuir legalmente terras através

de Cartas Sesmarias.

AS MULTIFACES DA LÍNGUA PORTUGUESA

Luciene Pinheiro de Souza (FAFIA)

lpsoouza@hotmail.com

Trata-se de uma abordagem sobre as multifaces da língua portuguesa e seus aspectos de produção de sentido. Em se considerando a heterogeneidade da língua e seu comportamento dinâmico em várias situações comunicativas, faz-se necessário fazer algumas reflexões sobre a mesma, a fim de reconhecer a riqueza e a prática social de nossa língua. Propõe-se uma abordagem sociointeracionista com fundamentação teórica de Bakhtin, dentre outros, cuja discussão também vai ao encontro da análise das ideologias subjacentes no ato da interação verbal. O estudo aponta para a importante contribuição da língua portuguesa em suas multifaces como forma de constituição do sujeito e de ressignificação do contexto social.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE LEITORES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)

elidatuao@hotmail.com

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

Analice de Oliveira Martins (UENF)

As tecnologias sempre influenciaram o comportamento e os interesses da sociedade. Assim, em determinado momento, a descoberta do papel constituiu um artifício revolucionário e garantiu a expansão de conteúdos literários e seu acesso pelas gerações futuras – realidade intensificada com o advento da imprensa. Isso gera um contexto que remete à relação entre o indivíduo de uma determinada época e a tecnologia da qual dispõe, tornando possível a hipótese de que o ciberespaço – enquanto tecnologia do século 21 – pode ser um meio possível para a divulgação literária. Sob essa perspectiva, este trabalho tem por finalidade refletir sobre o papel das novas tecnologias de informação na disseminação de

materiais literários, tendo em vista a atuação dos professores de língua portuguesa no que diz respeito ao ensino de literatura e à formação de um público leitor. Constrói-se, desse modo, uma perspectiva interdisciplinar em torno da prática da leitura literária, sendo difícil falar de literatura sem interligá-la à educação, à tecnologia e à comunicação. Para tanto, será considerado que a sociedade informatizada exige do professor uma avaliação concreta de valores e atitudes, enquanto educador, incluindo a observação crítica do ciberespaço e a compreensão da dinâmica de uma cultura, marcada pela virtualidade e desgarrada das tão necessárias lapidações proporcionadas pela literatura. Dessa forma, o presente estudo transitará por questões ligadas à compreensão do texto e à experiência do leitor nas atividades de leitura. Também serão destacadas as relações entre texto e suporte digital, bem como valores e comportamentos que se originaram a partir do uso constante de recursos digitais que potencializam a comunicação.

ASPECTOS CONOTATIVOS DA TOPONÍMIA DO PETAR

Edelsvitha Partel Murillo (USP)

edelsvitha@gmail.com

Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (USP)

A região do Vale do Ribeira, ao sul do estado de São Paulo, abriga a maior concentração de remanescentes de Mata Atlântica do Brasil. A nomenclatura toponímica, objeto desta pesquisa, determina significações atribuídas pelos grupos humanos que ocupam ou ocuparam a região, configurando territorialidades específicas marcadas pelas comunidades rurais: grupos quilombolas que vivem na região desde os primórdios da colonização e pequenos agricultores que trabalham a terra para garantir a subsistência de suas famílias e da comunidade. Há uma pequena comunidade urbana constituída por antigos moradores bastante identificados com as especificidades do lugar assim como grupos mais recentes ligados às atividades de pesquisa, turismo e espeleologia, grupos estes constituídos em função do PETAR. Optou-se pela análise dos nomes de lugar, levando-se em consideração as camadas toponímicas fundamentadas na historiografia da região, posto que as camadas explicariam as relações que, em diferentes épocas, o homem manteve com o lugar, pontuando interações importantes da população local com o ambiente: a primeira camada é marcada pela comunidade indígena que ocupava a região antes da

chegada dos europeus; a segunda está relacionado à chegada dos colonizadores, incluída a comunidade negra que é decisiva na conquista dos territórios do Alto Ribeira; e a terceira se relaciona com a nova configuração da região, como área de preservação ambiental, e a constituição das unidades de conservação. As alterações ocorridas no espaço espelham as modificações que aconteceram na estrutura socioeconômica da comunidade e estão refletidas na relação significante/significado do signo topônimo. Assim, o topônimo seria elemento importante na constituição do *conceptus* do lugar. Seguiu-se a metodologia do Projeto ATESP, coordenado por Dick, que objetiva definir as origens dialetais e motivadoras das ocorrências toponomásticas do estado de São Paulo.

ASPECTOS DE ORALIDADE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS BRASILEIRAS

Elane Marques de Jesus (UESB)

elane_tokinho@hotmail.com

Claudiane Silva Piropo (UESB)

André Luis Faria (UESB)

Este trabalho objetiva analisar o contínuo fala-escrita no gênero textual histórias em quadrinhos. O trabalho está vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no subprojeto “O continuum língua oral – língua escrita no ensino fundamental”, que atua na Escola Municipal Stella Câmara Dubois, no município de Jequié – BA, desenvolvendo um trabalho com a turma do 7º ano C Vespertino. A necessidade de trabalhar com algo lúdico para introduzir o assunto oralidade nos levou as histórias em quadrinhos. Para tanto, teremos como base o *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de 1998, a partir dos quais as histórias em quadrinhos se tornaram mais constantes, tanto em livros didáticos quanto nos exames oficiais. Para fundamentar teoricamente a análise que faremos, alguns pressupostos teórico-metodológicos da análise da conversação serão utilizados (MARCUSCHI, 2001). Em suma, pretendemos analisar a mudança que uma mesma história em quadrinhos sofre com o passar do tempo, tanto em termos formais quanto em termos conceituais, bem como fazer com que os alunos percebam marcas de oralidade na escrita.

**ASPECTOS FONOLÓGICOS
EM DOCUMENTOS DO SÉCULO XVIII**

Kenia Maria Correa da Silva (UFMT)

kenya_maria@hotmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@cpd.ufmt.br

O presente trabalho tem por finalidade investigar, sob a perspectiva filológica, as ocorrências de aspectos fonológicos segmentais da língua portuguesa em documentos do século XVIII, 37 cartas manuscritas, datadas de 1713 a 1800, em sua maioria, referentes à Cuiabá e à Capitania de Mato Grosso, escritas em diversas localidades, no Brasil e em Portugal, 15 pertencentes ao Arquivo Público de Mato Grosso – APMT e 22 ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT. Foram feitas as edições fac-similar e semidiplomática, a partir das quais se buscou descrever as características dos processos fonológicos segmentais. Esta atividade concerne à dissertação de mestrado intitulada “*Cartas manuscritas do século XVIII: aspectos filológicos e linguísticos*” e está vinculada à área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem-Mestrado – MeEL e aos projetos de pesquisa “Estudo do português em manuscritos produzidos em Mato Grosso a partir do século XVIII – MeEL/IL/UFMT e “Para a História do Português Brasileiro – Mato Grosso – PHPB-MT”

**ASPECTOS LOCAIS, REGIONAIS
E O AMBIENTE LINGÜÍSTICO
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
O CASO DA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA**

Maria Ivone Alves da Silva (UFRR)

maria.ivone@ufr.br

Os aspectos locais e regionais sempre foram pontos de discussão no ensino da língua portuguesa como língua materna e/ou como língua estrangeira, considerando que o ambiente linguístico em que o indivíduo está inserido pode influenciar na aquisição da “nova” língua. Neste ponto, nos apropriamos da ecolinguística (HAUGEN, 1972; COUTO, 2007,

2008, 2009 e MAFWENE, 2001), para sustentar a discussão em torno de conceitos como ambiente natural, mental e social da língua. Como resultado, é possível dizer que a formação do ambiente linguístico, influencia o ensino de língua portuguesa, como o caso do ecossistema linguístico Brasil/Venezuela.

ASPECTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)

andressa.pedrosa@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

O presente trabalho tem por objetivo analisar de que forma o uso do livro didático pode contribuir para que o ensino de língua materna seja mais produtivo. Para isso, fizemos algumas considerações sobre o manual didático, de que maneira ele é concebido pelo professor de língua portuguesa e como se dá a sua utilização em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário conhecer de que forma esses livros didáticos se apresentam. Para isso, fizemos a análise de quatro livros didáticos de língua portuguesa, a fim de entender de que maneira os gêneros textuais são trabalhados, sua sequência didática e abordagem dos conteúdos nesses manuais. Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os pressupostos teóricos da linguística, da análise do discurso e dos estudos sobre os livros didáticos, a partir dos seguintes teóricos: Coracini (2011), Citelli (2005), Soares (1986), Travaglia (2009 e 2011), Batista e Rojo (2003), Bagno (2009) e outros.

**ATIVIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
ENVOLVENDO INSTRUMENTALIZAÇÃO
DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM MATERIAL DO SAEB**

Josiane dos Anjos Guimarães Silva (UESB)
josianecelvf@ig.com.br

Rosana Ferreira Alves (UESB)

Dentro do quadro teórico da linguística aplicada e pautando-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa etnográfica, o presente trabalho traz os resultados da análise de produções textuais de discentes do ensino fundamental. Como objeto de análise, será considerado o material didático-pedagógico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em termos mais precisos, busca-se relatar a importância do trabalho com o descritor 08 da matriz de referência para a instrumentalização da produção textual. Em se tratando de objetivos específicos, procura-se responder questões que estabeleçam relações entre a tese e os argumentos de um texto, revelando hipóteses: (I) o discente amplia seus conhecimentos acerca do tema; (II) atribui sentido às informações; (III) apropria-se das ideias, (IV) constrói seus argumentos e, assim; (V) passa a compor produções discursivas contextualizadas. Para a fundamentação de categoria de análise, servirão de referência Citelli (1994), Koch (2002) e Kirkpatrick (2001).

**ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO
COMO PRÁTICA ESCOLAR:
POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA
SEM PEDRAS NO CAMINHO**

Mario Ribeiro Morais (UFT)
moraismarioribeiro@gmail.com
Michelle Morais Domingos (UFT)

O aprimoramento das tecnologias ocorre a cada dia. Através desse fomento tecnológico (re)criam-se linguagens, gêneros e metodologias para o ensino de língua portuguesa. Neste trabalho, o objetivo é investigar redações escolares resultantes da retextualização de atividade proposta no

ambiente virtual – Facebook. Pretende-se transformar texto com características orais, em outro texto, na medida em que este seja pautado pela norma padrão. Nessa direção, o *corpus* se constitui de textos impressos do gênero facebook (enquete) e de redações escolares (gênero carta), elaboradas por alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Beatriz Rodrigues de Palmas – TO, em sala de aula. Como aporte teórico, apoia-se nos fundamentos quanto à retextualização, com base em Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007); e nos multiletramentos nas nuvens, em Rojo (2012) e Kleiman (1995). O estudo revelou que os alunos compreenderam o Facebook como um gênero textual informal, demonstrando domínio das habilidades de monitoramento, uma vez que foram capazes de construir redações empregando a norma gramatical pela retextualização nas produções textuais. Desta forma, a atividade idealizada vem valorizar o saber epilinguístico do aluno, destacando, na verdade, que ela pode ser utilizada de modo bastante produtivo em sala de aula e que o ensino pode ir além do tradicional (focado na gramática normativa), dando espaço à gramática das nuvens, por um ensino sem pedras no caminho.

AULAS DE PORTUGUÊS E POESIA CONCRETA: O TRABALHO DA LINGUAGEM E SEU PAPEL SOCIAL

Jacqueline Oliveira Silva (UFRJ)
ueritas@yahoo.com.br

O objetivo deste trabalho foi trabalhar a leitura e produção escrita, com alunos do último ano do ensino médio, com vistas a desenvolver uma interpretação e produção textuais em um nível profundo. Nesta perspectiva, o trabalho não foi centrado em uma mera produção de texto funcional. A proposta pedagógica consistiu na construção de um poema concreto que expressasse a visão deles acerca de uma temática atual. Para isso, foram permitidas diferentes formas de expressão gráfica, tais como desenho, charge etc., e o uso de materiais diversos, como o uso de colagens (lápis de cor, de cera, purpurina, papel crepom, recortes de revista etc.). Os resultados foram produtivos e superaram as expectativas. Os alunos fizeram poemas concretos, exercendo seu lugar social: o de cidadão crítico diante dos acontecimentos que o cercam. Todos os trabalhos trouxeram à tona críticas fundamentadas sobre temáticas muito discutidas na nossa sociedade, tais como intolerância religiosa, pedofilia, des-

truição ambiental, entre outras. A tarefa, além de ter trabalhado a compreensão e produção textuais, desenvolveu a consciência crítica do aluno.

BARROCO SETECENTISTA COLONIAL BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS NO RECÔNCAVO GUANABARINO

Diana Fonseca de Souza (UNIGRANRIO)

dianalluccas@yahoo.com.br

Idemburgo Felix Frazão (UNIGRANRIO)

Este estudo reflete acerca da arte barroca no Brasil, de maneira pluridisciplinar, apresentando elementos advindos da história, das artes plásticas, da arquitetura e da literatura; tendo a imaginária sacra da Igreja Matriz de Magé, região da Baixada Fluminense, como principal objeto de estudo. O trabalho aprofunda estudos sobre a construção da identidade artística e cultural baixadense. Parte-se da premissa que a evolução da memória está diretamente ligada ao desenvolvimento urbano, tendo como elementos principais os aspectos culturais e religiosos e que a estética barroca, implementada na região, no período colonial, está diretamente relacionada à identidade local.

BENVENISTE AINDA UM COMEÇO

Rogério Alencar Ferraz de Andrade (UCS)

padrerogerioferraz@yahoo.com.br

Este trabalho pretende retomar alguns aspectos da teoria da enunciação desenvolvida por Benveniste, tendo como referência principal o seu artigo “O aparelho formal da enunciação”, publicado em 1970. Benveniste, dando continuidade à obra de Saussure, alargou os horizontes da linguística, incluindo o momento do discurso como instrumento de trabalho e pesquisa para os estudiosos. As razões do desconhecimento, ou de um possível não reconhecimento da obra de Benveniste no Brasil, são investigadas em dissertações e teses que foram defendidas nos últimos tempos em programas de pós-graduação, trazendo-o à pauta nos estudos linguísticos. Além disso, através de autores contemporâneos como Flores (2013), Flores & Teixeira (2008) e Sarfati (2010), procurou-se na bibliografia especializada publicada no Brasil esclarecer as contribuições ad-

vindas com o pensamento benvenistiano. Tal inventário pretende constituir-se numa espécie de roteiro para as pessoas que desejam conhecer e aprofundar-se na temática. Dessa forma, acredita-se estar contribuindo para a difusão do pensamento de Benveniste e de sua obra ainda pouco conhecida no Brasil.

BREVE GLOSSÁRIO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS FALADAS NA FRONTEIRA COBIJA/BRASILEIA

Christiane da Cunha Santiago (UFAC)
chris.iory.vida@hotmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
lindinalvamessias@yahoo.com.br

Neste estudo, apresentam-se os resultados de pesquisas sobre as expressões idiomáticas atuais da variante da língua espanhola falada na cidade de Cobija, departamento do Pando, Bolívia, na região que faz fronteira com o município de Brasileia (AC). O objetivo é elaborar um glossário bilíngue espanhol-português voltado para a variante do espanhol falado em Cobija. O estudo foi desenvolvido nas seguintes etapas: coleta de dados em fontes escritas: manuais de ensino do espanhol, nível intermediário, e páginas da WEB (sítios, blogs da região de Cobija); transcrição das expressões idiomáticas em fichas lexicológicas; montagem do glossário com lexias propostas pelos informantes. A pesquisa, fundamentada na lexicologia e na lexicografia, pretende preencher lacuna dos dicionários e dos manuais de ensino do espanhol no que tange às referências às variantes sul-americanas dessa língua. Ao todo, obtivemos 56 (cinquenta e seis) expressões idiomáticas, que separamos em três conjuntos de acordo com sua natureza. 14 (quatorze) expressões retiradas de sítios web, 12 (doze) expressões originárias da influência da língua portuguesa na fronteira e 30 (trinta) expressões utilizadas pelos informantes. Os verbetes contêm as lexias e seus correspondentes em português, exemplos de uso, sinônimos e notas.

**BREVE REFLEXÃO
SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS
DE NIOAQUE, NO MATO GROSSO DO SUL**

Thalita Souza de Lima (UEMS)

thalita17.lima@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

O presente trabalho tem como objeto fazer uma breve reflexão sobre a alfabetização das crianças indígenas em língua terena como segundo idioma, no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola localizada numa aldeia, no município de Nioaque, no Mato Grosso do Sul, onde o português é a primeira língua. Neste artigo, apresentamos a aldeia e a escola, cenários do estudo, além de discorrer sobre a educação indígena, mais especificamente, sobre como se dá o processo de alfabetização e letramento em sala de aula. Destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que o aprendizado da língua terena resgata a identidade de um povo que se perdeu no processo de aculturação histórica. Para isso, a escola tem sido aliada nesse resgate cultural.

CANÇÃO E DISCURSO: UMA VISÃO SEMIOLINGÜÍSTICA

Graziela Borguignon Mota (UVA)

borguignon.graziela@gmail.com

A análise semiolinguística do discurso, fundada por Patrick Charaudeau em 1983 no âmbito das análises do discurso, concebe seu objeto – o ato de linguagem – como um processo comunicativo não simétrico, produzido por interlocutores agentes, dotados de intenções e situados em contextos sócio-históricos. O ato de linguagem diz respeito à totalidade da encenação languageira, configura-se a partir da instância da produção e da instância da interpretação. O sujeito produtor de um ato de linguagem formula seu discurso apostando que seu interlocutor compartilhará de seus dizeres. Já o interlocutor, por seu turno, para alcançar a significação pretendida, deverá acionar seus conhecimentos para a compreensão do enunciado. De acordo com essa visão teórica, o locutor e interlocutor estão sempre em interação, ambos são responsáveis pela construção do

sentido. O receptor é visto como um ser ativo, coenunciador do ato de linguagem. De acordo com Charaudeau (2008), o ato de linguagem implica um contrato de comunicação, como um acordo que se estabelece entre os sujeitos interagentes, aliado às condições de produção e aos saberes compartilhados. Essa relação contratual permite aos parceiros do ato de linguagem que se compreendam e que possam interagir, construindo o sentido, finalidade do ato de comunicação. É importante ressaltar a importância que Charaudeau (2008) dá ao contrato de comunicação, visto como conceito central, que abarca o conjunto das condições em que se realiza o ato comunicativo, independente da forma, seja oral ou escrita, monolocutiva ou interlocutiva.

**CÂNTICO DOS CÂNTICOS:
DA COMPLEXIDADE DO DISCURSO RELIGIOSO
À CANONICIDADE**

Carla Regina Chierici Pereira Pedrosa (UENF)
carlarcpp@yahoo.com.br

Sérgio Arruda de Moura (UENF)
<https://www.facebook.com/sergio.arruda.37?fref=ts>

Considerando os aspectos literários do discurso bíblico, este artigo propõe uma breve abordagem da complexidade da análise do discurso religioso. O objetivo é pontuar esta complexidade por meio do livro *Cântico dos Cânticos*, na sua poeticidade, contido nos escritos judaicos, na *Bíblia* católica e protestante e sua aceitação nos respectivos cânones. A pontuação será embasada em Magalhães e Maingueneau, com as contribuições dos teóricos Ravasi, Storniolo, Balancin e traduções da *Bíblia Sagrada*. De acordo com a teoria proposta, percebe-se que a *Bíblia* possui um vasto campo de investigação na análise do discurso religioso ainda pouco explorado, que sua complexidade e profundidade apontadas por Maingueneau e Magalhães assinalam um caminho a ser trilhado nessa abordagem literária repleta de valor e sentido.

**CAPITÃES DA AREIA:
UMA IDENTIDADE SOCIAL EM FORMAÇÃO**

Erivânia Oliveira de Paula (UEMS)

erivaniadimano@hotmail.com

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

giaconeliane@uems.br

O livro aborda a questão de menores abandonados, que vivem nas ruas, pois não têm nenhum apoio governamental e nem social, vivem à margem da sociedade, são excluídos das oportunidades benéficas que formam um sujeito consciente de si e do meio em que habita. Nessa diegese, os menores de rua vivem no Trapiche, um lugar abandoando. Esses meninos têm como líder um garoto chamado de Pedro Bala e, no relato da diegese, sua compressão física era mirrada: um menino louro, com ele viviam outros meninos intitulados apenas por apelidos, pois nem direito a um nome esses garotos tinham: Gato, Professor, Sem-Pernas, Volta-Secca, João Grande, entre outros. Esses meninos viviam de pequenos furtos. Alguns foram abandonados à própria sorte, outros o “destino” levou àquele ambiente hostil. Sem parâmetros, esses menores foram se moldando ao ambiente, ficando quase que invisíveis à sociedade, e apenas vistos quando furtavam alguém de sobrenome famoso. Esses menores criaram as próprias identidades e, por não se ajustarem e não enxergarem perspectivas para o futuro, preferiram a morte; e outros foram mortos pela sociedade por não fazerem parte daquele *habitat*. *Capitães da Areia* é uma obra complexa, pois relata o olhar do marginalizado. É por este viés que estes menores narram suas histórias, e este fator é que surpreender o leitor.

**CASTELO:
HEROI BURGUESES BRASILEIRO
EM O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS**

Décio Bento José da Silva (UEMS)

decio_bj@hotmail.com.br

Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire (UEMS)

Neste trabalho, busca-se uma análise do recorte na literatura brasileira da obra *O Homem que Sabia Javanês* (1911), de Lima Barreto, envolvendo o período correspondente no Brasil à escola do Realismo/Naturalismo. Para isto levaremos em conta as considerações de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), em uma visão de mundo idealista, sobre a qual as personagens e seu universo interior se relacionam com o seu mundo exterior por meio de um movimento dialético e, as considerações de Karl Heinrich Marx (1818-1883), em uma visão de mundo materialista, em que há uma ou mais maneiras de desigualdades entre o desenvolvimento artístico e o progresso material, e, além disso, por meio de outra visão de mundo materialista: o postulado de Georg Bernhard Lukács von Szegedin (1885-1971) sobre o herói problemático e seu antagonismo em relação ao grupo social em que está inserido, e, ainda mais, o postulado alegórico da leitura do texto e do herói de Flávio Rene Kothe. Neste estágio, ocorre a fixação, não só do herói desintegrado do seu sistema social em relação aos moldes greco-romanos e aos heróis de cavalaria medieval, como também a formatação do narrador – e consequentemente da narrativa. Tudo isto associado diretamente com o progresso material da sociedade que circunda esta personagem principal, Castelo, e seu criador, Lima Barreto.

CELP-BRAS
– UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA LÍNGUA
EM AQUISIÇÃO AO FALANTE NATIVO

Fátima Eveline Vareiro Teixeira (UEMS)
evelyne.vt@hotmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo analisar a proposta que o CELP-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – ofertada aos examinandos como língua em aquisição, e transpô-lo em uma sequência didática voltada ao ensino de língua portuguesa para 8º ano do ensino fundamental e, por meio desta metodologia, oportunizar atividades que possibilitem aos estudantes agir no mundo e fazer uso da língua com um propósito social de gênero discursivo. A sequência didática se encadeia por meio de uma estratégia de ensino voltada para a produção de gêneros orais e escritos com a finalidade de melhorar uma determinada prática metodológica na escola. Para tanto, serão selecionados os gêneros da atividade escrita proposta no ano de 2013: sinopse de um livro e um e-mail-convite.

COESÃO:
ELEMENTO ESSENCIAL
NA ESTRUTURAÇÃO DE UMA BOA PRODUÇÃO TEXTUAL

Wagner Siqueira Gonçalves (UEMS)
siqueiracto05@hotmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

Nossa pesquisa estuda a importância do domínio no conteúdo avaliado na competência IV, da redação do ENEM, sua influência no resultado da pontuação geral da redação, assim como, alavanca a classificação daqueles candidatos que valorizam a coerência e coesão textual. Nosso objetivo é identificar as principais falhas cometidas pelos alunos do ensi-

no médio na produção de suas redações e apontar possíveis soluções para superar essas deficiências. Para isso, aplicamos uma atividade de produção textual aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio da Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, localizada em Campo Grande – MS, que servirá como base de estudo para nosso trabalho. Acreditamos que seja possível a reversão do panorama atual, no qual os alunos brasileiros não têm alcançado resultados de destaque no cenário educacional mundial, principalmente em leitura e produção de texto.

COM MILTON HATOUM EM “NA GARGANTA DO DIABO”

Huarley Mateus do Vale Monteiro (UERR)
heitorhprv15@hotmail.com

O que me traz para este momento é o livro de crônicas de Milton Hatoum *Um Solitário à Espreita*, lançado em 2013. Esta obra reúne uma coletânea de textos publicados pelo autor em diversos periódicos brasileiros. Lançada pela Editora Companhia das Letras, as temáticas vão desde os experimentos vividos nos tormentosos anos da ditadura militar que acometeu a nação brasileira, percorrendo por deslocamentos em outros espaços, que não apenas o brasileiro; vagueando em um fluxo de memória que dão, aos poucos, significados a denúncias, atrocidades e alegrias entre as personagens e suas mais diferentes performances (Digo *performances* no sentido de Benjamin, 1996). A referida obra foi alvo de reflexões teóricas e pedagógicas conduzidas por mim, no curso de letras, da Universidade Estadual de Roraima (UERR – *Campus* Rorainópolis) –, durante o segundo semestre de 2013. Como resultado desse relevante momento, surgiu este ensaio. Sendo sabedor de que, apesar de a obra de Hatoum trazer enfoques sobre a expressividade amazônica, penso que ela transgride o convencionalismo regionalista, apontando para deslocamentos transfronteiriços, pontuando relações culturais de um Brasil diverso, denúncias sociais de maneira inteligente em uma técnica textual requintada. Neste sentido, trago para este espaço, o texto que finaliza a obra “Na Garganta do Diabo”. Abordo este, tendo por base as reflexões de Marcos Reigota (2003), Leandro Guimarães (2009), Huarley Monteiro (2013), Valdo Barcelos (2006), Hall (2006) e Néstor Canclini (2008).

**CONCEITOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA SEGUNDA,
LÍNGUA ADICIONAL, LÍNGUA DE HERANÇA,
LÍNGUA FRANCA E LÍNGUA TRANSNACIONAL**

Mauren Vanessa Lourenço Souto (UEMS)

maurensouto@hotmail.com

Alline Olivia Flores Gonzalez Além (UEMS)

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS)

Cláudia Bernardo (UEMS)

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

A língua pode ser conceituada como um sistema linguístico empregado por uma determinada comunidade para a efetiva comunicação entre seus membros. Esses membros têm conhecimento das regras e dos elementos que formam este sistema, podendo, ao fazer uso deste, criar incontáveis mensagens. Desta maneira, língua é um fenômeno em constante evolução e pode ser descrita a partir de vários pontos de vista. Assim, apresentaremos os conceitos de língua estrangeira, língua de herança, língua franca e língua transnacional. Apesar de seus conceitos serem de difícil explicação, pois o *status* de uma língua também pode variar com o tempo, sendo necessário apenas estabelecer outra relação com ela para que assuma outra definição, este trabalho traz acepções que abrangem as variadas situações e contextos, tornando sua compreensão mais clara e mais fácil para o leitor.

**CONCORDÂNCIA NOMINAL:
UMA ABORDAGEM EM TORNO DO SENTIDO**

José Randson Silva Santos (UFAC)

prof.randson@gmail.com

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)

Marta Maria Wanderley da Silva (UFAC)

O presente trabalho tem por objeto de estudo o uso da concordância nominal e seu tratamento na gramática normativa tradicional e no livro didático. Além disso, apresenta uma proposta de atividade pautada no sentido do texto, considerando também os fenômenos da fala. Tal

proposta poderá ser aplicada em sala a partir do segundo ciclo do ensino fundamental. A seguinte proposta de atividade é pautada na sequência didática orientada por Schnewuly e Dolz e tem por objetivo desenvolver o aprendizado a partir da análise de enunciados, na busca de compreender o sentido do texto, conforme a postura ou distribuição dos termos de concordância. A análise de algumas gramáticas e consultas ao ambiente virtual pautará o desenrolar deste trabalho, que, buscando refletir a importância de não mecanizar as atividades em que se trabalharão a concordância nominal em sala de aula, trata de dar ênfase às propostas ou visões educativas inovadoras que alguns profissionais da educação brasileira têm sugerido, como é caso de Irandé Antunes. A partir dessa rota, o trabalho se pautará de acordo com as orientações de Antunes, Brandão e Perini, principalmente. Tais reflexões e situações didáticas contribuem para um trabalho voltado à formação do aluno letrado e consciente da importância da leitura e da escrita em sua vida, e como essa ferramenta pode contribuir significativamente em seu meio social.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL “CONTO ETIOLÓGICO”

Marlene Balbuena de Oliveira Ortega (UEMS)
marlebaloli@yahoo.com.br

Neste artigo, trazemos a demonstração de uma sequência didática com o gênero textual conto etiológico, desenvolvida com estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual sul-matogrossense. A finalidade dessa análise é compartilhar concepções para a prática de ensino em uma perspectiva focada nos gêneros textuais. A metodologia consiste em relatar a experiência, aproveitando como amostragem os procedimentos de cada etapa do trabalho, bem como um exemplar de texto produzido. As análises são fundamentadas nos conceitos teóricos de especialistas, como Bakhtin, Marcuschi, Dolz, Noverraz, Schnewly, Rojo, Koch, Elias, Kleiman e Orlandi entre outros. Com este estudo, busca-se uma abordagem que efetive a compreensão do gênero em sua função interativa e comunicativa.

CONSTRUTOS BAKHTINIANOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Juliana Ormastroni de Carvalho Santos (PUC/SP)
juocs@bol.com.br

Este estudo, interessado em discutir o processo de produção de sentidos em atividades de leitura, apresenta preceitos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, estudiosos que, embora não tenham se voltado especificamente à questão da leitura, oferecem embasamento para analisá-la enquanto processo histórica e ideologicamente situado. Para atingir esse objetivo, com base nos estudiosos citados, a linguagem é enfocada como um evento social, caracterizada pela historicidade dos sujeitos e do contexto imediato e conjuntural, pela contradição e pelo dialogismo. Abordamos também a importância do papel do outro como elemento central na constituição dos sujeitos e de sentidos, seja nas interações sociais em que acontecem os enunciados e se estabelecem relações de ZPD (*zone of proximal development* ou zona de desenvolvimento proximal) ou no dialogismo e no caráter responsivo dos enunciados. Finalmente, apresentamos a leitura como um momento em que o sujeito-leitor resgata os sentidos já produzidos em outras situações e em que novos sentidos podem ser produzidos.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA – ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DE VALORES

Vivian Suellen Rodrigues de Góis Oliveira (FACNEC)
viviansuellen@hotmail.com
Jorge da Silva Júnior (UNIGRANRIO)

O presente artigo é resultado de um trabalho que teve como foco a investigação da influência da contação de história para a construção de valores morais e éticos no contexto escolar. O tema foi pensado devido à percepção de um encorajamento à violência entre crianças do ensino infantil e do ensino fundamental I. Para desenvolver este trabalho, utilizou-se uma metodologia quali-quantitativa. Com uma pesquisa bibliográfica, foram levantados dados para a composição de um questionário. Em seguida foram aplicados 30 questionários a professores do curso de gradu-

ação em pedagogia, diretores e coordenadores de escolas, que avaliaram cada um dos itens do questionário como muito essencial, essencial ou não essencial. A seguir, empregou-se o método de Lawshe, que permitiu validar ou excluir os itens. O trabalho pôde concluir que projetos de leitura e o envolvimento de pais, alunos e professores seriam as ações essenciais.

CONTEXTO DIGLÓSSICO DOS NIKKEIS: UM ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO EM DOURADOS-MS

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

andre.suehiro@gmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

A fala é o elemento pelo qual se pode depreender a identidade cultural de uma etnia. Assim, o presente estudo demonstra a tensão diglósica vivenciada pelos nikkeis em Dourados, por meio do registro da linguagem falada. A pesquisa se apoia em recursos teórico-metodológicos da sociolinguística que analisam as variações ocorridas na língua, decorrentes de variantes linguísticas ou sociais. Analisamos o cenário sociolinguístico da comunidade, a frequência de uso das línguas japonesa e portuguesa, cujos resultados fazem um resgate do falar nipo-brasileiro e mostra o processo de construção identitária deste grupo étnico nos registros linguísticos, refletindo sobre a identidade dos nikkeis.

CONTRIBUIÇÃO DA FILOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Juliana Lima Façanha (UFMT)

jufacanha@gmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@cpd.ufmt.br

A proposta desta comunicação é propor uma reflexão acerca das contribuições que a ciência filológica pode fornecer ao ensino de língua portuguesa. Segundo Spina (1994, p. 82), a explicação do texto, tornando-o inteligível em toda a sua extensão e em todos os seus pormenores, apela evidentemente para disciplinas auxiliares (a literatura, a métrica, a

mitologia, a história, a gramática, a geografia, a arqueologia etc.) a fim de elucidar todos os pontos obscuros do próprio texto. Nesta perspectiva, tendo o texto escrito como o objeto de estudo da filologia, é possível considerá-lo como acessório fundamental para o aprendizado de língua portuguesa, para compreender o processo de formação e transformação da língua, além de ser possível se dedicar ao estudo e ao ensino da história e literatura de determinada época.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vicentina dos Santos Vasques Xavier (UEMS)

vilinguaportuguesa@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O trabalho tem o objetivo de propor uma reflexão sobre as contribuições da sociolinguística para o ensino de língua portuguesa a partir do ensino de linguagem, que articule aspectos como posicionamento político, envolvimento social e contextos históricos por verificar que a linguagem usada em sala de aula representa e reproduz o falar da classe social que detém o poder, o domínio econômico e cultural, considerando-se que o conhecimento dos discentes é avaliado a partir dos estudos e dos domínios que eles têm das regras e estruturas da língua e, também, das análises das construções sintática, morfológica ou fonológica. O estudo partirá do pressuposto de que os estudos advindos da sociolinguística podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa, uma vez que essa corrente considera a realidade linguística dos usuários da língua, levando em conta, além dos fatores internos à língua, – referentes à fonologia, morfologia, sintaxe, semântica – também os de ordem externa à língua, isto é, aqueles referentes ao sexo, à faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, e outros. O trabalho se apoiará nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Ilari e Basso (2006) e Bagno (2007) que apontam a heterogeneidade constitutiva das línguas, evidenciado nos diferentes fenômenos da variação linguística que ocorrem no português brasileiro, assim como as implicações dessas variações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem,

sobretudo, no que se refere ao ensino da língua portuguesa.

**CORRELAÇÃO:
UM PROCESSO SINTÁTICO EM ROCHA LIMA,
PRINCIPALMENTE**

Miguel Eugenio Almeida (UEMS)
mealmeida_99@yahoo.com.br

Neste estudo verificamos o processo sintático da *correlação* em Rocha Lima, mais precisamente na obra *teoria da análise sintática* (1948), em que selecionamos o tópico *da correlação* constituindo o *corpus* desta pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento, tecemos algumas considerações gerais a respeito da correlação, notadamente colocada por Câmara Jr. (1981) apresentando elementos nocionais e classificatórios da referida correlação. Em momento ulterior, tratamos da exposição teórica e comparativa *da correlação*, em *teoria da análise sintática*, em questão, e com as formas em *oração coordenada aditiva* e em *oração subordinada adverbial* (comparativa; proporcional; consecutiva), em *gramática normativa da língua portuguesa* (2001), do mesmo autor em questão.

**CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS
COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Mario Ribeiro Morais (UNEB)
moraismarioribeiro@gmail.com
Karylleila dos Santos Andrade (UFT)

Este trabalho foi elaborado com base nos princípios teóricos da sociolinguística, especificamente nos estudos de crenças e de atitudes linguísticas. A assertiva inicial que deu origem à pesquisa era que crenças e atitudes teriam implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e que escola não proporcionava ao aluno o ensino e a aprendizagem efetiva da língua portuguesa por priorizar/impor o ensino da gramática tradicional, em detrimento do ensino da língua e de suas variedades. O objetivo principal foi investigar, em uma perspectiva da

sociolinguística, as crenças de estudantes, de professores de língua materna e pais de alunos do 8º ano do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em relação à variação linguística, no que se refere à fala e à escrita. Secundariamente, o objetivo foi tecer reflexões sobre possíveis mudanças de crenças e de atitudes como ferramentas que potencializam o avanço do ensino-aprendizagem em língua materna. Metodologicamente, um teste de crenças, no formato de questionário fechado, foi aplicado em alunos, em professores e em pais de estudantes dessa unidade escolar. A base teórica sobre crenças, atitudes e mudança encontra-se em Barcelos (2006, 2007), Santos (1996), Souza (2012) e Cyranka (2007). Constatou-se que crenças e atitudes linguísticas negativas ou positivas interferem no desenvolvimento, no aluno, de competências de uso da fala e da escrita cultas. Os resultados demonstram que essas crenças ainda são disseminadas, em maior ou em menor grau, na escola e fora dela. Ainda, as crenças podem mudar, conseqüentemente, as atitudes também. A atitude de um indivíduo pode ser modificada se suas crenças sobre o objeto também se modificarem.

**DARCY AZAMBUJA:
UMA ANÁLISE SOBRE ASPECTOS REGIONALISTAS
DA OBRA LITERÁRIA *NO GALPÃO***

Letícia Lazzari (UCS)
letilazzari@hotmail.com
Giselle M. Dal Corno (UCS)

No presente artigo, uma reflexão é promovida sobre como o espaço ficcional, enredo e as personagens dos três contos analisados (Fogão gaúcho, Contrabando e Velhos tempos) se articulam com conceitos promovidos por autores das áreas literária e cultural, como: região cultural, descrição colorista local, lealdade/loyalidade, literatura sobre terra natal, transformação de região em pátria, entre outros aspectos. Tais contos pertencem à obra *No Galpão*, de Darcy Azambuja, a qual obteve o reconhecimento da Academia Brasileira de Letras, mereceu a melhor crítica e recebeu o favor público em sua estreia, em 1925, assim consagrando o autor com sua primeira obra. Portanto, almeja-se produzir uma análise de alguns dos aspectos que podem caracterizar a obra *No Galpão*, de Darcy Azambuja, como regionalista; no intuito de contribuir para os estudos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento humano.

**DEMONSTRATIVOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO:
REFERÊNCIA EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS**

Victor Hugo Ramalho (UFMG)
victor_marvintm@yahoo.com.br

Por meio de uma análise diacrônica das ocorrências das formas dos demonstrativos presentes em um *corpus* formado por textos em português brasileiro dos séculos XIX a XXI, dos gêneros notícia de jornal e romance, o presente trabalho tem como objetivo observar os tipos de referência realizados pelos demonstrativos e a relação dos usos desse sistema com os modelos de composição das obras em questão. Desta forma, é possível se avaliar a proposta de Kabatek (2006), que afirma que as estruturas linguísticas derivariam de escolhas históricas, que podem ser verificadas através das tradições discursivas dos textos. Faz-se, além disso, uma comparação com os resultados obtidos para o gênero teatro, realizado por Cambraia (2009), para se ampliar o campo de visão sobre esse fenômeno semântico.

**DESAFIOS DO LETRAMENTO:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO MÉDIO**

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)
elainevasquez@ig.com.br

Esta comunicação discute as atividades de produção textual que são abordadas nos *Roteiros de Atividades de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Este trabalho de pesquisa enfoca, além da importância deste tipo de atividade para promover o letramento do aluno, como estas atividades aparecem nos *Roteiros de Atividades* que são utilizados pelos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro. O estudo se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa realizada com os professores do Estado, avaliando as maiores dificuldades encontradas pelos alunos e também as maiores dificuldades encontradas pelos próprios profissionais diante deste tipo de atividade em sala de aula. Este estudo tem o embasamento teórico de Kleiman (1995) Marcuschi (2004, 2008); Freire (2009); Rojo (2010) e Soares (2003) dentre outros.

**DESNUDAMENTOS DO OLHAR
NA PEÇA *O VERDUGO*, DE HILDA HILST**

Francisco Alves Gomes (UFRR)

chescoalvesg@gmail.com

André Luís Gomes (UFRR)

A dramaturgia de Hilda Hilst é formada por oito peças, escritas nos anos de 1967 a 1969. É rica em lirismo e recursos simbólicos, uma vez que a autora, por ser poeta, traz para o teatro certo teor lírico. Neste sentido, nossa comunicação propõe pensar a questão do olhar no texto *O Verdugo*. O engodo que liga as personagens se desenvolve de inúmeras maneiras no texto. O tecido dramático se desvela através dos cenários, das sucintas descrições física e sentimental, bem como do argumento base a congregar todas as personagens: matar o Homem é o conflito que se instala nas dinâmicas relacionais a envolver os protagonistas e antagonistas da história. O olhar está presente em grande parte das cenas em que se tem uma grande pulsão no conflito central. As personagens se observam, e neste ato, se desnudam ou tentam esconder-se dentro dos próprios anseios.

**DICIONÁRIOS EM REDE:
O EFEITO "PALAVRA-PUXA-PALAVRA"
EM DICIONÁRIOS DO SÉCULO XIX E XX**

Verli Petri da Silveira (UFSM)

verli.petri72@gmail.com

Estudar a constituição de dicionários monolíngues, enquanto instrumentos linguísticos da maior importância no processo de institucionalização da língua portuguesa, implica pensar os dicionários como objetos discursivos construídos na e pela história de uma dada comunidade linguística. Nossa proposta é refletir sobre essa constituição, estabelecendo relações entre diferentes dicionários produzidos em diferentes momentos sócio-históricos, dando especial ênfase ao efeito "palavra-puxa-palavra" no interior de cada dicionário e nas relações entre diferentes instrumentos linguísticos.

DIMINUTIVO: O GRAU QUE AFAGA OU AFASTA

Hélia Coelho Mello Cunha (UENF)

heliacoelho14@gmail.com

Nas aulas de língua portuguesa, no Brasil, é comum a apresentação do grau diminutivo como o acréscimo de sufixos (-inho, -inha, -zinho, -zinha, -ito, -ita, -zito, -zita) a substantivos e a alguns adjetivos. Muitos professores, apenas apresentam este grau a partir da gramática normativa, dizendo que, nos substantivos concretos, o grau determina a falta ou redução de atributos de dimensão física, desconsiderando, neste recurso tão expressivo, o desempenho de várias funções semânticas. Interessante-nos, neste trabalho, apresentar conotações expressivas de palavras no diminutivo em diversos gêneros textuais escritos (charges, letras de músicas, textos publicitários, textos literários, artigos de opinião de jornais e revistas, manchetes, discursos de diversos profissionais e até em textos informativos) que ilustrem a riqueza de possibilidades estilísticas deste grau no nível semântico-discursivo, destacando a expressividade e originalidade de seu emprego. Na *Estilística Semântica*, de Charles Bally e Pierre Giraud, buscamos os meios para a análise dos valores expressivos nos diversos exemplos coletados.

DISPUTAS LINGUÍSTICAS E IDEOLÓGICAS NO FACEBOOK ACERCA DA VARIAÇÃO DO USO LINGUÍSTICO À LUZ DE BOURDIEU E BAKHTIN

Marcello Riella Benites (UENF)

marcellobenites@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

<https://www.facebook.com/sergio.arruda.37?fref=ts>

Nosso trabalho tem o objetivo de discutir, a partir de um arcabouço teórico baseado em Pierre Bourdieu e Mikhail Bakhtin, aspectos ideológicos das opiniões de internautas expressas na rede social Facebook acerca de determinadas práticas linguísticas. Numa sondagem realizada nessa rede sobre o uso anafórico dos pronomes do caso reto ou oblíquo,

na terceira pessoa do singular, em suas variações culta (mais prestigiosa) e não padrão (por exemplo: “jogá-la fora”; “jogar ela fora”, respectivamente), os participantes revelam suas posições ideológicas. Reflexões dos referidos autores vão ser apresentadas e, em seguida, as respostas dos internautas serão comentadas de modo a ilustrar a teoria.

**DOCUMENTOS ESCRITOS:
DE FREGUESIA A VILA NOVA
DE SÃO JOÃO DA CACHOEIRA**

Ione Sanmartin Carlos (UFSM)
tatianakeller.ufsm@gmail.com

Para dar corpo ao título proposto, tomarei como base os documentos existentes na Diocese de Cachoeira do Sul, com data inicial de 1779, quando foi criada a Freguesia de São Nicolau da Cachoeira de São José, depois Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Cachoeira, constantes de assentos de batismo, casamento e óbito. Tais documentos podem ser consultados na sede da Diocese de Cachoeira do Sul ao custo de R\$ 15,00. Poucos livros da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição estão na igreja, privativos do pároco, como Livro Tombo e Atas das Irmandades, e alguns estão sob a guarda do Museu Municipal. No Arquivo Histórico do Município de Cachoeira do Sul encontra-se a documentação político-administrativa desde a instalação da Vila Nova de São João da Cachoeira, em 5 de agosto de 1820. Esta documentação está indexada em três fundos fechados: Câmara Municipal, Junta Municipal e Intendência Municipal. A instituição também dispõe de arquivos particulares de pessoas físicas e jurídicas, onde são encontradas cartas, cartões, documentos grafados em outras línguas etc. Há ainda as consultas em documentos no Arquivo Histórico e Arquivo Público do Rio Grande do Sul, Arquivo Nacional, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e outras instituições do gênero, recursos imprescindíveis no levantamento de dados para reconstituições históricas. Este universo documental oferece a possibilidade de vivenciar experiências de leitura de documentos antigos, com as dificuldades peculiares a esta ação, quais sejam as diferenças de grafia, as abreviaturas, o emprego de palavras que não são mais usuais, os diferentes talhes de letra, o nível de escolaridade dos escribas e todo tipo de desafio que torna a pesquisa em documentos do passado uma atividade enriquecedora e prazerosa.

**DOS GÊNEROS AO GÊNERO ELETRÔNICO:
UM PERCURSO DE TRANSFORMAÇÕES**

Indianara Abreu Holsbach Nogueira (UEMS)

indianaraholsbach@hotmail.com

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

As pesquisas sobre os gêneros textuais têm ganhado lugar de destaque nas últimas décadas. Com a evolução tecnológica, surgem os chamados gêneros emergentes, como os digitais, virtuais, multimodais, cibergêneros, entre outros. Como é feita a abordagem desses “novos” gêneros nas aulas de língua portuguesa? A consciência da evolução do conceito de gênero pode facilitar o trabalho didático com os emergentes? De que forma? Partindo da premissa de que os gêneros são um fenômeno social e histórico, (MARCUSCHI, 2004), o presente trabalho busca compreender a noção atual de gênero por meio de um panorama histórico da evolução desse conceito, desde a Antiguidade até a Modernidade, com o objetivo de compreender as implicações pragmáticas dessa evolução. Para esse fim, recorreremos a autores como Dolz & Schneuwly (1996), Bakhtin (2003), Marcuschi (2004), Todorov (1980) e Dionísio (2014).

É POSSÍVEL UMA DEMOCRACIA DO SABER?

Talita Miranda Ribeiro (UENF)

talitamiribeiro@hotmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

O presente trabalho pretende analisar em que medida a arte pode contribuir para o processo democrático na sociedade, ou seja, de que maneira é possível pensar, levando-se em conta a dimensão estética, a construção de um efetivo espaço de participação pública do indivíduo. Nesse sentido, buscaremos uma análise do contexto da invenção da democracia ateniense, colhendo exemplos desse período que nos ajude a pensar a arte como um instrumento aliada ao processo democrático. As técnicas deixam de ser extremamente militares e apresentam uma nova proposta de formação valorizando a mente e o corpo, sem privilegiar qualquer cisão entre eles. Pode se observar que a música, a poesia, a oratória, dialética,

retórica começam a ocupar espaços importantes na formação humana, possibilitando ao homem uma evolução integral. Possibilidade essa gerada pela inserção de disciplinas que abrangem um campo vasto do conhecimento e que possibilita ao homem ser cada vez mais crítico e perceptivo. Sem dúvida nenhuma podemos destacar nas obras de Platão, como por exemplo, no livro III da República, ou ainda na *Política* de Aristóteles uma preocupação com a arte de maneira geral, é impossível para o grego educar sem levar em consideração a dimensão estética, afinal, formando o homem sob os princípios da *kalokagatia* (beleza e bondade) teremos, por conseguinte, uma cidade boa e igualmente bela. Uma sociedade se engrandece pela cultura e isso pode ser atestado na Grécia Antiga por um fenômeno denominado *depaideia*. Acreditamos que esse retorno a essas paisagens ainda pode nos fornecer alguns parâmetros que nos orientem para se pensar a arte tão mencionada em nossos dias, mas pouco efetivada como alternativa para uma formação pública.

**EDIÇÕES FAC-SIMILADAS E SEMIDIPLOMÁTICAS
DE DIFERENTES MANUSCRITOS
DA REGIÃO DE SANTA MARIA
DO SÉC. XX: ESTUDO PALEOGRÁFICO**

Viviane Silveira Neves (UFSM)

vivi.ka.vivi@hotmail.com

Evellyne Costa (UFSM)

Uma edição fac-similada permite acesso a documentos antigos na sua forma original e oferece subsídios para especialistas; já uma edição semidiplomática dá informações sobre o texto, o que o torna acessível também para os leigos, não acostumados com a leitura desse tipo de documento. Compete ao filólogo disponibilizar esse tipo de edição para os interessados. No presente artigo, são apresentadas e analisadas as edições fac-similadas e semidiplomáticas de cinco diferentes manuscritos. São cinco documentos, datados entre 1899 e 1921, sendo três da localidade de São Sepé, um da localidade de Tupancy e o último de Santa Maria. As edições seguem as normas de Cambraia (2005), mantendo o máximo possível de características do original, respeitando todas as particularidades grafemáticas existentes no texto original; desenvolvendo abreviaturas e mantendo as variantes morfológicas e sintáticas. Posteriormente, são relatadas as dificuldades encontradas nas transcrições, devidas a algum

borrão/rasura no documento e/ou alguma danificação causada pelo tempo; são descritos problemas na realização desse trabalho e por fim é demonstrado como estes foram solucionados.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
LETRAMENTO E TECNOLOGIAS – NOVAS POSSIBILIDADES**

Maria Veroza Batista Vieira (UFAC)

mariaveroza@hotmail.com

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

<http://lattes.cnpq.br/4248167125237677>

Considerando que nos expressamos através da linguagem, concebida como forma de interação de sujeitos sociais, é imprescindível, no ensino da língua, o trabalho com gêneros textuais para desenvolver habilidades de letramento, visto que é por meio dos gêneros que os sujeitos interagem. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção de produção textual para alunos do módulo I do ensino fundamental da educação de jovens e adultos da Escola Luíza Batista de Souza. A finalidade dessa proposta de intervenção é ampliar o letramento dos educandos através de atividades de leitura e produção de e-mails, por entender que o referido gênero faz parte do cotidiano dos estudantes. Por isso, decidimos trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas pedagógicas, que tornam as aulas mais atrativas para os discentes e facilitam a inserção deles na sociedade letrada. Entendemos que a aprendizagem se torna mais significativa quando os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados, como também quando é possibilitado aos educandos o uso do que foi apreendido na escola em suas práticas sociais.

EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Giselda Maria Dutra Bandoli (UENF)

giseldadutrabandoli@uol.com.br

Karina Pereira Detogne (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Este trabalho objetiva proceder a uma reflexão sobre o atual ensino de língua portuguesa e em que medida esse ensino favorece o aprimoramento da competência linguística dos nossos alunos. Nesse sentido, constituirão foco de nossa atenção alguns questionamentos a respeito das noções e do ensino de gramática, já que o estudo de tópicos gramaticais compõe o universo das aulas de língua portuguesa. Nossa reflexão parte de alguns dados extraídos de respostas dadas para alguns questionários aplicados a professores, das redes particular e pública, que ministram a disciplina língua portuguesa, no ensino fundamental e no médio. Procuramos verificar de que forma os professores têm abordado os estudos da língua em suas práticas pedagógicas: ou a partir de uma abordagem estritamente tradicional, que considera análises de enunciados descontextualizados, ou a partir de uma perspectiva linguística, que considera contextos reais de produção de enunciados. Valemo-nos dos pressupostos teóricos da linguística funcional, da sociolinguística, além das orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para fundamentar nosso trabalho e nossas análises. Assim como: Bagno (2002, 2007, 2011), Furtado da Cunha e Tavares (2007), Furtado da Cunha et al. (2003), Martelotta et al. (2003), Neves (2004, 2009, 2011), entre outros.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O FUNCIONALISMO EM SALA DE AULA

Karina Pereira Detogne (UENF)

karinaproflettras@hotmail.com

Giselda Maria Dutra Bandoli (UENF)

O presente trabalho busca refletir sobre o ensino de língua materna, que comumente é empreendido com base nas concepções da gramática normativa, orientando um tipo de ensino prescritivo, que considera a

língua um sistema homogêneo, distanciando o ensino da língua das outras variedades linguísticas que possibilitam a expansão da competência linguística do aluno, o que nos leva também a refletir que não é possível homogeneizar a língua, já que sua natureza é dinâmica e heterogênea. Dessa forma, buscamos repensar esse ensino empreendido na maioria das escolas brasileiras, por meio de novas concepções de ensino, centradas nas abordagens do funcionalismo linguístico que considera a língua em suas diversas possibilidades de uso. Assim, fundamentado nas teorias funcionalistas, nosso estudo tem como aporte teórico autores como Martelotta (1996), Luquetti (2008), Furtado (2007), Neves (2001) e Travaglia (2009), entre outros.

**EFEITO CRÍTICO-INTELCTUAL:
MPB E ROCK AND ROLL.**

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges UEMS
igoralexandre@hotmail.com

Ravel Giordano de Lima Faria Paz UEMS

O trabalho tem por intuito demonstrar a importância dos movimentos artísticos e culturais que orbitam na década de 60. E por meio da apresentação de alguns artistas e obras feitas pelos mesmos, constatar a qualidade artística e marco histórico que se consolidou a partir das ações e da sedimentação de tais obras. Artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e outros representantes do movimento da Tropicália marcaram profundamente a sociedade brasileira pelo viés da música, assim como artistas estrangeiros como os Beatles, Led Zeppelin, The Who e The Kinks, que também desbravaram fronteira e se valeram da música como elemento propulsor e norteador para sedimentar o pensamento crítico-revolucionário no âmbito social. Sendo assim, são notáveis as duas correntes (MPB e rock) como formas de criticar a realidade. Nessa perspectiva, o intuito da investigação é justamente comparar as duas, buscando em seus íntimos os elementos com maior notoriedade para que se consolide tal ação analítica e sejam evidenciadas todas as potencialidades e riquezas existentes em seu bojo conceitual.

ENSINO DE GRAMÁTICA – UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Claudia Bernardo (UEMS)

mislenefc@hotmail.com

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O referido artigo trata a respeito das dúvidas e incertezas a respeito do ensino da gramática, visto que muitos questionamentos surgem em torno deste processo de ensino aprendizagem. Enquanto experiência diária em sala de aula muitas indagações vão de encontro a uma realidade ideológica vivenciada enquanto experiência acadêmica. Com vistas a essa problemática e sem a pretensão de uma total resolução do problema, mas com a intencionalidade de acertar o caminho, vamos discorrer neste trabalho sobre qual a melhor forma de se ensinar a gramática, sendo assim apresentaremos uma possível prática para o ensino de análise linguística. Para elucidar a parte teórica deste artigo, nos basearemos especialmente em Possenti (2000), Leffa (1996) e Geraldi (2004).

ENTRE BECOS, RUAS E ENCRUZILHADAS: JORGE AMADO E OS TOPÔNIMOS DA BAHIA DE TODOS OS SANTOS

Analídia dos Santos Brandão (UNEB)

ninhaydia@yahoo.com.br

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)

Uma das maneiras de estudar o léxico é através da análise dos nomes de lugares. Ao identificar lugares, os topônimos abrigam a função conservadora de guardar o conhecimento dos costumes e os saberes de um povo, perpetuando características que outrora definiu a vontade do denominador. O objetivo desse trabalho é descrever as motivações toponímicas de dois nomes de lugares presentes na obra de Jorge Amado, intitulada Bahia de Todos os Santos: guia de ruas e mistérios (2002). Os topônimos Bahia de Todos os Santos e Salvador da Bahia, bastante mencionados e questionados na referida obra sobre merecimento de permanecer como nome oficial da cidade, revelam aspectos peculiares da for-

mação da primeira capital do Brasil. Para dispor tal análise, a base teórica e metodológica é a categorização taxionômica para o estudo dos topônimos desenvolvida por Dick (1990, 1992), além de outras contribuições como Carvalhinhos (2009), Biderman (1998) etc.

**ENTRE INFÂNCIAS E VERSOS:
A LEITURA DA POESIA DE MANOEL DE BARROS
PELO OLHAR DA CRIANÇA**

Adriana Cercarioli (UEMS)
dricercarioli@yahoo.com.br

Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail.com

Este trabalho trata da promoção do contato da poesia de Manoel de Barros com o leitor-criança. Corroboramos com a observação de que os poemas de Manoel de Barros não são destinados, obrigatoriamente, para esse leitor, como outros textos produzidos por poetas que focam esse público. Para tanto, vasculhou-se, no conjunto da sua obra, o corpus mais apropriado para esse leitor, não o elegendo segundo a classificação mercadológica que cerceia algumas de suas obras para o público infantil. Essas constatações, portanto, impulsionaram a investigação da presença do universo infantil na composição dos versos do poeta, tarefa que nos aproxima de um elemento articulador de sua poesia, o “criançamento poético”. Tal averiguação evoca o entendimento e a explanação sobre um diálogo imanente na obra do poeta: poesia e infância. Esses dois últimos temas também são analisados a partir de uma investigação da produção da literatura para crianças, desde o seu surgimento, bem como suas relações de dependência com a escola. O entrelaçamento desses motivos revela-nos encontros e descobertas com a infância e a linguagem, que, se tratando do poeta em questão, o termo mais apropriado seja a “infância da linguagem”. Destacamos, portanto, neste trabalho, a incorporação dos recursos da língua e temas constitutivos dessa “infância da linguagem”, a fim de observá-los na avaliação da experiência estética da criança leitora da poesia de Manoel de Barros. As apreciações dessa experiência advêm do trabalho teórico, cujas leituras orientaram o delineamento da intervenção ora proposta para crianças ingressas no 5º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.

**ESCRITA E CIDADANIA:
O JORNAL ESCOLAR
COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Juliene Kely Zanardi (UERJ)

julienezanardi@yahoo.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

taniamnlc@gmail.com

De acordo com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, evidenciam-se três práticas essenciais ao ensino de língua portuguesa: (1) análise linguística, (2) leitura e (3) produção de textos orais e escritos. No que tange à última prática, trabalhos como os de Geraldi (1993) e Antunes (2005) sinalizam problemas enfrentados pelos professores no intuito de conciliar as atividades desenvolvidas em sala de aula com as recomendações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Entre os problemas citados, destaca-se a dificuldade de elaborar atividades de produção textual que contemplem a visão sociointerativa da linguagem, apresentada no documento. Conforme sinalizam os autores, as práticas de produção textual na escola partem, muitas vezes, de contextos artificiais de comunicação e se resumem a uma finalidade meramente escolar, não oferecendo aos alunos uma real inserção em práticas sociais de escrita que contribuam para o desenvolvimento de sua competência linguística, bem como para a sua formação como cidadãos. Tendo em vista tal panorama, a proposta do presente trabalho é apontar o potencial do jornal escolar como uma ferramenta pedagógica capaz de proporcionar atividades de produção textual que ofereçam ao público discente não só a possibilidade de interagir em contextos reais de comunicação, como também de participar de práticas sociais necessárias ao exercício da cidadania.

**ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO
EM PEÇAS DE TEATRO: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA**

Marianna Maroja Confalonieri Cardoso (UFRJ)

marianna.cardoso@hotmail.com

Maria Eugênia Lammoglia Duarte (UFRJ)

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise das estratégias pronominais de indeterminação com base em peças portuguesas escritas ao longo dos séculos XIX e XX, com a finalidade de comparar os resultados obtidos com os encontrados por Vargas (2012) para peças escritas no Rio de Janeiro nesse mesmo período. Esta análise mostra um claro processo de mudança em direção ao uso novas estratégias de indeterminação do sujeito – como o uso dos pronomes “você/tu” e “a gente”, e uma drástica redução do uso do clítico indefinido “se” – que está, sem dúvida, relacionado ao crescente preenchimento da posição de sujeito no português brasileiro (DUARTE, 1993). Como o português europeu, apresenta um sistema de sujeitos nulos e de clíticos pronominais mais estável (DUARTE, 1995; 2007), nossa expectativa para esta pesquisa é que o português europeu conservaria, nas sincronias analisadas, as formas tradicionais de indeterminação: o emprego do verbo na 3ª pessoa do plural com o pronome não expresso e a utilização da 3ª pessoa do singular acompanhada do clítico “se”. Os resultados preliminares obtidos confirmam nossas hipóteses. A metodologia utilizada segue os passos da pesquisa variacionista (BRAGA & MOLLICA, 2003). A amostra utilizada é constituída de peças de teatro portuguesas de caráter popular, distribuídas em sete sincronias, que vão de 1835 a 1996, aproximando-se bastante da amostra de Vargas para o português brasileiro. Nosso referencial teórico utiliza o modelo de estudo da mudança proposto por Weinreich, Labov & Herzog (2006) e a teoria linguística que sustenta o levantamento de hipóteses e a interpretação dos resultados é o quadro de princípios e parâmetros (CHOMSKY, 1981).

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA
E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Leila Alves Vargas (UENF)

leilhaalves@yahoo.com.br

Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)

Maria Eugênia Totti (UENF)

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar importância e o papel da leitura no ensino de ciências. Para isso, foi realizado um breve estudo teórico que teve como principais apontamentos: a) Algumas considerações sobre a importância da leitura no ensino de ciências; b) A alfabetização científica e a visão de mundo; c) Apresentação e análise de algumas estratégias de leitura realizadas nas aulas de ciências. Desta forma, buscou-se compreender como a leitura e o trabalho utilizando textos informativos auxiliam no pensamento crítico e na busca de um ensino que prima por tornar alunos, cidadãos críticos e reflexivos e que contribuam para uma aprendizagem mais significativa de ciências, de forma interdisciplinar e contextualizada.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Renilza da Silva Gonçalves (UFAC)

renilzagoncalves@hotmail.com

Márcia V. Ramos de Macedo (UFAC)

marciavestrela@yahoo.com

Sabe-se que há muito tempo se vem discutindo sobre leitura; principalmente na área educacional, existe certa atenção quando se aborda essa prática. Por conta disso, esse estudo destaca a importância da leitura como um dos objetivos prioritários da educação básica. Logo, o objetivo é sugerir estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa e matemática no 6º ano do ensino fundamental, visando ao aspecto metacognitivo dos alunos em que consiste ter a capacidade de gerenciar, de ter consciência desses próprios processos de aprendizagem na hora da leitura e controlá-los, a fim de que se tornem

gradativamente sujeitos/leitores autônomos, através da leitura compartilhada em sala de aula com o professor e a turma. Assim, esse trabalho será norteado pelas orientações de estratégias de leitura de Solé (1998), Santos (2013) e de Bortoni-Ricardo (2010). Assim também, as concepções sobre metacognição de Kleima (2013), Leffa (1996) e Kato (1994) e outras reflexões de autores. Ressalta, ainda, a importância da organização escolar em prol da leitura em que deve ser planejada e incluída no projeto político pedagógico, acompanhada e orientada pelo pedagogo ou apoio pedagógico, uma vez que o desenvolvimento da compreensão leitora não é de responsabilidade somente do professor de língua materna, mas de todos na escola.

ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICAS E EFEITOS DE SENTIDO NA *CRÔNICA DE D. PEDRO*, DE FERNÃO LOPES

Lilian Cristina Granziera (FIMI)
lilian.granziera@gmail.com

Temos, nos últimos anos, pesquisado sobre como os cronistas articulam a tessitura do discurso literário mediante o uso de estratégias linguísticas que orientam efeitos de sentido. Neste trabalho, iremos nos deter sobre o discurso de Fernão Lopes na *Crônica de D. Pedro* e, mais detidamente, sobre a fixação da imagem de Inês de Castro. A crônica medieval evoluiu dos anais e da história, advinda da necessidade e do benefício do registro dos eventos de várias ordens e que foram reconstituídos pelos filtros ideológicos aos quais o trabalho do cronista esteve sujeito. Sendo um gênero de entremeio – de literatura e história –, a crônica medieval de Fernão Lopes não só é um texto artístico belo, a ponto de ser admirado, como também é informativo, pois participa, ainda que artisticamente, da transmissão de conhecimento mediante as histórias que conta, que muitas vezes podem até promover um efeito catártico em seus interlocutores, haja vista não serem raros os episódios que remetem alguma emoção. Assim, temos que, invariavelmente, a crônica se encarrega, às vezes de forma velada, da função de formadora de opinião, explorando o senso crítico com sua vertente político-social, o que pode ser percebido pelo discurso, elemento cuja materialidade é a língua.

ESTUDO DO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Marilene Rodrigues de Araújo Campos (UEMS)

lenaraujo4@hotmail.com

Danglei de Castro Pereira (UEMS)

Será apresentada uma proposta de ensino de literatura que foi aplicada no 9º ano do ensino fundamental, utilizando-se um método sistematizado para se trabalhar a literatura na escola, baseado na proposta do método criativo, conforme Bordini (1988). Nosso estudo compreende a ideia de que a literatura contribui ativamente ao letramento e que a apresentação do literário por meio do método criativo é uma forma lúdica de introdução do literário a jovens leitores e, com isso, contribui para a formação do leitor por meio do letramento literário, conforme Cosson (2006). Destaca-se a produção dos alunos a partir da leitura e discussão dos textos literários em sala de aula.

ESTUDO TOPONÍMICOS DOS BAIRROS DA REGIÃO SUL DA CIDADE DE BOA VISTA – RORAIMA

Francisca Olavia Gomes de Moraes (UERR)

olaviagomes627@yahoo.com.br

Antonia Sandra Lopes da Silva (UERR)

Veralucia Thomaz Cardozo Silva (UERR)

Alessandra de Souza Santos (UERR)

Este trabalho é continuação do estudo preliminar apresentado na Comissão Científica do 24º Fórum Acadêmico de Letras (FALE) e que neste está completado com as fichas e a análise das informações, que se centra no estudo dos topônimos urbanos dos bairros da zona sul da cidade de Boa Vista. O objetivo é classificar os nomes desses bairros de acordo com as taxionomias toponímicas, bem como identificar os fatores que motivaram a variação e mudança dos nomes. O estudo toponímico, submarca da onomástica, dedica-se ao estudo dos nomes de lugares como cidades, vilas, municípios, países, cabendo ainda, estudar origem e significado de tais nomes, considerando os aspectos: geo-históricos, socioeconômicos, antropolinguísticos etc. A pesquisa aqui apresentada é embasada nas ideias de Isquierdo (2008) e Dick (1999), para quem os topôni-

mos podem ser classificados em duas categorias os de natureza física e os de natureza antropocultural. Os instrumentos utilizados foram: levantamentos bibliográficos, pesquisas de campo nos órgãos públicos municipais e estaduais, documentos cedidos pelos moradores dos bairros e depoimento com moradores e presidentes de alguns bairros. Através da análise de ficha lexicográfico-toponímica, destaca-se a importância do resgate histórico-cultural para os moradores dos bairros da zona sul da cidade de Boa Vista, contribuindo na disseminação das informações necessárias a leitores, estudantes e pesquisadores. Os resultados desse trabalho representam uma amostra das informações coletadas sobre os nomes e histórias dos bairros pesquisados

ESTUDO TOPONÍMICOS DOS BAIRROS DA REGIÃO SULDA CIDADE DE BOA VISTA – RORAIMA

Francisca Olavia Gomes de Moraes (UERR)
olaviagomes627@yahoo.com.br

Sivanilde Rodrigues da Silva (UERR)
rsivanilderodrigues@yahoo.com

Antonia Sandra Lopes da Silva (UERR)
Veralucia Thomaz Cardozo Silva (UERR)
Alessandra de Souza Santos (UERR)

Este trabalho é continuação do estudo preliminar apresentado na Comissão Científica do 24º Fórum Acadêmico de Letras – (FALE) e que neste está completado com as fichas e análise das informações que se centram no estudo dos topônimos urbanos dos bairros da zona sul da cidade de Boa Vista. O objetivo é classificar os nomes desses bairros, de acordo com as taxionomias toponímicas, bem como identificar os fatores que motivaram a variação e mudança dos nomes. O estudo toponímico, submarca da onomástica, dedica-se ao estudo dos nomes de lugares como cidades, vilas, municípios, países, cabendo ainda, estudar origem e significado de tais nomes, considerando os aspectos: geo-históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos. A pesquisa aqui apresentada é embasada nas ideias de Isquierdo (2008) e Dick (1999), para quem os topônimos podem ser classificados em duas categorias: os de natureza física e os de natureza antropocultural. Os instrumentos utilizados foram: levantamentos bibliográficos, pesquisas de campo nos órgãos públicos municipais e estaduais, documentos cedidos pelos moradores dos bairros e depoimen-

tos com moradores e presidentes de alguns bairros. Através da análise de ficha lexicográfico-toponímica, destaca-se a importância do resgate histórico-cultural para os moradores dos bairros da zona sul da cidade de Boa Vista, contribuindo na disseminação das informações necessárias a leitores, a estudantes e pesquisadores. Os resultados desse trabalho representam uma amostra das informações coletadas sobre os nomes e histórias dos bairros pesquisados

EXPOSIÇÃO ORAL: UM GÊNERO A SER ENSINADO NA ESCOLA

Marcia Aparecida Alberto Magalhães (UFAC)
marciaalbertom9@gmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
lindinalvamessias@yahoo.com.br

Na escola, é comum a prática de apresentação de trabalhos escolares. São as exposições orais, que deixam os estudantes apreensivos, pois os professores exigem dos alunos esse tipo de produção textual sem antes se certificar se os docentes possuem conhecimento acerca do gênero textual. O desconforto gerado pela situação ocorre devido ao despreparo desses sujeitos. Sendo a exposição oral um gênero textual, é de suma importância que seja ensinado nas aulas de língua, visto que seu uso é frequente na vida do estudante. Neste artigo, apresentamos uma proposta de trabalho com o gênero exposição oral, organizada a partir de uma temática: o meio ambiente e os quatro elementos da natureza. Para o ensino do gênero, a proposta requer que seja utilizado outro gênero textual – a charge –, apresentado numa proposta de leitura e reescrita. A organização das atividades através de um projeto de ensino apresenta uma sequência didática para ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental, de forma interdisciplinar, numa junção de conteúdos de língua portuguesa e geografia. A proposta terá como fundamentação teórica os estudos realizados por Bakhtin (1997), Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2009), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Fávero et al. (2012), Dolz & Schneuwly (2013) e as orientações do PCN de língua portuguesa. O artigo está dividido em: Introdução; Seção 2, que trata da revisão bibliográfica acerca do uso dos gêneros orais; Seção 3 que explana a metodologia de trabalho de acordo com estudos dos teóricos e Seção 4 que descreve o processo de avaliação das atividades. Os resultados esperados com o estudo visam

demonstrar a possibilidade de ensinar um gênero textual muito utilizado pelos estudantes, permitindo ao aluno o desenvolvimento de competências enquanto leitor e produtor de textos.

**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS:
UMA HERANÇA DE PORTUGAL PARA O BRASIL**

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

O léxico de uma língua é constituído pelo conjunto de signos linguísticos, que em forma de código semiótico, indica o conhecimento que uma comunidade linguística possui sobre o mundo por meio de palavras. As palavras se personificam, sendo testemunhas da cultura de que fazem parte. O léxico é de grande importância para língua porque atua diretamente em seu funcionamento e estrutura, relacionando conceitos linguísticos e extralinguísticos da cultura de uma sociedade. O povo brasileiro criou uma identidade linguístico-cultural própria, principalmente com o enriquecimento um vocabulário, tornando-o diferente do utilizado em Portugal. No entanto, grande parte do conjunto lexical do português de Portugal ainda se encontra corrente no português do Brasil, e as expressões idiomáticas são um exemplo disso, pois um número considerável de expressões herdado de Portugal continua sendo usado, ainda que com pequenas variações. O presente artigo pretende abordar o conceito e as características de expressões idiomáticas e fazer uma comparação das expressões relativas à categoria “medo” no português brasileiro com as similares no português europeu.

**FENÔMENOS SINTÁTICOS
EM ABORDAGENS FORMALISTAS E FUNCIONALISTAS:
CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE**

Rosana Ferreira Alves (UNEB)
alzana70@yahoo.com.br

Com a presente investigação, pretende-se, por meio de pesquisa bibliográfica, apresentar diversos fenômenos sintáticos à luz de abordagens teóricas de cunho formalista e funcionalista. Assim, pretende-se reunir discussões em sintaxe considerando fenômenos diversificados, com a finalidade de oportunizar discussão relativamente sintética de fenômenos que são, por natureza, complexos e que, como tal, nem sempre se fazem acessíveis. O desenvolvimento dessa proposta se faz necessário por diversos fatores, eis alguns: (a) necessidade de maior diálogo entre o que se produz em linguística (saberes teóricos) e o que o professor/professorando precisa refletir para dar sustentação às práticas pedagógicas, configurando-se, assim, uma razão de ser fundamental para a formação do professor pesquisador; (b) manifestação de apoio teórico-metodológico para reflexão sobre diversas possibilidades viáveis em função da melhoria do nível de aprendizagem, em se tratando do ensino/aprendizagem se sintaxe.

**FIGURAÇÕES HÍBRIDAS
NA OBRA LÍTERO-MUSICAL DE ZÉ RAMALHO:
FUSÕES UNIVERSAIS NA NORDESTINIDADE DA CANÇÃO**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)
wagner.assen@gmail.com
Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail.com

O seguinte artigo analisa o escopo lítero-musical da obra de Zé Ramalho, com o recorte focado nos elementos estéticos híbridos, que sejam a inflexão regionalista nordestina unida aos elementos da universalidade cultural do *rock* e da música pop. A fusão é resultado das tendências

marcantes da arte e da cultura nos anos 1970, presentes também na literatura. A ação estética estudada no trabalho parte das reflexões do projeto “negatividade e resistência na poesia brasileira contemporânea”, que estuda as manifestações artísticas e culturais centradas na discussão poética, dos anos 1970 aos dias de hoje. Dentro deste contexto, a obra de Zé Ramalho desponta como aquela que, junto com sua geração, consegue dar singularidades às misturas estéticas que se nutriam dos elementos locais imbricados aos universais.

**FORMAÇÃO DE CONCEITOS
E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL
– PERSPECTIVA VYGOTSKYANA DA EDUCAÇÃO**

Camilla Paiva Silva Crespo (UENF)

cpaivasilva@yahoo.com.br

Fernanda Castro Manhães (UENF)

Rosalee Santos Crespo (UENF)

O presente trabalho se ocupa em apresentar a perspectiva de Vygotsky acerca da formação das funções psicológicas superiores, notadamente a relação entre o pensamento e a linguagem, como sendo produtos da dimensão social do desenvolvimento humano, colocando ênfase no papel da mediação para construção dessa formação. Em princípio se questionou como inserção do indivíduo na cultura e suas relações interpessoais poderiam contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança. A partir da teoria da formação de conceitos e da ideia de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky apresenta a intervenção da mediação simbólica e da mediação social como instrumentos fundamentais para construção e desenvolvimento do indivíduo. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica com o uso de fonte primária e secundárias.

**FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Juvanete Ferreira Alves Brito (UESB)

juvanetealves@gmail.com

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas considerações

sobre a formação do português brasileiro. A polêmica sobre a origem crioula do português brasileiro vem despertando o interesse de diversos autores há mais de um século. Para Câmara Jr. (1972, 1976), a influência das línguas africanas, na constituição do português brasileiro, se resumiria à aceleração de tendências prefiguradas no sistema linguístico do português, posição que já havia sido delineada por Silva Neto (1963). Segundo Guy (1981, 1989), o português popular brasileiro é resultante de um processo prévio de criouliização, iniciado de forma mais significativa, a partir do século XVII, ao qual se seguiria um processo posterior de descriouliização, em função do prolongado contato do português popular com o português culto. Discordando da posição de Guy (1981), Tarallo (1993) argumenta que os falantes do português brasileiro tendem, cada vez mais, a realizar o sujeito e apagar o objeto, enquanto que os falantes do português europeu, ao contrário, apagam o sujeito e realizam o objeto. Naro e Scherre (1993) argumentam, contrariamente à influência de processos prévios de criouliização, que não há registros históricos da estabilização de algum crioulo em solo brasileiro. E afirmam que as mudanças que afetaram a concordância nominal e verbal no Brasil teriam as suas origens, não na simplificação operada pelo contato entre línguas, mas em mudanças fonéticas iniciadas em Portugal, sob a ação das forças de uma deriva românica. Lucchesi (2000) e Baxter e Lucchesi (1997) aproximam-se da posição de Guy (1981), mas fazem restrições à ideia de uma criouliização plena do português brasileiro. Por outro lado, Lucchesi (2000) salienta que o processo sócio-histórico de constituição da realidade linguística brasileira é bipolarizado, ou seja, no polo das camadas médias e altas da sociedade brasileira, pode-se perceber, nos primeiros séculos de história do Brasil, um comportamento linguístico conservador de uma elite colonial.

**FORMAS DE TRATAMENTO
EM TRADUÇÕES DE ADVENTURES OF TOM SAWYER:
RELAÇÕES SOCIAIS E AFETIVAS**

Fernanda Bondam Soppelsa (UCS)

nandinhasoppelsa@gmail.com

Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (UCS)

mandal@terra.com.br

Mark Twain, renomado autor realista, conhecido pelo seu estilo

coloquial e pelo colorismo local, representa com maestria a modalidade oral regional da língua inglesa na fala dos personagens do romance *Adventures of Tom Sawyer* (*As Aventuras de Tom Sawyer*). As formas de tratamento empregadas pelos personagens principais ajudam a construir uma representação de como as relações sociais são marcadas na obra. A partir da análise de alguns diálogos do texto original em inglês e de suas respectivas traduções, observa-se não somente as marcas de oralidade, mas também como as escolhas lexicais para formas de tratamento podem revelar diferentes graus de afetividade e hierarquia social. Verificam-se alguns casos de perdas nas traduções brasileiras em relação ao uso das formas de tratamento, como também, em uma das traduções, um processo de domesticação, nos moldes de Venutti (1998).

**GÊNERO DIGITAL E MULTILETRAMENTO
EM PRÁTICAS DE LEITURAS E PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO MÉDIO**

Fabio de Souza Paes (UEMS)

fabiosouzapaes@gmail.com

Renata L. A. Cafure (UEMS)

Fabriciane Malheiro (UEMS)

Wagner S. Gonçalves (UEMS)

Este trabalho tem como objetivo relatar as situações formativas entre as práticas de leitura, produção textual e a construção da revista online *Linguagem do Zé*, como um gênero digital (Luiz Antônio Marcuschi), caracterizado por apresentar textos multimodais produzidos e postados pelos alunos: As produções foram voltadas para as práticas situadas, ordenando o contexto sociocultural sempre voltado para a realidade em que vivem, ou seja, o cotidiano da rua, da escola, entre outras. As discussões se darão com base nas contribuições teórico-metodológicas dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000; 2013; ROJO, 2012; 2013) e letramento crítico (SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013; MACIEL, 2014). O projeto é desenvolvido pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que integra bolsistas licenciandos em letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em colaboração com uma escola estadual de Campo Grande – MS. Como produto, os alunos produzirão uma revista digital, fazendo uso de diferentes gêneros discursivos e digitais.

GÊNERO DOCUMENTÁRIO E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LITERATURA

Stephany Aparecida Borges de Souza (UEMS)
ivangbispo@gmail.com

Ivan Gilvani Bispo; Rebeca Cacho (UEMS)

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Tendo-se em vista as várias formas de construção de sentidos conforme apontam os estudos da teoria dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos (COPE & KALANTIZIS, 2000, 2013; ROJO, 2012, 2013; TAKAKI & MACIEL, 2014; SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2011), a escola precisa legitimar outras formas não tradicionais da cultura de ensinar, aprender e avaliar no contexto escolar. Neste sentido, a presente proposta buscou contemplar os estudos dos gêneros textuais digital (MARCHUSCI, 2005), com as questões de multimodalidades nas atividades realizadas na aula de literatura no ensino médio. Para tanto, o trabalho contemplou os seguintes aspectos: 1) o desenvolvimento do letramento crítico, 2) a linguagem corporal como construção de sentido; 3) o desenvolvimento do letramento digital na elaboração do gênero documentário. Para a elaboração do documentário, dentre vários aspectos, os alunos pesquisadores utilizaram a metodologia de observação, coleta e registro de dados por meio de filmagens, gravações e entrevistas. Posteriormente, foi produzido um documentário da escola e vídeos menores isolados de produção dos alunos, nos quais são relatados os benefícios dessas atividades para a aprendizagem, sem, contudo, problematizar as dificuldades, os desafios dessa perspectiva. O trabalho foi realizado em uma escola estadual localizada na cidade de em Campo Grande – MS. Para a discussão durante a apresentação dessa pesquisa, será exibido o documentário produzido seguido de uma discussão fundamentada na teoria dos gêneros textuais e dos multiletramentos.

**GÊNERO TEXTUAL:
ARTIGO DE OPINIÃO E COLABORAÇÃO
POR MEIO DA WEB 2.0
– UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

mislenefc@hotmail.com

Indianara Abreu Holsbach (UEMS)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O estudo sobre gênero textual não é relativamente novo, posto que, existe desde a época de Platão, em que originou a tradição poética, e Aristóteles, originando a tradição retórica, concentrando-se, assim, na literatura. Nas últimas décadas, porém, tem se tratado com mais afinco, e em textos de variados tipos de circulação. Cada campo da atividade humana está de maneira imanente ligado ao uso da linguagem como meio de comunicação, possui seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados, segundo Bakhtin (2011, p. 262), como gêneros do discurso, sendo que este possui três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Com o objetivo de tratar a produção textual de forma colaborativa, foco desse trabalho, utilizaremos o gênero “artigo de opinião”, que, por oferecer condições de reflexão e análise, aportar à persuasão, além de garantir ao autor do texto possibilidade de antecipar-se às objeções e poder refutá-las, possibilita trabalhar a produção de texto de modo compartilhado e manifestar a opinião sobre assunto polêmico. Faremos uso de recurso da Web 2.0, aliando, assim, prática discursiva e utilização da cibercultura, tomando como fonte teórica Lévy (1999) e Moran (2000). Dessa forma, será apresentada uma sequência didática, com a finalidade de planejar a forma adequada de trabalhar o gênero supracitado, de acordo com o propósito principal, a colaboração, por meio da Web 2.0, tomando Schneuwly & Dolz (2004) como base teórica.

**GÊNEROS DIGITAIS:
POSSÍVEL FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA**

Auxiliadora Carvalho da Rocha (UFAC)
expedit@hotmail.com

Isabel Goulart Simonete (UFAC)

Maria Expedita Fontele Alves (UFAC)

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

Diante da invasão das novas tecnologias de comunicação e informação, a instituição educacional compreendeu que é necessário repensar as antigas práticas pedagógicas, uma vez que esse novo modelo de sociedade possui distintas formas de comunicação, interação e aprendizagem. Os educandos têm acesso a informações de maneira mais rápida, e dominam diversas tecnologias digitais que, na maioria das vezes, mostram-se mais interessantes que as atividades pedagógicas disponibilizadas em sala de aula. Frente a essa realidade, despertar no sujeito o interesse pela escola e torná-lo um leitor é o grande desafio enfrentado pelo sistema educacional. Nesse contexto, é imperioso utilizar esses recursos tecnológicos em prol da melhoria educacional. Sendo assim, ressaltamos o emprego dos gêneros digitais como forma de aproximar o aluno da prática de leitura. Dessa forma, o referido estudo irá abordar os gêneros digitais enfatizando as contribuições e as possibilidades de aplicação em sala de aula. Autores como Marcuschi (2001); Xavier (2005) e Coscarelli (2007) serviram de base para a fundamentação teórica da pesquisa, buscando debater alguns questionamentos acerca dos gêneros digitais e a sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa.

**GRAMÁTICA, ENSINO E IDEOLOGIA:
CONTRADIÇÕES DE CONCEITOS**

Claudinei Marques dos Santos (UEMS-PG)

claudineims2013@outlook.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

A tradição gramatical conhecida propriamente como gramática normativa ou tradicional vem promovendo ao longo da história, no ensino e no uso da língua portuguesa no Brasil, a noção ideológica de certo e errado, o que é bonito, o que é feio, o que está na norma e o que está fora da norma e, conseqüentemente estigmatizando os fenômenos da variação e da mudança linguística, como se a gramática tradicional fosse o único padrão aceitável e perfeito para se comunicar. Com isso, propõe instituir uma língua pura, sem mácula e, esteticamente perfeita para comunicação (BAGNO, 2000, 2004, 2008). Na realidade, o que a gramática tradicional prescreve e descreve como padrão de normas aceitáveis numa realidade social, é, todavia, perpassado por falhas, lacunas, contradições e incoerências em seus conceitos, (MATTOS E SILVA, 2008; POSSENTI, 2004; PERINI, 1997) o que significa, que a gramática tradicional não é nem um pouco homogênea e muito menos logicamente perfeita. Ao contrário, seus postulados, subjacentes à norma gramatical do português, formulam conceitos que não convêm às estruturas linguísticas, isto é, não há uma relação lógica entre certos conceitos e as estruturas linguísticas, o que produz alguns paradoxos e contradições nos seus postulados. Assim objetivo dessa pesquisa é analisar em algumas gramáticas do português essas incoerências, ou melhor, os “furos” deixados pela tradição gramatical ao descreverem e prescreverem a norma da língua portuguesa do Brasil.

**GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO:
A REINVENÇÃO DA LINGUAGEM**

Cecil Jeanine Albert Zinani (UCS)
cezinani@terra.com.br

Dois escritores muito significativos, situados em espaços bastante diferenciados, Guimarães Rosa, no Brasil, e Mia Couto, em Moçambique, são detentores de uma produção literária muito destacada no contexto contemporâneo. Ambos os autores, tanto em romances como em contos, apresentam, como elemento primordial de sua literatura, uma maneira peculiar de utilização da palavra, tomada em sua materialidade como um feixe de relações. Com o emprego, não apenas do referente semântico, mas do aspecto sonoro, são criadas novas afinidades entre significante e significado, promovendo um efeito estético inusitado. Nessa perspectiva, nossa pretensão é destacar aspectos inovadores da linguagem de Guimarães Rosa e de Mia Couto.

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS
– UMA NARRATIVA PARA DESPERTAR NO ALUNO
O GOSTO PELO PATRIMÔNIO E PELA CULTURA ESCOLAR**

Gabriel Angelo Gomes Trindade (UENF)
contatogabrieltrindade@gmail.com
Luana dos Santos Fidélis Azevedo (UENF)
luanaazevedof@live.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com
Silvia Alicia Martinez (UENF)
silvia-martinez@hotmail.com

O texto apresenta uma reflexão sobre o uso da história em quadrinhos como recurso significativo para o aprimoramento da leitura e do gosto pela descoberta de acontecimentos históricos. O uso da história em quadrinhos pode trazer um universo divertido, de criação infinita, no qual imagem e texto se relacionam para chocar o leitor. Os quadrinhos possuem os aspectos de inovação estética e narrativa, que transborda ousadia e valor artístico. Através da leitura da história em quadrinhos, o aluno pode

encontrar o prazer pela leitura e, conseqüentemente, a frequência de leitura de outros tipos de registros escritos, como livros didáticos ou até romances. Ao prestigiar e ter contato com o gênero textual, o aluno pode adquirir interesse pelo livro impresso, e assim mergulhar no universo da literatura e da imaginação. O desenvolvimento dessa competência será preponderante para aquisição de novos conhecimentos, levando em consideração que, em grande parte, os alunos da realidade brasileira possuem dificuldades para fazer abstração dos conteúdos curriculares. Em segundo lugar, o texto centra o olhar na história em quadrinhos produzida no bojo do projeto de extensão intitulado “Preservar a Memória, Divulgar a Cultura Escolar e Afirmar a Identidade da Comunidade (Escolar)”, que se propõe sensibilizar os alunos com importância da preservação do patrimônio histórico e cultura escolar. A discussão central da história produzida foca essa problemática em uma instituição de grande valor histórico e simbólico na cidade, cujo prédio foi recentemente restaurado. Espera-se que, através de uma narrativa divertida e contemporânea, contextualizada no universo dos adolescentes, se desperte o interesse para que os alunos reflitam e comecem a indagar sobre o espaço em que elas estão inseridas e sobre a cultura da qual a instituição é portadora.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Catarina Santos Capitulino (UEMS)
cacaulevitaibg@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

O presente trabalho tem como objetivo analisar como são trabalhadas as tiras das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de *Língua Portuguesa*. Trabalha-se especificamente com três livros da coleção *Trabalhando com a Linguagem* escrita por Ferreira (2009), do 6º, 7º e 9º anos do *Ensino Fundamental*. As histórias em quadrinhos têm se destacado tanto no meio infantil quanto no mundo adulto e, ao longo dos anos, diversas áreas do conhecimento abordam os quadrinhos como objeto de pesquisa. A partir dos anos 1970, as histórias em quadrinhos começaram a ser inseridas nos livros didáticos de língua portuguesa de forma cautelosa. Com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*

(1998) é que se objetivam reflexões mais aprofundadas. Compreende-se que as histórias em quadrinhos constituam um gênero multimodal, ou seja, um gênero que apresenta diversas formas de representação da linguagem que estão presentes nas maneiras de disposição dos balões, nos diversos tipos de letras para apresentar a fala da personagem, nas cores e nas expressões faciais. Os referenciais utilizados são Amaral & Gomes (2014), Calvalcante; Gomes & Tavares (2014), Crosciate (2013), Vieira (2013). Com base nos três livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II, considera-se que as tiras das histórias em quadrinhos são ricas ferramentas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa.

**IDENTIDADES CRUZADAS:
DAS VARIAS “ÁFRICAS” UMA PERCEPÇÃO EM COMUM**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Este trabalho é resultado de uma leitura analítica elaborada por um viés identitário da obra *Teoria Geral do Esquecimento*, do angolano José Eduardo Agualusa. No intuito de obter uma familiarização com a obra e com o autor em questão, procura-se desenvolver uma escrita livre, abordando os aspectos da representação estética de uma literatura de tensão pós-colonial, considerando as familiaridades linguísticas e peculiaridades em comum da colonização portuguesa. A narrativa de Ludovica se passa na época da guerra pela independência de Angola, com representações que se assemelham a história colonial brasileira. As questões de desestruturação da identidade nacional foram vistas também por aqui. Assim, procura-se a identificação das principais críticas aos regimes imperialistas, assim como a formação da narrativa social e a voz dos povos oprimidos.

IMPACTOS DA MULTIMODALIDADE DA LINGUAGEM NAS CAMPANHAS SOCIAIS

Sheila da Rocha (UCS)

sheiladarocha@gmail.com

Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (UCS)

A persuasão, tão importante para uma mensagem publicitária, é feita através da combinação de dois elementos da linguagem: o verbal, composto pelo texto, e o não verbal, representado pelas imagens. O conceito da multimodalidade da linguagem, na perspectiva da linguística cognitiva, apresenta elementos pertinentes ao tema e está sendo utilizado como base desta investigação. O referencial teórico central que está sendo utilizado engloba os estudos de Forceville (1996), Forceville e Urios-Aparisi (2009) sobre a multimodalidade da linguagem e de Lakoff e Johnson (2002) em sua abordagem sobre metáforas e metonímias. A investigação busca identificar as relações feitas pela linguagem publicitária e sua multiplicidade de sentidos. Para Forceville (2009, p. 22), uma metáfora não pode ser analisada apenas pela sua forma verbal, pois isso pode constituir uma visão limitada. É por essa razão que passa a ser extremamente importante uma análise mais ampla, não apenas do que está sendo escrito, mas também do que está sendo mostrado, através da imagem, e do que está implícito no contexto. E é justamente por meio desses recursos, em que as emoções estão em jogo, que o discurso publicitário tenta provocar reações e mudar comportamentos, como é o caso de campanhas sociais, que se diferenciam por dedicar esforços na influência de atitudes para o bem.

INCLUSÃO TECNOLÓGICA: UTILIZANDO A FERRAMENTA DE DESENHO NO LINUX

Carla Regina Chierici Pereira Pedrosa (UENF)

carlarcpp@yahoo.com.br

Evandro Francisco Marques Vargas (UENF)

evandropeixxe@yahoo.com.br

A utilização das TIC, com ênfase na informática tem sido suporte para variados campos na atualidade, e a educação perpassa por essa exi-

gência contemporânea. Nesse sentido, introduzir as tecnologias de informação e comunicação, tem sido um grande desafio para os docentes em sala de aula. Faz-se necessário uma formação continuada que contemple, na prática, metodologias que atendam a diversas realidades educacionais. O uso do computador, explorando a ferramenta desenho é a proposta deste trabalho lúdico para a inclusão tecnológica em ambientes onde a internet não é uma realidade. A apresentação da oficina no 6º Encontro Pedagógico no polo CEDERJ de Bom Jesus do Itabapoana, contemplando discentes dos cursos da pedagogia, ciências biológicas e matemática, mostrou a eficácia da ferramenta para diversas disciplinas e atividades.

**INCLUSÃO:
UM OLHAR DIFERENCIADO
PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (UENF)
carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com

Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo analisar a importância do lúdico em busca de uma educação inclusiva apresentando uma reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais envolvidos no processo educacional, onde a sua força de atuação deve ser consciente e participativa, buscando eliminar as exclusões e preconceitos, além de apresentar casos de inclusão de uma escola estadual. A escola não pode fingir que não vê as diferenças e necessidades que cada um solicita para construir a sua aprendizagem. O convívio dessas crianças na educação regular fará com que provoque e aguçe o desenvolvimento de cada uma, porque cada um tem um ritmo próprio de aprendizagem. A inserção da diversidade nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender pessoas, agir de modo a superar as relações políticas, econômicas e religiosas que envolvem fenômenos como a discriminação, trabalhando com professores comprometidos com a diversidade. A criança precisa aprender brincando, pois vai gerar um espaço para reflexão, desenvolvendo o raciocínio e o pensamento, além de estabelecer relações sociais que ajudarão a compreender o meio, satisfazendo desejos, estimulando o desenvolver de habilidades, conhecimentos e criatividade. O prazer no brincar e a espontaneidade da criança a leva a recriar conceitos e normas de brincadeiras se esforçando diante da competição para alcançar

o objetivo de vencer suas limitações. Para praticar o conteúdo lúdico é preciso liberdade de expressão, espaço na escola, um ambiente propício para desenvolver as atividades com espaço adequado onde materiais devem estar sempre ao alcance das crianças. O referencial teórico utilizado foi Cunha (2012), Mantoan (2011), Sassaki (1997) e Werneck (1997) dentre outros.

**INFORMATIVIDADE EM PERSPECTIVA:
A POESIA, A CARTA DO LEI-TOR E O TEXTO CIENTÍFICO
NAS AULAS DE PORTUGUÊS.**

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UERJ)
dayhanepvs@gmail.com

Hilma Ribeiro De Mendonça Ferreira
hilmaribeiorj@yahoo.com

É lugar comum o entendimento da informatividade como um dos fatores responsáveis pela transmissão dos sentidos, a partir do acionamento de saberes, subjacentes à superfície textual dos enunciados. Os níveis informativos serão mensurados, de acordo com os propósitos comunicativos dos textos, pautados em questões linguísticas e discursivas. Elege-se a poesia, a carta de leitor e o texto científico como gêneros importantes na construção de competências leitoras, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, nas aulas de português. Esses enunciados, cujos textos incorporam níveis informativos diferenciados, podem ser um material profícuo ao estudo da informatividade atrelada às metodologias de ensino. A fim de proporcionar um apanhamento teórico inerente a tais finalidades, debruçamo-nos em autores tais como Koch (1995), Kleiman (2000; 2004), Marcuschi (2008) e Bakhtin (1997).

**INOVAÇÕES LINGUÍSTICAS
NO NÍVEL FONÉTICO/FONOLÓGICO
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
EM MISSIVAS FAMILIARES DA CHAPADA DIAMANTINA**

Damares Oliveira de Souza (UNEB)

da_mares.oliveira@hotmail.com

Pascásia Coelho da Costa Reis (UNEB)

pascasia@ig.com.br

Este trabalho tem como objetivo apresentar um epistolário familiar com cartas manuscritas autógrafas localizadas em Campos de São João, município de Palmeiras (Bahia), na Chapada Diamantina. Dois irmãos se dirigem à irmã Dona Eulina S. Santos, através de missivas escritas entre 1999 e 2011. Este epistolário faz parte do Projeto de Pesquisa Garimpendo o Português Epistolar da Chapada Diamantina: em busca de testemunhos manuscritos que têm seu lugar no Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas (DCHT – XXIII) da Universidade do Estado da Bahia. Através de um estudo descritivo e analítico, será apresentada a identificação das missivas e o levantamento dos seguintes aspectos fonético-fonológicos: alteamento de vogal, monotongação de ditongo e ditongação de monotongo, estampados nas cartas em foco.

**INTERAÇÃO COMUNICATIVA ENTRE PACIENTES
NÃO FALANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA
E CORPO TÉCNICO DE UM HOSPITAL PÚBLICO
DE RORAIMA**

Sergiane da Costa Vieira Aguiar (UERR)

sergiane_ane@hotmail.com

Thaygra Manoelly Silva de Pinho (UERR)

thaygramanoelly@hotmail.com

Identificar e expor os problemas de interação comunicativa entre pacientes falantes de diversas línguas e profissionais da saúde que atuam em um Hospital Público de Boa Vista – Roraima, constitui-se o principal objetivo do trabalho aqui apresentado. A motivação para esse estudo decorre por acreditarmos que no contato de diversas línguas dentro de um

ambiente pode haver uma falta de interação comunicativa, se não houver profissionais qualificados em relação às línguas faladas nesse ambiente. Consideramos esse estudo de grande relevância, uma vez que percebemos que não há muitas pesquisas de linguística aplicada voltada para os reais problemas de comunicação, em relação à língua, nas práticas sociais do estado de Roraima. Utilizamos de uma metodologia qualitativa, segundo Godoy (1995), aplicamos um questionário contendo 10 (dez) questões abertas e fechadas sobre o assunto, ancorado por um referencial teórico pautado, principalmente em Parasuraman (1991). Os resultados obtidos mostram que o hospital público de Boa Vista é frequentado também por estrangeiros e indígenas, por isso há uma relevante diversidade de línguas. Ainda de acordo com os resultados dessa pesquisa, o hospital não possui intérpretes de línguas estrangeiras e por esse motivo não há interação comunicativa adequada para todas as variedades de línguas faladas no âmbito hospitalar, sendo assim, pode ocorrer graves consequências para o tratamento médico dos pacientes estrangeiros não falantes de língua portuguesa.

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO “ÁCIDOS E BASES” NO ENSINO MÉDIO

Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)

kamila18bj@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

O presente trabalho tem por objetivo avaliar a aplicação dos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização na apresentação do conteúdo “Ácidos e bases” em livros didáticos de química do ensino médio. Foram analisados os livros: *Química na Abordagem do Cotidiano*, de Francisco Miragaia Peruzzo e Eduardo Leite do Canto; *Química*, de Ricardo Feltre; *Química: Ser Protagonista*, de Julio Cezar Foschini Lisboa e *Química*, de Eduardo Fleury Mortimer e Andréa Horta Machado. Em apenas um caso não foi possível verificar a aplicação dos conceitos em questão, embora, mesmo no melhor dos casos, tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualização aparecem de modo tímido ou complementar, representando pouco mais de 10% dos exercícios propostos. Os conceitos em análise aparecem com maior frequência quando os autores utilizam exercícios de vestibulares ou do ENEM.

**INTERDISCIPLINARIDADE E LINGUAGEM:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dhienes Charla Ferreira (UENF)

dhienesch@hotmail.com

Rayane Kelli dos Reis Ferreira (UENF)

Vanessa Tharla dos Reis F. Belmont (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Partimos da premissa de que a interdisciplinaridade faz parte da natureza da linguagem. Desse modo, um ensino de língua materna que privilegie somente um aspecto fechado da língua, desconsiderando seu uso e relações com a sociedade e outras disciplinas, não se sustenta. Isto acontece, pois esse ensino se fundamenta no conhecimento fragmentado e descontextualizado da realidade do aluno. Entretanto, o conhecimento de outras disciplinas que direcionam para o estudo da língua se faz necessário. Assim, não basta ao professor do ensino de língua materna conhecer e ensinar somente a gramática tradicional. Neste sentido, o objetivo principal desse artigo é o de apresentar as contribuições da interdisciplinaridade para o ensino de língua materna. Acreditamos que a linguagem serve não só para comunicar, mas também para significar. Assim, a língua não é uma simples mediadora entre nosso pensamento e o mundo. Existem diversos fatores que fazem parte dessa dinâmica, e que vão além do sistema linguístico: as propriedades biológicas, as psíquicas, as interações humanas, a subjetividade da linguagem, dentre outros. No que tange as práticas pedagógicas no ensino de língua materna, nossas reflexões vão de encontro com a perspectiva interdisciplinar que abrange a adoção dos princípios da educação linguística, de estudos da sociedade, da psicologia, dentre outros. Assim, não há como pensar no ensino de língua materna sem se remeter aos pressupostos da prática pedagógica interdisciplinar.

**INTERTEXTUALIDADE
NA COMPOSIÇÃO DO LIVRO DE IMAGEM**

Flavia Brochetto Ramos (FAFIA)
ramos.fb@gmail.com

Pesquisas acerca de produtos culturais destinados à infância incluem o livro literário como um objeto presente nesse universo. Entre os modos que se apresentam os livros literários para criança na contemporaneidade, está a modalidade livro de imagem, aqui entendido como formado pela dimensão visual. Tais obras tendem a ser entendidas principalmente como livros mais fáceis para serem lidos, dando-se pouco destaque ao fato de que são obras de natureza híbrida, formadas pela articulação da palavra e da ilustração. No entanto, entendemos que há elementos presentes na formação de livros de imagem que implicam operações mais complexas de leitura, haja vista a ausência de orientação verbal para o entendimento a ser dado às imagens que formam o livro. Assim, tomamos como foco de estudo desta comunicação o livro *Bocejo*, de Renato Moriconi Ilan Brenman, e *O Tapete Voador*, de Caulos, a fim de analisar o processo de construção das obras, priorizando as relações intertextuais presentes nas obras. Os sentidos das obras emergem das imagens articuladas a um personagem ou ação à qual se referem os dados visuais que formam o título. Os títulos são densos, em virtude da articulação de diversos elementos e ainda porque pressupõem conhecimentos prévios do leitor para que a concretização do texto se efetive. Trata-se de estudo desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul, pertencente ao projeto de pesquisa “Narrativa visual no PNBE 2014: composição e leitura”, aprovado pelo edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013.

**INVESTIMENTOS E IDENTIDADES IMAGINADAS
DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS**

Cynthia Maria da Fontoura Messias (UEMS)
cinthiamessias@yahoo.com.br
João Fábio Sanchez Silva (UEMS)

A importância dos estudos referentes à construção da identidade do professor de inglês emerge cada vez mais na literatura internacional

como um próspero campo de ação e investigação docente. A par disto, estão sendo ampliados os estudos que objetivam trabalhar dentro de uma abordagem pós-estruturalista na elaboração de conceitos relativos a questões identitárias no âmbito de formação de professores de línguas, tais como “investimento”, “comunidades imaginadas”, “identidade”, “comunidades de prática”. Pós-estruturalistas argumentam que a identidade é um campo divergente de opiniões, posto que a subjetividade é gerada em uma multiplicidade de espaços sociais, permeados por relações de poder que podem conduzir um indivíduo a vir a ter diversas posições subjetivas, por tantas vezes divergentes. Consoante a isto, o presente artigo visa trazer os resultados de um estudo qualitativo, sustentado nos conceitos citados acima, de maneira a apreender de que forma futuros professores de inglês expressam a construção de sua identidade como aprendizes e usuários do idioma, e como essa composição afetará a sua futura prática pedagógica docente. Para isto, foi escolhido um grupo de alunos-professores pertencentes a um curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública da cidade de Campo Grande (MS) durante o ano letivo de 2014. Os dados foram gerados por meio de questionário e analisados de forma qualitativa. Espera-se que os resultados obtidos permitam compreender como se dá a construção da identidade dos participantes nas suas várias subjetividades – acadêmicos de Letras, aprendizes/usuários da língua inglesa e, principalmente, como futuros professores desse idioma, uma vez que apresentam posturas subjetivas em contínua transformação e, ocasionalmente, contraditórias.

**JOÃO GILBERTO NOLL:
UMA NARRATIVA DA CONTEMPORANEIDADE**

Luciene Veiga da Costa (UEMS)

lucieveiga@yahoo.com.br

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Este artigo consiste em analisar as concepções do conto contemporâneo, no intuito de discutir a estrutura narrativa que o consolida, em seu processo de produção no limiar da ficção, articulado pelas tendências que se encontram os contistas no cenário brasileiro atual. O conto como gênero será a forma de constituir a identidade no contexto contemporâneo, dentro da perspectiva literária do autor João Gilberto Noll e assim,

abre espaço para refletir sobre a configuração desse gênero, sobretudo a relação narrativa como produção discursiva, vinculada aos personagens que circunscrevem o cotidiano e ambienta a relação do espaço e tempo da ficção literária. O *corpus* é constituído pelo livro de contos, *A Máquina de Ser*, e amparado por um conjunto de teóricos que contribui para fundamentar a discussão sobre o olhar que envolve o conto e intensifica as identidades anônimas que ilustram o livro.

**JORNAL A IMPRENSA DE CUYABÁ:
ANÚNCIO DE FUGA DE ESCRAVO**

Ivanete Maria de Jesus (UFMT)
iva2202@hotmail.com

Elias Alves de Andrade (UFMT)
elias@cpd.ufmt.br

O objetivo desse trabalho é apresentar a análise e descrição de um anúncio do jornal *A Imprensa de Cuyabá*, de 31 de julho de 1859, pertencente ao Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR, da UFMT, segundo Jucá (1986), o primeiro jornal de oposição ao governo da província de Mato Grosso. Além dos aspectos políticos e literários, era rico em curiosidades, possuía classificados, anúncios, como o aqui estudado, sobre a fuga de um escravo. Será um estudo filológico, em que será apresentada a edição fac-similar dos *corpora*, seguida de comentários paleográficos e de aspectos sociais, abordados dentro da função transcendente da filologia, conforme definido em Spina (1994). A edição fac-similar tem como vantagem o acesso ao texto de forma praticamente direta, o que atribui ao consulente grande autonomia e liberdade na interpretação do testemunho. Além disso, o estudo das características paleográficas o auxiliam na compreensão dos diversos caracteres que as escritas de diferentes épocas podem apresentar, seja no texto impresso. Apoiamo-nos em Siqueira (1990), para a análise das características socioculturais relevantes do anúncio, pois os *corpora* refletem aspectos da escravatura, como a fuga de escravo. Por fim, o fato de trazer a um público mais amplo esses testemunhos, além de dar conhecimento de aspectos da sociedade e da língua portuguesa da época, propicia a que estudiosos de áreas afins, como linguística, história, sociologia, dentre outras, possam tê-los por objeto de estudo de seus respectivos campos de conhecimento. Esta atividade está vinculada ao projeto de pesquisa: “Pa-

ra a História do Português Brasileiro – Mato Grosso – PHPB – MT”.

**JOSÉ DE ALENCAR
E A DEFESA DA NORMA LINGUÍSTICA BRASILEIRA**

Matheus Gazzola Tussi (PUC/RS)
gtmatheus@yahoo.com.br

Esta pesquisa faz uma relação entre o conceito de “norma linguística” e a defesa de José de Alencar, na segunda metade do século XIX, a respeito da língua portuguesa no Brasil. A norma linguística, de um lado, aproxima-se da ideia de “normatividade”, daquilo que seriam os usos “corretos” da língua; de outro, a norma está ligada a um aspecto de “normalidade”, ao que determinada comunidade linguística considera normal no uso da língua, abordagem desenvolvida por Eugenio Coseriu na década de 1950. A língua portuguesa chega ao Brasil no século XVI. Aqui ganha contornos diferentes, sendo influenciada pelas línguas indígenas e africanas, especialmente. Mas somente após a Independência é que a língua se torna objeto de discussão, na esteira da separação política e cultural. O escritor José de Alencar foi um pioneiro na defesa do modo brasileiro de falar e escrever a língua portuguesa, utilizando palavras e construções estranhas à norma lusitana. Após as acusações recebidas, especialmente de escritores portugueses, Alencar se defendeu em seus livros e em alguns espaços na imprensa, advogando pela diferenciação da língua portuguesa no Brasil, o que faz dele, é o que se defende neste trabalho, um precursor dos debates acerca da norma linguística brasileira.

**KICÔLA E NEGRA!
AS FRATURAS DO BILINGUISMO,
A MULHER E A COLONIALIDADE
NOS VERSOS DE CORDEIRO DA MATA**

Cassio Larotonda Maia (FAMA)
cassio_maia@hotmail.com

A colonização da África é uma pauta acalorada que traz consigo divergências e convergências teóricas diversas, principalmente, em território lusófono, a questão ideológica tanto social quanto linguística - pos-

to que o colonizador português perpetua sua supremacia através do sêmen, do preconceito racial e a língua. A partir disso, o presente diálogo busca traçar um olhar crítico sobre as diferentes representações contidas nos poemas angolanos *Kicôla* e *Negra!*, de Cordeiro da Mata, ressaltando a fratura do bilinguismo apresentado pelo teórico Albert Memmi e personificado na interlocutora, que representa a mulher angolana e manifestações do caráter colonial da literatura conterrânea presente na supracitada obra. Diferentes autores, como Lúcia Castelo Branco, Laura Padilha e Inocência Mata, serão tomados como aportes teóricos para se proporcionar maior compreensão das facetas intra e extratextuais.

**LABORATÓRIO DE ACERVOS PESSOAIS:
DADOS E ANÁLISE
DA BIBLIOTECA JINDRICH TRACHTA**

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Daniel Abrão (UEMS)

danielabrao7@gmail.com

A proposta desta comunicação é apresentar os resultados do Projeto Laboratório de Acervos Pessoais financiado pelo FUNDECT/CNPq, que estuda a biblioteca do Centro de Memória Jindrich Trachta de Batayporã-MS. O projeto selecionou duas enciclopédias, os livros infantis em Tcheco e a coleção da revista *Seleções* entre 1945 e 2001. Desse material, o que será analisado nesta comunicação são os achados marginais, tais como comprovantes de compra de livros, anotações do leitor Jindrich Trachta e demais pequenos papéis encontrados no interior dos livros. Todos são de ordem pública, pois não há nenhuma anotação, que revele fatos da vida pessoal do leitor. No entremeio do material selecionado foram encontrados recibos de compra, anotações de leituras e folhetos de propaganda das revistas e livros, que revelam como o mercado editorial atrai o leitor.

LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

andre.suehiro@gmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

Pretendemos demonstrar que o gênero discursivo propaganda impressa é de suma relevância nas aulas de língua portuguesa, destacando os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos em práticas de leitura, já que esse gênero possui grande riqueza em sua estrutura, estilo e conteúdo. Além disso, é um gênero muito comum no cotidiano de todos nós. Por isso, ele é muito propenso a inculcar valores e tomadas de decisões nos sujeitos em formação. Considerando que o contexto atual é permeado de novas linguagens e que se verifica a relevância dos estudos bakhtinianos no ensino de língua materna, sobretudo, quando se trata das questões de gêneros do discurso em suas esferas de comunicação (BAKHTIN, 2003), ressaltamos que é um processo que necessita de interação ativa com o outro para que haja maior envolvimento por parte do sujeito aprendiz. Assim, construindo novos sentidos, possibilita-se a ampliação de sua capacidade linguístico-discursiva. Deste modo, esta pesquisa traz reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula; mais precisamente, com a propaganda, sugerindo novos encaminhamentos pedagógicos. Isto poderá resultar em momentos oportunos para a prática dialógica da linguagem.

LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DO GÊNERO POESIA

Franciele Pereira Lima Sousa (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

Pricila Ferreira Machado Passos (UERR)

Raquel da Silva Ribeiro (UERR)

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

Este estudo mostra o relato de uma das ações desenvolvidas pelo PIBID da Universidade Estadual de Roraima, um estudo acerca da leitura e da escrita através do gênero poesia, desenvolvido com alunos do 5º ao 9º de uma escola pública. A poesia é entendida como uma das maneiras

de compreender e de explicar o mundo, e não está desligada da sociedade, por isso não pode deixar de ser utilizada na sala de aula. O presente trabalho visou apresentar aos alunos a poesia como expressão artística libertadora, de transmissão de cultura e de valores. Outro objetivo foi desenvolver a capacidade intelectual do aluno, como forma de expressar sentimentos ou questionamentos sobre o meio social. A fundamentação tem base em Moraes (2007), que vê na poesia “um exercício diante do mundo”, sugerindo a intencionalidade poética do autor. O método de pesquisa-ação envolveu os acadêmicos bolsistas do programa e toda a escola, *locus* da ação. O caminho percorrido partiu dos conhecimentos de vida dos alunos sobre a poesia. Feito isto, obteve-se um parâmetro para a utilização de exemplos de poemas e rodas de leituras interativas para que a poesia se tornasse familiar aos alunos e promover o aperfeiçoamento da leitura e interpretação de textos poéticos. Em momentos alternados, coube também a produção da escrita, através dela os alunos denunciaram as contradições sociais e se posicionaram criticamente frente aos problemas de sua comunidade. Isso mostra que a poesia precisa ter seu espaço assegurado na instituição de ensino, para que os alunos possam obter a capacidade de questionar a realidade e despertar o raciocínio reflexivo e crítico sobre as questões sociais, através da arte na poesia.

**LEITURA E MULTIMODALIDADE:
TRABALHANDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
NO GÊNERO CHARGE**

Francisco Romário Paz Carvalho (UESPI)

f.mariopc@yahoo.com.br

Marcos Helam Alves da Silva (UESPI)

O presente artigo objetiva demonstrar que, no desenrolar da leitura, a produção de sentidos perpassa elementos verbais e não verbais presentes na superfície textual; discutir sobre as concepções de texto e de leitura; apresentar os tipos de conhecimentos que devem ser ativados para a compreensão de um texto. São seguidos os pressupostos teóricos de Bentes (2005), Cavalcante (2013), Koch (2002; 2010), Dionísio (2005), dentre outros. Constata-se que para a construção de sentidos do texto frente aos aspectos/fatores multimodais emerge a postura de articular/juntar os elementos da linguagem verbal e não verbal, isto é, do plano verbal e visual. Conclui-se que o leitor do texto chárstico deve ser bem

informado para que compreenda e capte seu teor crítico, visto que seu texto traz muitas informações. Além do humor, a charge traz uma opinião e deixa clara para os seus leitores qual a sua mensagem, que é criticar uma situação social.

LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA

Gleiciane Nunes de Souza (UFAC)

gleiciane10@hotmail.com

Isabel Goulart Simonetti (UFAC)

Auxiliadora Carvalho da Rocha (UFAC)

Este trabalho aborda o ensino da literatura em sala de aula a partir dos gêneros textuais. Pretende-se mostrar qual a relação da leitura de textos literários com a construção da identidade e visão de mundo do aluno, procurando enfatizar estratégias que facilitem o acesso e a compreensão de obras de qualidade. O objetivo é demonstrar que é possível construir leitores verdadeiramente mais críticos a partir do contato com textos diferenciados, desconstruindo a falsa ideia de que no ensino fundamental, basta trabalhar a partir de roteiros de leitura previamente estabelecidos, com visão mais voltada para o ensino da gramática que para a importância do discurso. As novas abordagens da literatura apontam para uma mudança nas metodologias de trabalho com o livro didático e outros materiais pedagógicos destinados a auxiliar o professor de português em sua prática. Veremos como uma aula em que o texto é “dissecado” com a participação efetiva do aluno pode surpreender muito mais quanto à amplitude de sua postura enquanto sujeito que uma mera exposição de conteúdos que não valorizam o contexto social em que ele se encontra inserido.

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:
A POESIA COMO PROPOSTA DE LEITURA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Djalma Barboza Enes Filho (UFAC)

djalmaenes@gmail.com

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

Marta Ricardo dos Santos (UFAC)

Este texto traz algumas reflexões acerca da importância do trabalho com a leitura de poesias nos anos iniciais do ensino fundamental, e apresenta algumas ponderações sobre o porquê trabalhar este gênero que não tem recebido o tratamento adequado em nossas escolas. O objetivo do estudo aqui apresentado é despertar nos alunos o gosto pela poesia e pela leitura em geral, refletindo sobre a contribuição do texto literário para a formação dos alunos. Para tanto, pretende demonstrar que os textos literários não devem ser usados como pretexto para o estudo da gramática. Busca-se dar sustentação em obras e autores como *A Poesia Pede Passagem* (JOSÉ, 2003); *Poesia na Sala de Aula* (PINHEIRO, 2007); *O Direito à Literatura* (CANDIDO, 1995); Paz (1982); Cosson (2014); Gebara (2011) e Zilberman (1988), dentre outros. Além de discutir sobre o desenvolvimento do hábito da leitura de poesia em sala de aula, almeja contribuir para uma discussão sobre a forma como a literatura é concebida na escola, como algo sagrado e longe do cotidiano do aluno, sem significado para sua vida. Pretende também contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, por meio de propostas de apreciação da sonoridade e ritmo das poesias. Espera-se que este estudo seja útil para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, auxiliando no trabalho docente com este gênero textual, visando a melhor qualidade do ensino e aprendizagem e o incentivo à leitura literária na escola.

LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Rubens César Ferreira Pereira (UEMS)

rubens.rcesar@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre os conceitos do letramento crítico e verificar as atitudes dos alunos diante de um texto visual, buscando desenvolver neles a capacidade crítica. O estudo tem como foco observar também suas percepções diante das possibilidades de interpretação do texto estudado. A investigação ocorreu em algumas aulas de língua inglesa em uma escola pública com tradições e valores morais, culturais e históricos militares na cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Foram utilizados questionários baseados nos princípios teóricos do letramento crítico, buscando verificar o nível de capacidade crítica dos alunos. Investigamos, brevemente, algumas considerações dos alunos participantes da pequena análise de texto a partir de um episódio do desenho animado: *Spider Man* (1967) – *Where crawls the lizard*, que, apesar de pertencer a um contexto bastante diferente do atual, traz algumas similaridades no campo da intencionalidade. Apontamos, no trabalho dos alunos, as observações feitas por eles, ou seja, as suas percepções acerca da animação, por meio das respostas obtidas no questionário. Buscamos vislumbrar os aspectos do texto destacados pelos alunos, na intenção de descobrir o quanto depreenderam do sentido do texto. Em outras palavras, descobrir se conseguiram atingir capacidade de extrapolar os limites do texto. O estudo, ainda que de forma incipiente, buscou desvelar quais pontos de vista foram partilhados e negociados entre os alunos, uma vez que antes da aplicação do questionário, o pesquisador ministrou algumas aulas sobre os princípios do letramento crítico, em conformidade com o pensamento de Paulo Freire.

**LETRAMENTO E APRENDIZADO
DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÃO E AMPLIAÇÃO**

Helena Grinberg da Silva Barcelos (UNIGRANRIO)

leninhagrinberg@gmail.com

O presente artigo propõe uma reflexão de como o aprendizado de uma língua estrangeira (neste trabalho, especificamente, a língua inglesa) pode contribuir no desenvolvimento do uso social das habilidades de leitura e escrita, ou seja, no processo de letramento de um aluno desta disciplina, especialmente na atualidade, em que a sociedade se encontra cada vez mais grafocentrada (SOARES, 2009) e em crescente e contínua transformação, viabilizada principalmente pela presença e uso frequentes de aparatos tecnológicos e da internet. Esta reflexão surgiu a partir das leituras realizadas para a redação da dissertação intitulada “*Orientação Curricular de Língua Inglesa na Rede Municipal de Duque de Caxias: Histórico, Limites e Desafios*”. Com este estudo, concluímos que um professor de língua inglesa que entende que uma língua, seja ela materna ou estrangeira, é um fenômeno social, histórico e ideológico, indo além de uma concepção sistêmica, estrutural e fixa, preocupa-se não apenas com a aquisição de vocabulário e estruturas sintáticas, mas também com a ampliação do processo de letramento de seus alunos e, assim, “o ensino de línguas estrangeiras se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo” (JORDÃO, 2007b, p. 87). Formas estas que, por estarem em outra língua, estariam inacessíveis sem o seu aprendizado.

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
POTENCIALIZANDO A CRÍTICIDADE**

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges (UEMS)

igoralexandre@hotmail.com

O letramento literário se constitui uma ferramenta importante no desenvolvimento do senso crítico do indivíduo como também se consolida como recurso de aprimoramento das perspectivas do não enrijecimento do olhar dos alunos para a literatura. Entende-se que o mesmo se cons-

titui a partir da leitura e essa, por sua vez, possibilita que o leitor amplie e consolide de forma concisa sua percepção de mundo e dele mesmo, como indivíduo transformador de sua realidade. A leitura aumenta de forma significativa o nível de interpretação e desenvolve a concatenação intelectual. O ato da leitura, por englobar inteligência, vontade, expressão e sensibilidade, consolida a formação intelectual do indivíduo. Tendo como alicerce o letramento literário, incrementam-se habilidades como: a ampliação de vocabulário, melhora a dicção e estímulo à criatividade e promove e orienta a reflexão do sujeito-leitor. O alicerce teórico sociointelectual indagado é assegurado segundo Alice Vieira, Antenor Gonçalves Filho, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva e Rildo Cosson, entre outros. O arcabouço de possibilidades é sedimentado na ideia do desenvolvimento sociointelectual do alunado, justamente porque é assentado em uma das funções primárias da literatura, que é seu elemento humanizador. Ao longo da reflexão dos teóricos suscitados, todos acreditam na qualidade significativa da leitura, tendo a literatura como patamar representativo. O letramento utiliza a literatura em sentido amplo muita propriedade e produtividade. O desenvolvimento sociointelectual dos discentes pelo viés do letramento literário se consolida como uma abordagem que possibilita que os estudos relacionados à literatura e educação, leitura e literatura entre outros se ampliem de forma notável.

LEVANTAMENTO LEXICAL DAS CAUSAS DE MORTES EM MANUSCRITOS DO SÉCULO XIX

Fernanda Kecia de Almeida (UECE)

fernandakeal@hotmail.com

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)

eloisio22@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo fazer um levantamento do campo lexical que diz respeito as causas de mortes registradas em certidões de óbitos, manuscritas no período de 1800 à 1900, na região do Vale do Jaguaribe. As certidões fazem parte do Acervo Histórico do Palácio Episcopal de Limoeiro do Norte. As mesmas foram manuscritas pelos padres que eram os encarregados de tal função, uma vez que não havia cartório na região. Segundo Chaves (2010) devemos considerar a importância dos registros paroquiais de óbitos como fonte de pesquisa para o estudo do passado, sobretudo, neste momento em que vemos o quanto o estudo so-

bre as doenças, a saúde e a morte, tem se constituído em área de crescente interesse para a historiografia brasileira. Uma vez que encontramos e analisamos vocábulos como: estupor, asphostema, phitysica, erisypela, influenza, dentre outros, estamos contribuindo diretamente não só para os estudos do acervo da língua portuguesa, mas também para os estudos sobre as doenças, a saúde e a morte.

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:
UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS ASPECTOS LINGUÍSTICOS**

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Karine Albuquerque (UEMS)

A língua de sinais brasileira – libras – é a língua usada pela comunidade surda brasileira. Obteve seu reconhecimento legal pela Lei 10436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005. Trata-se de uma língua visual-espacial, ou seja, se realiza no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização. O objetivo desse trabalho é refletir sobre as questões linguísticas da língua brasileira de sinais nos aspectos fonológico, morfológico e sintático. Elucida a qualidade de língua natural da língua de sinais, enfatizando seu *status* de língua, desmistificando a ideia de vê-la como linguagem uma vez que, proporciona mecanismos linguísticos aos seus sinalizadores para a produção de diferentes gêneros, textos e discursos. Trata-se de uma revisão de literatura de cunho qualitativo, que faz uma breve explanação de cada um dos aspectos linguísticos, comuns nas línguas orais, relacionando-os com a organização estrutural em libras. Está fundamentado em autores que são referências como Brito (1995) e Quadros & Karnopp (2004).

**LÍNGUA DOCUMENTADA:
O ARQUIVO QUE INCENTIVA A PESQUISA,
A PESQUISA QUE INCENTIVA O ARQUIVO**

Fernanda Kieling Pedrazzi (UFSM)
evellynepatricia@hotmail.com

As pesquisas científicas se apoiam, frequentemente, em documentos para chamar ao discurso científico a palavra das fontes históricas. Através da consulta a fundos documentais brasileiros, o documento em língua portuguesa, enquanto língua materna, se torna não apenas subsídio como objeto de pesquisa. Dar vistas as condições de produção de cada época e à informação que circulava, seja por seu conteúdo ou forma, através de ideias documentadas, é um meio de o arquivo promover um instrumento vivo no seio social. Com isso, ganham os arquivos e ganham as pesquisas, numa interação que favorece a ambas as realidades. As pesquisas na expressividade da língua são beneficiadas com a melhor organização, conservação e acesso à documentação disponível nessas instituições. O arquivo, considerado como o local apropriado de custódia de acervos de guarda permanente; e os arquivistas, agentes de difusão destes conjuntos; são corresponsáveis pelo avanço científico e desenvolvimento da sociedade. Serão apresentadas as noções de documento, arquivo, arquivista, guarda, conservação, preservação, memória, história e suas relações com o pesquisador/usuário de arquivo no que tange ao acesso e as estratégias de difusão dos arquivos. Será brevemente exposto, a título de exemplo, um trabalho de incentivo à pesquisa, premiado pela UFSM a partir da digitalização de acervos de um arquivo municipal.

LINGUAGEM, DIREITO E PODER

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombos@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Millene Millen (UENF)

Paula Alice Dodó Müller (UENF)

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

Este trabalho tem como finalidade elucidar que os homens necessitam da linguagem para se relacionarem e para viverem em sociedade, pois essa é uma das características primordiais que nos individualizam e diferenciam dos animais, como poder de socialização e transmissão do conhecimento adquirido e acumulado. Assim, a linguagem é essencial ao homem, segue-o em todos os seus atos, sendo o instrumento por meio do qual se torna capaz de administrar seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos – a ferramenta com que influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana. De fato, não há sociedade sem linguagem, da mesma forma que não há direito sem linguagem. É por intermédio dele que são constituídas as normas de comportamento a serem observadas pelos sujeitos conviventes dentro de uma sociedade. Com suas proibições, permissões e obrigações, o direito pode ser conceituado como um fato social. Para a realização do proposto, foram utilizados os pressupostos teóricos dos estudos da linguagem e do direito tais como Hjelmslev (1975), Nader (1994), Reale (2010) e Bourdieu (2000).

LINGUAGEM E IDEOLOGIA: NO PERFIL DOS DISCURSOS INSTAURADOS EM TEXTOS

Ana Lúcia de Sena Cavalcante (UFRR)

ana-lucia-sena@hotmail.com

Este trabalho se propõe a realizar leitura de dois textos, baseando-se nos pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa e procurando avaliar o funcionamento dos discursos instaurados provenientes de um lugar determinado na estrutura de uma formação social. A

ideologia contida neles é vinculada pela linguagem do texto, a qual cristaliza e reflete as práticas sociais. Dessa forma, ela é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Analisar textos sob a perspectiva discursiva é investigar não só o conteúdo, mas refletir sobre aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico-social. Pretendemos ainda estudar com profundidade a significação, pois a mesma é uma organização bastante complexa e dinâmica e o silenciamento de sentidos escondidos nos textos em análise pode se manifestar de diversas maneiras, já que a linguagem estabelece “o arame farpado mais poderoso para bloquear ou romper o acesso ao poder”, segundo Maurizio Gnerre.

LÍNGUAS ROMÂNICAS NA UFRR: PORTUGUÊS, FRANCÊS E ESPANHOL EM CONTATO

Taynna de Fátima Brito Santos (UFRR)

fabricaos@yahoo.com.br

Fabricio Paiva Mota (UFRR)

O fenômeno das línguas em contato foi potencializado nos últimos anos devido à globalização. São falantes que migram de sua terra natal para, por exemplo, estudar ou trabalhar em outro país. Muitos africanos têm visto no Brasil um lugar para realizar seus estudos universitários. Na UFRR tais estudantes são oriundos de programas como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Nossa pesquisa visa descrever o contato linguístico encontrado nas produções textuais de estudantes de português como língua estrangeira (PLE), falantes de três ou mais línguas, cuja língua oficial é o francês; analisar os tipos de contato linguístico presentes nas produções textuais desses aprendizes e, traçar um breve perfil sociolinguístico desses informantes. Para alcançar os objetivos mencionados, analisaremos dezessete produções escritas, baseando-nos nas seguintes categorias: alternância de código e transferência/interferência linguísticas. A primeira será definida como a alternância de palavras ou sintagmas dentro de uma mesma frase e a transferência/interferência linguística, que será dividida em três tipos: lexical (ocorrência de empréstimos ou tradução direta); ortográfica (equívocos de acentuação e grafia); gramatical (equívocos morfofonológicos e sintáticos) (ALVAREZ ORTIZ, 2012; MOTA, 2014; POPLACK, 1998; SALA, 1998). Em nossa análise preliminar, constatamos que a interferência se mostrou a mais produtiva dentre as categorias descritas.

**LINGUÍSTICA TEXTUAL E ESTÉTICA DA RECEPÇÃO:
CONTRA A HOMOGENEIZAÇÃO
E SILENCIAMENTO DOS SUJEITOS**

Rodrigo Junior Ludwig (UNOCHAPECÓ)
rodrigorevisao@gmail.com

A linguística textual propõe o estudo dos processos de produção, recepção e interpretação de textos. Aliada à estética da recepção, com vistas à interpretação textual desvinculada dos métodos de análise tradicionais, torna-se uma ferramenta dual com um fim comum: minimizar o processo de silenciamento do sujeito escolar. A presente proposta tem como campo de estudo a sala de aula na disciplina de língua portuguesa, no intento da contextualização das seguintes questões: como explicar o processo de homogeneização em sala de aula, se a língua e a linguagem, fundamentais na construção da subjetividade, caminham paralelamente à literatura, que promove a catarse no leitor?!... Quem é o sujeito escolar na disciplina de língua portuguesa e literatura no período pós-moderno e globalizado? A estética da recepção (ao propor o texto pelo texto, já que o processo literário é dialógico entre texto e leitor) pode, pelo menos, expandir o horizonte existencial e intelectual do sujeito, enquanto a linguística textual permeará o estudo correlato a tal procedimento no que concerne a produzir, receber e interpretar textos. Neste estudo, pretende-se realizar conexões entre estratégias da construção significativa da língua portuguesa e literatura em sala de aula, sobretudo, no anseio de deslocar o sujeito da posição passiva de calcificada destes estudos, a ilustrar que a ideia de que, mais que responder questões de fixação do texto, o sujeito pode (e talvez deva) gerar suas próprias questões, condizentes com seu posicionamento social; construir respostas, à medida que se encontra num movimento de ascensão subjetiva, que parte do texto, mas que significa no sujeito. Mobiliza para a noção de contiguidade entre linguística e literatura, tendo o aluno de português como sujeito de estudo, a intentar um fazer transversal e significativo literariamente.

**LITERATURA E LEITURA:
UMA VIAGEM IMAGÍSTICA NO ARCADISMO**

Jacqueline Oliveira Silva (UFRJ)

ueritas@yahoo.com.br

Jorge Marques (UFRJ)

O objetivo deste trabalho foi desenvolver com os alunos do ensino médio a prática de leitura com vistas a melhorar a interpretação de textos. Para isso, foi desenvolvida uma proposta pedagógica onde os alunos deveriam “traduzir” por meio do desenho a mensagem transmitida por poemas do período arcade. Para a construção desse texto, foram permitidas diferentes formas de expressão gráfica, tais como desenho, charge etc., e o uso de materiais diversos para a construção deste texto, como o uso de colagens (lápiz de cor, de cera, purpurina, papel crepom, recortes de revista etc.). A partir dos resultados, foi possível perceber que por meio de uma outra forma de linguagem, a compreensão escrita se deu de forma mais eficaz. Os alunos conseguiram fazer uma leitura mais aprofundada dos poemas, sem maiores dificuldades.

**LITERATURA E MULTIMODALIDADE:
AMPLIANDO AS FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
EM SALA**

Roselaine Santana da Silva (UEMS)

Larissa Almeida da Silva (UEMS)

roselainessilva@hotmail.com

Viviani Cavalcante de Oliveira Leite (UEMS)

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

A perspectiva educacional dos multiletramentos tem considerado a possibilidade de ampliação de sentidos, ressignificam questões de autoria e disseminação de conhecimento (DUBOC, 2011; MACIEL & TAKAKI, 2013, SOUZA & MONTE MOR, 2006). Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo apresentar o resultado de um trabalho realizado de forma colaborativa em uma escola pública nas aulas

de literatura na perspectiva dos multiletramentos. Como foco de análise, serão apresentados dois textos digitais produzidos pelos alunos de forma colaborativa. A ênfase de análise se dará nos aspectos situado, colaborativo, distribuído e desenvolvimento de autoria e de agência dos alunos, com base em Levy (1999), Monte Mór (2013), Maciel & Rocha (2014), bem como nos pressupostos do *Caderno de Linguagens* do Ministério de Educação como parte do projeto de formação continuada de professor – Pacto Nacional pelo Ensino Médio (Brasil, 2014).

LITERATURA E SOCIEDADE

Laura Lopes Ribeiro (UEMS)
lauralopes2007@yahoo.com.br

Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail.com

Este texto apresenta resultados de pesquisa a partir da escolha sobre os temas literatura e sociedade, em que estes são estudados a partir de descrições e análises autorais não somente da área de literatura ou sociologia, mas também antropologia, história e outros. Justifica-se este trabalho de pesquisa, pela relevância que tem em esclarecer pontos que interessam à sociedade, para que perceba sua identidade; à universidade, pois se trata de tema de alta relevância no interesse de estudos, e para os acadêmicos em geral, por se tratar de um ponto que gera discussões proveitosas. O objetivo, a partir da citada justificativa de escolha temática, é investigar surgimento, desenvolvimento e influência literária no que toca ao romantismo, com desdobramentos para a música, com Délio e Delinha como grandes representantes culturais através de trabalho com letras que esclarecem os indivíduos sul-mato-grossenses. A metodologia de pesquisa, exploratória, é bibliográfico quanto à investigação, cujos principais resultados estão ligados à importância de sustentar uma identidade própria quanto à cultura, que geralmente fortalece a conquista de divisas para uma região.

LIVRO DIDÁTICO 6º ANO
– UMA ANÁLISE SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Fátima Eveline Vareiro Teixeira UEMS
evelyne.vt@hotmail.com
Lucilo Antonio Rodrigues UEMS

O livro didático é um apoio constante no ensino de língua portuguesa, devido às mais variadas realidades: a formação do professor, o acervo bibliográfico da escola ou o material de pesquisa para o aluno. Este, considerado, antes, suporte pedagógico, passou a ser um referencial de ensino para o professor. Completo ou incompleto, ele é incentivado pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A maior questão de que trataremos, no entanto, gira em torno de como é trabalhado o gênero discursivo/textual no 6º ano, série que apresenta índices consideráveis de reprovação, além de ser introdutória de conhecimentos do fundamental II, séries finais. Segundo Bakhtin, os gêneros discursivos/ textuais refletem os fenômenos históricos vinculados à vida social e ordenam as atividades comunicativas. A ausência desta abordagem torna o ensino menos significativo, limitando a interação social do aluno relativamente ao conhecimento adquirido na escola.

MEMES EM AULAS DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO:
LINGUAGEM, PRODUÇÃO E REPLICAÇÃO
NA CIBERCULTURA

Carlos Fabiano de Souza (IFF/UFF)
carlosfabiano.teacher@gmail.com

O presente trabalho propõe fomentar uma discussão acerca das potencialidades do gênero digital meme enquanto um elemento multifário capaz de auxiliar no desenvolvimento das competências linguístico-discursivas de educandos em aulas de língua portuguesa no ensino médio. Pode-se afirmar que, através da cibercultura, aspectos linguísticos, discursivos e sociais têm se materializado em diversas interações midiáticas que colocam em evidência o papel da tecnologia como meio de engendrar novas formas de se comunicar, significar e produzir cultura

na pós-modernidade. Diante das demandas atuais que sinalizam para a importância da articulação entre tecnologia, linguagem e práticas sociais de uso da língua, em consonância com as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), é necessário pensar maneiras de implementação de propostas pedagógicas de produção de texto multimodal com o intuito de valorizar novas formas de linguagem que se proliferam no mundo contemporâneo por meio das tecnologias digitais, agregando-as às aulas de língua portuguesa. Não podemos negligenciar o fato de que os nossos alunos, cada vez mais, têm feito uso de ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição etc., atuando ativamente em práticas de produção e replicação na cibercultura, como coconstrutores de sentidos em ambientes virtuais. Nesse sentido, em tempos de alunos pertencentes à geração digital, práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa devem se constituir num espaço que privilegia as diversidades de linguagens, permitindo que eles se tornem protagonistas na construção de conhecimentos significativos, reconhecendo, assim, o papel que ocupam como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias.

MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS: IDENTIDADE E LETRAMENTO PARA UMA TURMA DE EJA II

Raimunda Rosineide de Moura e Silva (UFAC)
rrosineidem@gmail.com

Márcia Verônica Ramos de Macêdo (UFAC)

Todo processo de aprendizagem escolar só ocorre efetivamente quando é significativo para o aluno e provoca mudanças positivas de comportamentos e atitudes, bem como aquisição de novos conceitos e habilidades. No entanto, para que isso se efetive é necessário que o educador adeque o conteúdo curricular à realidade do aluno, considerando suas experiências de vida. No caso do aluno jovem e adulto do ensino fundamental, esse aspecto é ainda mais relevante. Nesse sentido, a proposta de intervenção didática aqui demonstrada pretende validar a concepção de professor como agente de letramento e descrever uma experiência de projeto didático interdisciplinar, em que se efetivaram práticas sociais de letramento, através do gênero textual memórias autobiográficas. O trabalho foi realizado com estudantes do módulo I do ensino fun-

damental II da educação de jovens e adultos, na Escola Estadual Serafim da Silva Salgado, no município de Rio Branco, Acre. Para o desenvolvimento do projeto, planejou-se uma sequência de atividades que envolve pesquisa, leitura, produção e revisão de textos, culminando com a confecção e montagem de um álbum de memórias autobiográficas. A fundamentação teórica se apoia nos significados de letramento (SOARES, 2012) – e suas implicações na prática pedagógica –, na concepção de professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006; BORTONIRICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) e nas considerações de Rojo (2009) a respeito do acesso à escola como fator de empoderamento e inclusão social. O gênero textual em questão favorece as práticas sociais de letramento dos alunos, uma vez que possibilita o resgate de sua história de vida, ação fundamental para a construção de sua própria identidade.

**MENÇÕES AO SEXO:
GÍRIAS E JARGÕES PARA FALAR “DAQUILO”
NA ADOLESCÊNCIA**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O jovem enquanto pertencente a uma comunidade fala não se limita quanto aos neologismos e criações de gírias e jargões para se referirem a um termo. Por uma convenção inerente ao meio criam novas formas de expressões a todo instante por motivos dos mais diversos. Quando o assunto é sexo, as descobertas da adolescência e por hora os percalços que o assunto abarca além de vergonha traz um universo todo de novidades. A saber, que, segundo Labov (1968), “a língua é um conjunto estruturado de normas sócias” o adolescente ou o jovem fomenta diariamente a inovação de seu léxico no convívio social, e este presente estudo busca elencar num determinado grupo de adolescentes de Campo Grande como usam suas gírias e jargões para se referirem ao sexo. Para Peter Burke (1997), o jargão “está relacionado tanto ao ouvido do ouvinte quanto a língua do falante”, os jargões, desde a era medieval, permeiam o falar de todo homem. Sendo assim além de demarcar hermeticamente ou não uma determinada comunidade se perde ao longo do tempo ao cair

em desuso. Esta pesquisa se dá no intuito de identificar e gravar o relato do modo de fala do adolescente campo-grandense, para que esse mesmo extinto em breve se perpetue na escrita e pesquisa.

METAPLASMOS ANTIGOS E ATUAIS

Angelita Heidmann Campos (UFMT)

angeliahsi26@hotmail.com

Grasiela Veloso dos Santos (UFMT)

Elias Alves de Andrade (UFMT)

elias@cpd.ufmt.br

O presente trabalho é composto por exemplos de metaplasmos encontrados durante a edição de manuscritos mato-grossenses. Objetiva conceituar metaplasmos, em conformidade com o conceito diacrônico da gramática histórica, e comparar as ocorrências de alterações fonéticas no século XVIII e XIX com as que continuam presentes na modernidade. A palavra metaplasmo, é oriunda do grego *metá*, mudança + *plasma*, forma, significa “mudança de forma”. Said Ali (1964, p. 26) prefere o termo “alterações fonéticas”, afirmando que são mudanças mantidas “pela tradição ou pela lei da inércia”, decorrentes da vontade de facilitar a pronúncia ou da “lei da analogia”. Para Almeida (1967, p. 58), inclui transformações que as palavras sofreram sem mudança de sentido. Câmara Júnior (1986, p. 167) esclarece que se trata de um conceito sincrônico que substituiu um conceito diacrônico da gramática histórica, que designava metaplasmos como mudanças fonéticas. Saussure (2006, p. 67) define metaplasmos e enfatiza que a modificação não afeta as palavras, mas os sons, explicando que “O que se transforma é um fonema; sucesso isolado, como todos os sucessos diacrônicos, mas que tem por consequência alterar de maneira idêntica todas as palavras em que figure o fonema em questão; é nesse sentido que as mudanças fonéticas são absolutamente regulares”. Botelho (2008, p. 63), por sua vez, ensina que existem dois tipos de transformações linguísticas: a transformação espontânea e a transformação motivada. O primeiro tipo é consequência de busca e uso de uma forma linguística mais simples, mais fácil e mais direta, gerada normalmente pelas leis “do menor esforço” e a da “economia linguística”. O segundo é ocasionado por uma falha na língua percebida pelos falantes ou pelo contato com outros idiomas que provoca o surgimento de uma nova palavra.

MODULAÇÕES DA LITERATURA NO PROFLETRAS

João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
tijomigo@gmail.com

A problematização em torno da literatura, no que concerne ao ensino da disciplina homônima, tem sido objeto de investigações críticas desde a introdução daquela nos currículos curriculares. A decadência do modelo de ensino da literatura, propriamente dita, é consequência incontestante de um sistema, que, ao especializar os saberes, fragmentou o conhecimento, em sua totalidade, impedindo, portanto, o verdadeiro exercício da apreensão. Nesse sentido, o PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – oportuniza as questões que, por muito tempo, têm sido os pontos de estrangulamento do ensino de literatura nas escolas. A função da literatura na escola, o papel do professor como orientador e a formação de leitores proficientes. É imperioso ressaltar que o redimensionamento das questões acerca do saber literário está inequivocamente relacionado ao ensino, ao aprendizado e à compreensão da língua e da linguagem, em modos convergentes e confluentes, respectivamente, para a constituição de leitores críticos de literatura.

MUDANÇAS DE ENQUADRE E OCORRÊNCIA DE FOOTING NA FALA DE MESTRE AMARO

Mayra Moreira (UCS)
mmoreira@caxias.rs.gov.br

Esse trabalho tem como objetivo analisar as diferentes formas como a personagem Mestre José Amaro se autodescreve para diferentes personagens em situações de interação comunicativa, em discurso direto, na primeira parte da obra *Fogo Morto*, de José Lins do Rego. Foram selecionados para estudo os excertos em que Mestre Amaro se autodefine através de suas opiniões sobre questões políticas e de organização social. Nestes excertos, observaram-se as frequentes mudanças de enquadre e a ocorrência de *footing*, dentro do discurso de José Amaro e do narrador, durante as interações entre os personagens. Complementando o estudo, buscou-se identificar o uso de termos regionais na linguagem de Mestre Amaro como forma de demonstrar sua identidade cultural regional em

seu “feixe de relações” (POZENATO, 2003). Em uma análise preliminar, observou-se neste recorte que as mudanças de enquadre e os *footings* de Mestre José Amaro acontecem sem o uso de vocabulário regional e sim de com linguagem coloquial, mas sempre de maneira socialmente contextualizado com o dia a dia do homem do interior. Tais mudanças refletem “ações sociais investidas de sentidos a serem interpretados” (SANTOS, 2009) por seus ouvintes endereçados.

MUDANÇAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS DE VERBOS NO PB

Marcelo Giovannetti Ferreira Luz (UFRR)
giovannettil@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as mudanças sintáticas e semânticas ocorridas em alguns verbos da língua portuguesa, em especial no que concerne à questão da regência. Assim, buscando fornecer uma descrição mais atual das valências verbais e sua relação com a composição do significado da sentença, tomamos como pressuposto teórico a sintaxe gerativa e a semântica formal, buscando discutir o caso específico do verbo "dar", que sofreu algumas modificações, tanto sintáticas quanto semânticas, ao longo dos anos, em especial, no final do século XX e início do XXI. Tomamos como *corpus* sentenças produzidas por falantes nativos da língua portuguesa, encontrados em sites e conversas informais, a fim de verificarmos como se dão as novas construções verbais em relação à regência, mostrando sua interferência no significado composicional da sentença. Pudemos observar que as mudanças linguísticas não afetam apenas o léxico, mas também produzem alterações sintático-semânticas nas línguas.

MULHERES IMORTAIS: A PRODUÇÃO FEMININA NA ACADEMIA DE LETRAS DO ACRE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCOLA BÁSICA

Margarete Edul Prado de Souza Lopes (UFAC)
maga.lopes@gmail.com

A produção intelectual e obras das pessoas envolvidas com a

Academia Acreana de Letras, desde sua fundação, em 17 de novembro de 1937 tem sido alvo de vasta pesquisa dentro da própria academia e como membro da mesma, tenho trabalhado no resgate da biografia das 13 mulheres que fizeram ou fazem parte dessa confraria. Como parte deste trabalho de resgate, demos relevo e visibilidade à presença e atuação das mulheres nesta academia, observando que a maioria delas tem como profissão o magistério e que muito fizeram pelo ensino fundamental. Assim, destacamos aqui o trabalho de Clara Bader, Maria da Glória com o letramento, bem como o de Florentina Esteves e Robélia Fernandes de Souza com o gênero conto. Por focalizar este trabalho especialmente a temática da contribuição de educadoras na AAL Academia Acreana de Letras), privilegiamos o estudo das que foram professoras. Visto que esta academia foi fundada somente por homens e nunca se deu muito valor à produção intelectual de mulheres, ao longo do século XX, em tempos da supremacia do patriarcado, convém ressaltar, antes de tudo, os trabalhos da produção presença feminina na Academia Acreana de Letras.

NARRATIVAS ORAIS: CONHECENDO O LUGAR EM QUE VIVEM

Patrícia de Sousa Cunha (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

Camila Veras Tonioli (UERR)

Elizângela da Silva Cunha Emmanuel (UERR)

Iara Aparecida dos Santos Pereira (UERR)

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

O presente estudo surgiu de uma pesquisa que trabalhou especialmente a leitura, escrita e oralidade, como necessidade de valorização dos conhecimentos culturais do educando. A partir do resultado e uma pesquisa de campo, planejou-se a oficina de narrativas orais, que é parte de uma ação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Roraima (UERR), a ação foi executada com turmas 6º ano em uma escola pública de educação básica no interior do estado de Roraima. A escolha do gênero narrativa oral se deu por três motivos basilares: contribuir na formação de leitores e escritores competentes; incentivar a oralidade e impulsionar os educandos a pesquisar, a compreender e analisar, com foco na realidade sócio-histórica e cultural, a sociedade em que vivem. O método utilizado consistiu numa

pesquisa-ação que exigiu várias fases, a primeira averiguou o conhecimento prévio dos discentes acerca do gênero em estudo, a segunda, por meio da oficina buscou-se fazer o levantamento histórico da comunidade local, incentivando a produção textual através do gênero narrativo oral. Nesta fase, a turma recebeu visitas de pessoas que são referências na comunidade, e, nas etapas seguintes foi inserida a escrita como forma de recriação da história sob o ponto de vista do aluno. Assim, os alunos constataram que, pela comunicação oral, a história e a cultura são registradas pelos mais antigos. Observou-se que a relevância desse gênero para escola está no fato de sensibilizar os alunos a produzirem conhecimentos a partir da realidade em que vivem; incentivando a oralidade, a produção textual, a pesquisa, e estimulando o senso crítico deles.

NOMES RELIGIOSOS NAS DENOMINAÇÕES DOS BAIRROS DE BENTO GONÇALVES (RS)

Bruno Misturini (UCS)

brunomist@gmail.com

Carmen Maria Faggion (UCS)

Pretende-se, neste trabalho, analisar os nomes santos e sagrados dados aos bairros da cidade de Bento Gonçalves, localizada na Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. Nota-se, em um primeiro momento, que, dos quarenta e seis bairros pertencentes ao município, dezesseis deles carregam consigo essa característica. O primeiro grupo, formado por onze nomes, é o dos hagiotopônimos (DICK, 1990): aqueles relativos a nomes de santos ou santas do hagiológico católico romano; já o segundo grupo, composto por seis denominações, é o dos hierotopônimos (DICK, 1990): aqueles que fazem referência a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto. Pretende-se, a partir disso, verificar se há ou não capelas que levem esses nomes nos bairros e se a construção da capela é anterior ou posterior à denominação do bairro. Os resultados permitem verificar que, do total de bairros estudados, onze possuem uma capela ou igreja que leva o mesmo nome. Desse total, apenas dois bairros receberam seus nomes antes da construção da capela. A reflexão se dá acerca da motivação para as denominações ser ou não de motivo religioso. No caso do bairro São Bento, a homenagem vai para um clube da cidade; ao passo que em São Vendelino, para uma estrada. A numerosa presença de

nomes que fazem referência a religião pode ser explicada pelo fato de a cidade ter sido colonizada por imigrantes italianos, que sempre demonstraram grande apego à religião católica.

**“NÓS TEMOS QUE COBRAR, E EU COBRO”
ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
EM UMA COMUNIDADE VIRTUAL DE PROFESSORES**

Bruno de Matos Reis (PUC/RIO)

mattosreis@gmail.com

Inés Kayon de Miller (PUC/RIO)

As dificuldades vivenciadas por professores da rede pública, há muito, geram debates e motivam movimentos de reivindicações por parte desses docentes. Nesse contexto, pretende-se investigar as estratégias de construção identitária utilizadas por participantes de uma comunidade virtual de professores. Através de uma abordagem qualitativa de paradigma interpretativista (DENZIN & LINCOLN 2006), volta-se o olhar para situações de interação em que os atores sociais transitam entre a identidade pessoal e a coletiva e busca-se respaldo teórico para aventar possíveis motivações e efeitos de tal alternância. Para fundamentar o trabalho aqui realizado, conta-se principalmente com contribuições teóricas de Bauman (2005), Snow (2001) e da sociolinguística interacional de Goffman (2002) e Bateson (2002) na análise de 5 (cinco) mensagens respondidas por outros participantes do grupo, nas quais as interações observadas traziam questões bem marcadas do processo de construção identitária. Como se observa nas interações, o sentido da identidade coletiva desses professores se faz visível na expressão do *we-ness* e na possibilidade de se apontar interesses e posicionamentos comuns. Parece lícito dizer que, no contexto dessa coletividade, “polemizações” e cobranças só têm validade quando balizadas por construções identidades pessoais alinhadas com a identidade coletiva do grupo. Sobre a necessidade de se criar a identidade no contexto online, observa-se que pode haver emergência de identidades pessoais no contexto da coletividade quando estão em jogo questões de face. Embora os dados sugiram haver uma maior tendência em se preservar a identidade pessoal em detrimento da coletiva, parece mais profícuo o entendimento de que, quando se dá coletividade, o surgimento de identidades pessoais tende – em maior ou menor grau – a contribuir para o sentido da identidade coletiva do grupo.

**O (AUTO)NOMEAR COMO FORMA DE RESISTÊNCIA
DOS COLETIVOS URBANOS**

Denise Machado Pinto (UFSM)

dnisemachado@gmail.com

Amanda Scherer (UFSM)

Este trabalho, parte inicial de nosso projeto de mestrado, visa a compreender a (re)produção de sentidos a partir das formas de (auto)nomear e designar em práticas discursivas de movimentos sociais agrupados em coletivos urbanos. Fundamentando-se na análise do discurso pecheutiana, desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil, mobilizaremos nossos gestos interpretativos acerca do nome *maluco de estrada* ou BR a partir de postagens do site do coletivo A beleza da margem, à margem da beleza. A partir das publicações deste coletivo, composto por artesões de rua e pessoas que militam em defesa e reconhecimento dos chamados *malucos de estrada*, procuramos, centralmente, desfazer os efeitos de evidências postos no site, os quais definem o maluco a partir da negação do que significa *hippie*, sendo o primeiro identificado como sujeito andarião que transita pelas estradas e cidades, produzindo artesanato para ser vendido nos espaços públicos em que estiver ocupando, em geral, temporariamente. Para pensar a constituição do nomear maluco, tomamos nomeação e designação a partir do viés semanticista de Guimarães (2005), o qual constrói um diálogo legítimo com a análise do discurso, assim como a noção de sujeito em seus modos de subjetivação e sua relação com o interdiscurso (PECHÉUX, 2009). Portanto, propomos um olhar para o discurso do coletivo, enquanto movimento social, como espaço em que o interdiscurso e a memória estão em pleno funcionamento, a partir de efeitos de evidência produzidos pelo seu discurso de negação. O que de forma institucional é “imposto” através da negação do *hippie*, fruto de um movimento de consenso, entra em contato com a historicidade, colocando tais sentidos em deslize para também significar.

**O BLOG
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DE ENSINO MÉDIO
DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE-MS**

Mônica Cardoso de Sá (UEMS)

teacher.monica@outlook.com

José Antonio de Souza (UEMS)

Um dos principais desafios no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é conseguir aproximar o educando do modo como o idioma é efetivamente falado na sua raiz. Esta pesquisa defende, através de uma dinâmica diferenciada, oferecer aos alunos um universo que eles conhecem e dominam a fim de ganhá-los para a sala de aula. Além de motivar os alunos, o uso de recursos multimídia na aula torna o processo de ensino-aprendizagem mais próximo à realidade deles, uma vez que esta e outras tecnologias fazem parte de suas vidas. Este trabalho tem ainda o objetivo de observar alguns métodos de ensino-aprendizagem de segunda língua, bem como o de promover a discussão da importância da utilização do blog nas aulas de língua estrangeira na escola pública, neste caso, na língua inglesa.

O BLOG NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Mônica Cardoso de Sá (UEMS)

teacher.monica@outlook.com

José Antonio de Souza (UEMS)

Esta comunicação pretende explicitar todo o processo de pesquisa e elaboração da minha dissertação de mestrado para a qual estou realizando duas pesquisas: uma bibliográfica, na qual consta o embasamento teórico do outro tipo de pesquisa; a qualitativa, onde a fonte de dados é o ambiente natural. O pesquisador é o instrumento principal, a pesquisa é descritivo-analítica e valoriza muito o processo e não apenas o resultado. O instrumento usado para a coleta de dados para a pesquisa qualitativa consiste em um questionário semiestruturado com perguntas objetivas e subjetivas com foco no objetivo da pesquisa que é analisar as concepções de professores, alunos, equipe técnico-pedagógica e direção escolar acerca do uso do blog no contexto educacional, principalmente nas aulas de

língua inglesa.

O CASO DA MONOTONGAÇÃO NA ORALIDADE EM CAMPO GRANDE – MS

Taís Turaça Arantes UEMS

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

A área que se preocupa com as questões entre língua e sociedade é a chamada sociolinguística, que nada mais é do que uma das vertentes teóricas da linguística. A sociolinguística estuda a língua em sua comunidade de fala, inclusive sua diversidade. Nessa perspectiva de compreender a língua em sua comunidade de fala que é o objeto de estudo desse artigo tem por objetivo verificar o caso da monotongação na oralidade dos habitantes do bairro Coopavilla II, localizado na cidade de Campo Grande – MS. Nesse sentido, o estudo teve como foco da análise, a partir da teoria laboviana, o caso da monotongação nos ditongos decrescentes [ej] e [ow].

O CÍRCULO BAKHTINIANO E O JORNAL NA SALA DE AULA

Edilaine Vieira Lopes (UNIRITTER)

edilaine.nh@gmail.com

Vera Lúcia Pires (UNIRITTER)

Apresenta-se aqui o relato de um estudo em andamento a partir da leitura do “jornal na sala de aula”, que surge como instrumento possibilitador de uma ação social, inserindo os educandos no seu contexto sócio-histórico-cultural, como atuantes e protagonistas da própria aprendizagem, uma vez que a leitura crítica do discurso jornalístico permite um estudo aprofundado das ideologias, por meio da intertextualidade, da intersubjetividade, da polifonia e do contato com diversos gêneros textuais. A proposta se justifica teoricamente por se preocupar com o desenvolvi-

mento das habilidades e das competências leitora e escrita, por meio da leitura, produção escrita e reescrita de textos dos mais diversos gêneros, conforme estudos da corrente filosófica russa de Mikhail Bakhtin e seu círculo transdisciplinar. O estudo de caso se constitui da coleta de dados e de observação como docente/pesquisadora participante no projeto existente em algumas cidades da região. O programa PJNSA (*Programa Jornal na Sala de Aula*) propõe que a cada semana alunos e professores integrantes do programa recebam um exemplar do jornal na sala de aula, como um convite à prática da leitura a partir de uma proposta interdisciplinar. A edição pertence ao aluno, que pode, inclusive, levar o jornal para casa e compartilhar as informações com sua família e amigos, permitindo que todos tomem ciência dos fatos, conversem sobre eles, opinem, debatam e produzam conhecimento por meio de ações concretas, criando uma nova realidade para o mundo em que vivem. Pretende-se, com este estudo analisar e compreender a produção de sentido e a importância da ação para a educação, sobretudo na cidade de Novo Hamburgo.

O CONCEITO DE FICÇÃO NA FILOSOFIA DE HANS VAHINGER

Egle Pereira da Silva (UERJ)
eglesilva@hotmail.com

Publicado em 1911, embora escrito no século anterior, A Filosofia do alemão Hans Vaihinger (1852-1933) do como se lançam as bases de um estudo que será, nas palavras de Johannes Kretschmer, “o primeiro estudo sistemático da ficção na cultura alemã”. Na referida obra, a ficção é entendida como criação consciente, artifício útil, prático e necessário a serviço de determinada finalidade. Com isso, Vaihinger, seguindo os passos de Schopenhauer, está afirmando que, originalmente, o pensamento é um meio para um fim específico: o da vontade. Mas não a vontade de verdade, e sim, neste ponto próximo de Nietzsche, a vontade de aparência, ilusão, engano, dever e mudança, o mesmo que dizer, na linguagem de Vaihinger, “vontade de vida”. Ou seja, a ficção não deve ser mais lamentada, negada e combatida; ao contrário, ela é valiosa, positiva e intencionalmente operada, e não se limita à literatura: as ciências, em especial, as exatas, trabalham com ela para descrever o real. Exposto isto, delinea-se o ponto principal da palestra, apresentar o conceito de ficção, na perspectiva de Hans Vaihinger: menos um obstáculo para a razão do

que artifício produtivo, indispensável, não só para a literatura, mas também, e principalmente, para a ciência alcançar os seus fins.

O CONTO SIMBOLISTA NO BRASIL

Marcelo José Fonseca Fernandes (UFRJ)
mjffernandes@gmail.com

O presente trabalho é um resumo da tese de doutorado “O conto simbolista no Brasil”, defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em junho passado, em que estudamos a ocorrência e propomos uma antologia do conto simbolista no Brasil, levantando as causas de sua omissão nos manuais de educação básica e da pouca atenção pela crítica especializada. Ao examinarmos a produção finissecular em prosa curta, encontramos notáveis autores que estagnaram suas obras em primeira e única edição e que jamais tiveram seus contos reproduzidos no todo ou em parte, em qualquer seleta de literatura brasileira, como Nestor Victor, Lima Campos, Rocha Pombo e Alberto Rangel, além de Gonzaga Duque, Oscar Rosas, Virgílio Várzea, Medeiros e Albuquerque, Gastão Cruis, Xavier Marques e o quase desconhecido Galpi (Galdino Pinheiro). Assim, abordamos as críticas pouco receptivas do advento do Simbolismo e suas paráfrases na contemporaneidade, bem como a problemática da periodização literária que situa a estética de Cruz e Sousa entre as estreitas balizas de 1893-1902. Portanto, através das onze narrativas consignadas e organizadas sob forma de antologia comentada, pretende-se resgatar estes autores e trazer à luz narrativas acentuadamente simbolistas, caracterizadas pelo forte andamento poético, estilo dúctil, descrições pictóricas e cromáticas, de ricos recursos estilísticos, e armadas sobre uma fabulação peculiar e notável.

O CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Arilene Moreira Alves (UENF)

arilenemalves@hotmail.com

Leila Alves Vargas (UENF)

Maria Eugênia Totti (UENF)

O presente artigo tem por objetivo apresentar indicadores e informações que consideramos fundamentais para um debate acerca do currículo escolar, com vistas nos desafios da educação contemporânea a serem enfrentados pelas políticas de responsabilização, cuja finalidade é a de busca de soluções possíveis à educação pública de qualidade para todos. Sendo assim, estudos de embasamento teóricos foram necessários nas várias vertentes nos quais o tema nos remete. Nesse desígnio, não podemos deixar de levar em consideração todo processo de formação e diversidade cultural em que estamos inseridos, pois para pô-lo em prática, significa pensar na formação do ser humano não como pequenas caixas a serem abertas separadamente, mas sim, mediar o trabalho no ser que reflete, comunica, age e reage com o mundo.

O (DES)ACORDO ORTOGRÁFICO E A (RE)ALFABETIZAÇÃO

Amanda Maia FIMI

amanda.gomes1992@hotmail.com

Marcelo Donizeti dos Santos Lopes

marcelo.letras.fimi@gmail.com

*Maria Suzett Biembengut Santade
(FIMI/FMPFM/UERJ-SELEPROT)*

suzett.santade@gmail.com

O texto propõe apresentar o ensino do novo acordo ortográfico entre os países lusófonos a alunos do ensino médio da Escola Estadual “Coronel João Pedro de Godoy Moreira” de Pedreira, interior do Estado de São Paulo. Antes de apresentar aos aprendizes as regras da unificação ortográfica, buscou-se o panorama histórico da ortografia no Brasil e em Portugal. Para tanto, a unificação foi pesquisada no site da Comunidade

dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) e nos sites que simplificam a quinta edição do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP) da Academia Brasileira de Letras (ABL). Nas bases metodológicas específicas, buscou-se explicar cada regra antes e depois da unificação ortográfica a fim de desmitificarem-se as interpretações falsas do docente ainda despreparado para tal tarefa. Surgiram as questões: Como ensinar o acordo ortográfico sem causar nos estudantes o conceito de decorar regras? Como (re)alfabetizar os alunos já alfabetizados com a ortografia anterior a implantação da unificação ortográfica? Assim, no *Projeto Escolar “alfabetizados e (re)alfabetizados”*, buscou-se o ensino da ortografia utilizando textos da imprensa, como Veja online, Portal G1, entre outros. Os resultados satisfatórios têm sido suscitados por meio da leitura comentada em atividade dirigida nas aulas de língua.

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LEITURA
EM SUAS INÚMERAS PERFORMANCES**

Laura Maria Paim (UEMS)

laurampaim@hotmail.com

Susylyne Dias de Araujo (UEMS)

A leitura contribui verdadeiramente para formação crítica do indivíduo. Sabemos que, sem a prática da leitura, outros mecanismos da vida social acabam sendo comprometidos. Sabemos também que a capacidade de acionar processos de leitura não é tarefa fácil, e aos professores, constantemente recai a inquietante questão: como reverter à situação em que se encontra atualmente, boa parcela de seus alunos, visto que estes não possuem perfil de leitores assíduos nem manifestam interesse em folhear as páginas de uma obra literária, seja ela qual for. Essa condição precária que hoje se vivencia é uma constante, sobretudo no contexto da atual escola pública brasileira. É objetivo deste estudo, refletir sobre a possibilidade de a escola aliar os multiletramentos à prática docente, de modo a se reposicionar diante da dificuldade de criar em seus alunos o hábito pela leitura em direção ao conceito de letramento literário. O uso de veículos diversos na busca pela apreensão do conhecimento, entre eles as mídias eletrônicas, tem a capacidade de ampliar a disseminação da informação, desenvolvendo o senso crítico desse aluno, tendo como principal premissa, chegar ao texto. Ou seja, o leitor ao utilizar outros meios ainda encon-

tra o texto como produto final dessa abordagem. Muitas vezes a leitura é posta em segundo plano, competindo, de forma desigual, com a televisão e as mídias digitais. Portanto, a proposta deste artigo é mencionar a importância da leitura para a vida do indivíduo, bem como a importância de se tentar resgatá-la, assim como, mencionar os outros inúmeros modos de se apreciar um texto.

**O DESENVOLVIMENTO
DA QUINTA COMPETÊNCIA DO ENEM
EM TEXTO DE ALUNOS DA REDE PARTICULAR E PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS**

Rosângela Aparecida Rombi (UEMS)

rosangelarombi@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa voltada para o desenvolvimento da competência de produção escrita de alunos do ensino médio, em particular, o gênero textual “dissertação argumentativa”. A concepção teórico-metodológica da pesquisa encontra respaldo na abordagem sociointeracionista da linguagem, tal como proposta pelos PCN, a partir dos trabalhos de Dolz e Schneuwly, entre outros, que preconizam o gênero textual como unidade e finalidade do trabalho da leitura e da escrita em contexto didático. A experiência foi realizada com educandos do terceiro ano do ensino médio de duas instituições escolares, sendo uma da rede pública e outra da rede privada de ensino, ambas situadas na cidade de Campo Grande (MS). A intervenção foi planejada com base na noção de sequência didática, de modo que, antes de produzirem o texto, os alunos realizaram etapas prévias para se familiarizarem com o tema, proposto a partir dos textos motivadores selecionados. Deste modo, puderam refletir sobre uma das etapas da dissertação argumentativa, a saber, a proposta de intervenção social, em conformidade com uma das competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No tratamento do *corpus*, composto por cinquenta e duas redações, buscamos analisar a proporcionalidade de educandos que elaboram propostas de intervenção ao problema abordado, respeitando os direitos humanos e o tipo de proposta realizado para a intervenção.

O DEUS MATERIAL DE ARTHUR KOESTLER

Jânder Baltazar Rodrigues (UEMS)

baltazarjander@gmail.com

Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire (UEMS)

É conhecido que dentre os fenômenos imanentes aos textos religiosos existe um que os teóricos tendem a denominar como “êxtase”. Teóricos como Mircea Eliade, Northrop Frye e Ioan M. Lewis definem o termo como o ato de contato com o elemento divino, ou de outro modo, “transcendência”. Também é sabido que tais textos, bem como outros que não têm essencialmente a preocupação com o divino, guardam em si fenômenos de contato que podem nos parecer mais palpáveis com o social, com o político e com o histórico. Nisto, todos os teóricos citados anteriormente também concordam. Agora, o que acontece, quando textos originalmente bíblicos são retirados de seu contexto ancestral e se transformam em metáforas reelaboradas que aludem a fatos políticos e históricos? Quando os deuses não estão mais no firmamento, mas tão somente num mundo de materialidade? Com estas questões, pretendemos iniciar nosso estudo sobre três obras fundamentais de Arthur Koestler: *Cruzada sem Cruz* (1943), *Os Gladiadores* (1940) e *O Zero e o Infinito* (1940).

O DIÁRIO É UMA ESCRITA ÍNTIMA PARA SER MANTIDA EM SEGREDO?

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat (UENF)

hildeboechat@gmail.com

Iêda Tinoco Boechat (UENF)

Raquel Veggi Moreira (UENF)

Tatiane da Silva Lacerda Tinoco (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

O diário é uma espécie de escrita íntima do eu, cujo autor mantém bem guardada, porque é nele que revela seus segredos e conta seus sonhos e suas decepções. Parece ser uma escrita para ficar oculta, secreta, em poder do diarista. Entretanto, alguns estudiosos do tema têm considerado a possibilidade de um desejo do autor de que um dia ele seja lido

por outrem. O presente ensaio objetivou analisar se de fato podemos afirmar que, em regra, o diário é uma escrita para ser mantida em sigilo. Para tanto, valemo-nos de metodologia qualitativa, baseada em autores como Philippe Lejeune, Paula Sibilia e Denise Schittine. Inferimos da análise dos referidos teóricos, especialistas em escrita íntima, que na maioria das vezes o autor de fato deseja ou mesmo considera a possibilidade de que um dia ele seja lido.

**O DICIONÁRIO E A RELEVÂNCIA DO GLOSSÁRIO
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA**

Maria Angélica Botelho Moreira (UEMS)

angelicabtlh@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

Este artigo visa à “prática do dicionário nas aulas de língua portuguesa”, além da proposta final em elaborar um glossário temático no campo semântico. Observa-se que muitos glossários são encontrados, geralmente, no final de alguns livros didáticos, literários, específicos e ou tecnológicos. Vale ressaltar que os glossários se referem, apenas, a uma parte do saber linguístico, isto é, específico de uma determinada atividade. Já os dicionários são mais gerais por se prenderem ao léxico da língua, ou seja, o saber ativo e passivo dos usuários. Aragão (1987, p. 34). Dessa forma, torna-se relevante para todos os alunos do ensino fundamental e médio, aprender a pesquisar nos dicionários, não somente pela escrita ou sentido, sobretudo na observância dos termos no seu campo semântico e estilístico que cada palavra possui para poder diferenciá-las quanto à sua prática e sua grafia corretas, em particular das palavras homófonas, homógrafas e parônimas. Quanto às estratégias, deu-se o início com a abordagem sobre o dicionário, objetivando a sua origem, o manuseio e a importância do seu uso dentro e fora da sala de aula. Como finalidade, os alunos obtiveram aprendizagens através de *slides*, textos impressos, questionários e várias atividades. Por fim, concluiu-se o *E-Glossário – Termos da Internet*, tema escolhido pelos alunos do 9º ano “C” da Escola Municipal Professora Oliva Enciso, publicado nesta mesma instituição e beneficiando, como resultado final, a todos os alunos.

**O EMPRÉSTIMO:
UMA QUESTÃO LINGUÍSTICA.
UM PROBLEMA TERMINOLÓGICO?**

Vito Cesar de Oliveira Manzolillo (UERJ/USP)

cesarmanz@globocom.com

Na atualidade, como facilmente se percebe, o chamado neologismo por adoção representa um importante meio de renovação do pecúlio lexical dos idiomas. No entanto, uma consulta a autores dedicados ao estudo do empréstimo facilmente evidenciará que a expressão, apesar de amplamente consagrada no âmbito dos estudos linguísticos, não escapa a algumas restrições. Um dos problemas apontados é o fato de palavras emprestadas não serem nunca devolvidas. Além disso, a transferência acontece independentemente da vontade e/ou do consentimento dos usuários da língua exportadora. Nesse sentido, discutir possíveis incongruências ligadas à utilização do termo constitui o objetivo central desta comunicação.

**O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
EM UMA COMUNIDADE MACUXI**

Josiane da Silva Sabino (UERR)

anny_sabino@hotmail.com

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

Rainya Carvalho de Oliveira (UERR)

Neste trabalho, refletimos sobre o conhecimento da linguística aplicada, seu campo de atuação e sua importância de estudos aplicados não só a linguagem como também em outras áreas abrangidas pela ciência. O trabalho faz uma reflexão acerca de qual é a língua materna em uma comunidade indígena, língua portuguesa ou língua indígena. A pesquisa faz referência a uma comunidade indígena macuxi, localizada no estado de Roraima. Abordando e conceituando subtemas nas áreas de cultura, identidade língua materna e multilinguismo. Este trabalho está respaldado com fundamentações teóricas como Marcos Bagno (2002), Déborah Freitas (2013), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, entre outros. A pesquisa foi

desenvolvida com o auxílio de um professor indígena da Comunidade Água Fria, localizada no estado de Roraima.

O ENSINO DAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NA PERSPECTIVA DE UM LIVRO DIDÁTICO

Carlos Eduardo Pereira (UEMS)

karlpereira2009@hotmail.com

Osney Fernandes dos Santos (UEMS)

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

O presente trabalho pretende refletir sobre a forma pela qual o tema variedades linguísticas é abordado por um livro didático do 6º ano do ensino fundamental. Antes de tudo, fizemos considerações sobre o que vem a ser a variação linguística, bem como procedemos à sua classificação. Isto colocou a descoberto que a língua é heterogênea e não acabada. Na etapa seguinte, pusemos em foco a questão do erro de português. Por fim, examinamos um manual didático. O resultado de nosso trabalho demonstrará se o livro analisado está em consonância com as proposições mais avançadas em relação ao ensino de língua materna.

O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iago Pereira dos Santos (UENF)

iagoreisd@gmail.com

Fabíola Azeredo Barreto Mota (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Este estudo está vinculado à pesquisa de iniciação científica da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que consiste em desenvolver na escola condições que criem no futuro professor uma visão ampliada das práticas pedagógicas sob uma perspectiva linguística e, em consonância com as diretrizes de ensino, assim propiciar o desenvolvimento da língua no contexto escolar, bem como ampliar seus conhecimentos continuamente. Desse modo, promove-se uma refle-

xão acerca dos problemas relacionados ao uso da linguagem, a fim de que os educadores possam trabalhar de forma contextualizada com a realidade dos alunos e da escola, num processo educativo coletivo de construção e troca do conhecimento, respeitando as diversidades socioculturais e étnicas de cada um. Para realização do trabalho, pretende-se fazer um levantamento das escolas estaduais existentes da cidade de Campos dos Goyatacazes – RJ, que oferecem o curso normal médio de formação de professores, assim como as escolas municipais que oferecem classe de alfabetização, a fim de identificar os docentes alfabetizadores. Dessa forma, através dos dados levantados nessas instituições, formulamos as seguintes questões-problema: Qual é a visão do professor quanto ao ensino de língua nos anos iniciais do ensino fundamental? A concepção de língua e linguagem influencia a prática e a formação docente? Quais os enfrentamentos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem produtivo? Nesse sentido, esperamos ao responder essas indagações, contribuir para a formação de políticas de língua na escola e, conseqüente formação e capacitação de professores. A presente pesquisa encontra-se em andamento; contudo, os resultados parciais apontam para a construção de um profissional reflexivo sob a ótica de novos paradigmas de aquisição e aprendizagem da língua materna sob perspectiva da linguística.

O ENSINO E PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Cintia Moreira de Castro (UNEF)

cintia.manhaes@hotmail.com

Bianka Pires André (UNEF)

Esta comunicação oral, um breve recorte da dissertação do mesurado, aborda o trabalho pedagógico com o ensino da gramática e práticas de reflexão linguística. Por reflexão linguística entende-se o trabalho mais amplo com a língua materna na sala de aula, a construção por ela de escrita e leitura, em oposição ao trabalho com o ensino da gramática normativa como código fechado e imutável. Nesse sentido, esta pesquisa faz uma reflexão do ensino de língua portuguesa como prática de linguagem ancorando-se numa leitura crítica dos *Parâmetros Curriculares* e do trabalho pedagógico com os gêneros textuais a partir de observações práticas do trabalho da sala de aula numa escola pública. A ênfase dar-se-á no sentido contextual do repertório linguístico e no intenso trabalho com

a ampliação do vocabulário e leitura do aprendiz. O suporte teórico para esta pesquisa em processo pauta-se nas abordagens de Michael Bakhtin (1997, 2003), Roxane Rojo (2000), Fiorin e Barros (2003) e os PCN (1998).

**O ESTUDO DO LÉXICO NAS PROPAGANDAS
DO ALMANACK CORUMBAENSE
SOB A PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA**

Luciene Cristina Paredes Müller (UEMS)

lucienepar.muller@gmail.com

Miguél Eugenio Almeida (UEMS)

mealmeida_99@yahoo.com.br

A língua portuguesa sofreu diversas transformações ao longo do tempo, tanto na escrita quanto no seu significado, sendo influenciada por outras línguas, principalmente estrangeiras. Cada período vocabular marca a cultura e a tradição de uma comunidade, com esse intuito, este é um recorte da dissertação de mestrado que tem como objetivo descrever e analisar o vocabulário utilizado nas propagandas do *Almanack Corumbaense* – 1898, onde encontramos um rico acervo de palavras que nos dias atuais são grafadas de formas diferentes. Procura-se evidenciar como o vocabulário do século XIX, transmitia as informações aos leitores da época, por meio de seu significado. Como suportes teóricos, adotamos os princípios fornecidos pela lexicologia, a qual descreve o período do vocábulo, em um estudo sincrônico; como também, a metodologia da historiografia linguística e os pressupostos de Koerner (1996), em um estudo diacrônico, por descrever as palavras utilizadas nas propagandas do *Almanack Corumbaense* traçando uma comparação à grafia atual, do século XXI. Entendemos, também, que, por meio do estudo do vocabulário utilizado nas propagandas do *Almanack Corumbaense*, podemos resgatar um momento importante da história econômica e social dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

O ETHOS DO ALUNO NO JOGO DE XADREZ ESCOLAR

Cristiano da Silveira Colombo (UENF)

cristiano.colombo@gmail.com

Sérgio de Arruda Moura (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Nilson Sergio Peres Stahl (UENF)

Com o intuito de oportunizar a prática e o estudo do xadrez como instrumento pedagógico, busca-se neste trabalho delimitar o *ethos* do aluno-enxadrista de modo a permitir ao professor adotar as melhores estratégias para o ensino de xadrez. Propõe-se uma orientação norteadora ao desenvolvimento de atividades e ações que promovam a formação enxadrística na escola, bem como a identificação do *ethos* do aluno-enxadrista por meio do seu discurso, ou seja, na anotação de uma partida de xadrez. Esta anotação registra os lances que se sucedem entre os alunos durante uma partida, permitindo identificar valores característicos como agressividade, romantismo, tenacidade, dentre outros que emanam de um *ethos* do jogador, segundo suas estratégias. Neste contexto e a partir das "anotações de partidas de xadrez" como gênero textual, definimos uma tipologia de discurso que corresponde ao estágio de desenvolvimento de cada um. Assim, teremos o enxadrista iniciante, o intermediário, o avançado e, por fim, o mestre. Com esta tipologia, o professor será capaz de identificar o nível de conhecimento de xadrez do aluno, propor estratégias orientadas para potencializar melhorias cognitivas e planejar ações que visem à aquisição de novos conhecimentos, por meio de uma ação transversal e interdisciplinar no ambiente escolar.

O ETHOS E A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NA HISTÓRIA ÚNICA DE CHIMAMANDA ADICHIE

Alessandra Maria Custódio da Silva (UNEF)

alessandrapsiu@yahoo.com.br

Sérgio Arruda de Moura (UNEF)

<https://www.facebook.com/sergio.arruda.37?fref=ts>

Gerson Tavares do Carmo (UNEF)

Elane Kreile Manhães (UNEF)

ekreilem@gmail.com

O presente trabalho é fruto das reflexões semanais do projeto Capes/OBEDUC – “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense, com foco nos aspectos formativos e metodológicos” – e pretende analisar o discurso de Chimamanda Adchie à luz epistêmica da análise do discurso francesa e dos temas: heterogeneidade e *ethos* discursivo. Demonstraremos que sua fala comunga um interdiscurso da cultura do poder de Foucault (1979), da “memória herdada” de Pollak (1992) e da ideologia de Orlandi (2010).

O EXERCÍCIO DA REESCRITA PARA MELHORIA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

José Bráulio da Silva Junior (UEMS)

josebrauliojunior@hotmail.com

Airton Aredes (UEMS)

O presente trabalho é fruto das atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Evidencia os objetivos alcançados com alunos do terceiro ano do ensino médio durante o processo de produção textual do gênero-discursivo: “argumentativo-dissertativo”. O processo de produção e reescrita textual se deu, primeiramente, pela reflexão coletiva em sala de aula sobre temáticas recorrentes na sociedade brasileira como: racismo, meio ambiente e *bullying*. Posteriormente, pela realização de produção textual que respeite as competências exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio e, por último, uma reescrita textual (do mesmo tema)

que busque solucionar possíveis dúvidas referentes ao processo de produção textual, à ortografia e ao tema proposto. Tal processo tem se mostrado uma ótima ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa, visto que, a sua aplicação auxilia os alunos a reforçarem os conhecimentos já vistos em sala de aula, como pontuação, acentuação e até mesmo métodos de construção argumentativa para textos argumentativo-dissertativo.

O FALAR SERTANEJO PRESENTE NA MÚSICA NORDESTINA

Marcelo da Silva Sá (FAFIA)

marcelosmandu@hotmail.com

Maria Francisca Moreira Sobreira (FAFIA)

Este trabalho se propõe a fazer um estudo da linguagem na canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, ícones da música popular brasileira, destaques na música regional da geração de 45. O objetivo do estudo é analisar os fenômenos linguísticos que ocorrem no falar sertanejo, presente na música nordestina, com base em pesquisas sociolinguísticas de alguns autores como: William Labov, Fernando Tarallo e Marcos Bagno. O estudo revela que os compositores da canção “Asa Branca” utilizaram a linguagem regional, que pode ser percebida através da presença do português não padrão e variações linguísticas em nível fonológico, morfossintático e semântico. Pretende-se também, com essa análise, resgatar uma parte da cultura vinculada ao sertão, que ainda se mantém viva.

O FENÔMENO BULLYING EM TEMPOS DE JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES NA VISÃO DE EDUCADORES EM RORAIMA

Lourival Novais Néto (UFRR)

lourivalnovais@hotmail.com

Juliane Dominoni Gomes de Oliveira (UFRR)

eliabeprocopio@yahoo.com.br

Com intuito de apreender a judicialização do *bullying* escolar,

buscou-se verificar como educadores de escolas estaduais de Boa Vista, capital do estado de Roraima, compreendem o fenômeno *bullying*. A metodologia de pesquisa foi qualitativa, utilizando como instrumento de levantamento de dados a entrevista semiestruturada, sendo os dados analisados pelo conteúdo. Foram relatadas concepções díspares sobre o *bullying*, desde a generalização do fenômeno como violência escolar até a sua restrição como violência psíquica. Verificou-se que a mídia foi a principal referência dos entrevistados na conceituação do fenômeno. Identificou-se que os educadores percebem na justiça a autoridade que afirmam ter perdido, considerando-a como aliada na prevenção e resolução de conflitos entre alunos. Conclui-se que a judicialização do *bullying* pode estar sendo favorecida pelo desconhecimento dos educadores sobre o fenômeno, assim como, pela sensação de falta de autoridade sentida pelos profissionais.

O FENÔMENO LINGUÍSTICO-SEMIÓTICO DA LINGUAGEM JURÍDICA

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombo@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Millene Millen (UENF)

Paula Alice Dodó Müller (UENF)

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

O direito se estabelece como fator de controle das relações sociais, que se realiza por meio da compreensão dos fatos através da linguagem jurídica. Portanto, a semiótica pode auxiliar eficazmente no processo de análise do fenômeno jurídico, por considerar todos os signos passíveis de interpretação. O presente artigo se dispõe a debater acerca da importância dos signos linguísticos, cujas articulações resultam em significados e sentidos, tendentes à interação comunicacional no mundo do direito, apropriados pelos apenados, nossos alvos de análise. A observação oferecida na presente pesquisa em relação ao signo se baseia no conceito peirciano de semiótica; isto é, encontra-se fundamentada nos estudos de Charles Peirce. De fato, frente ao exame de um signo que compõe a linguagem jurídica, podemos notar o quanto é essencial o conhecimento do

procedimento de concepção da mensagem por meio de um signo falado ou escrito. Portanto, ao receber um signo, o profissional jurídico necessita de procurar entender cada um dos elementos ali contidos para alcançar seus sentidos e significados específicos. E a semiótica é responsável por embasar os estudos de interpretação do signo no exame de um objeto. Pretende-se destacar a importância da semiótica ao possibilitar a plurissignificação contida no âmbito jurídico, revelado em um conjunto de sentidos promovidos pela linguagem jurídica. Pois essa é característica que possibilita aos juristas formarem suas estratégias argumentativas. Para a realização do proposto, foram utilizados os pressupostos teóricos dos estudos da linguagem e do direito tais como Foucault (1987), Bourdieu (2000), Peirce (2003) e Santaella (2007).

O FORMATIVO AGRO- E UM NOVO OLHAR SOBRE OS RADICAIS NEOCLÁSSICOS

Neide Higino da Silva (UFRJ)

neidehigino@uol.com.br

Carlos Alexandre V. Gonçalves (UFRJ)

O objetivo deste trabalho é analisar o estatuto morfológico do formativo *agro-* no *continuum* composição e derivação, tal como proposto por Bauer (2005), Petropoulou (2009) e Ralli (2008), a fim de encontrar seu posicionamento no referido *continuum*. Para tanto, esta pesquisa se fundamentará nas questões propostas por Gonçalves (2011a, 2011b, 2012). Essa abordagem se origina no comportamento de elementos que não se enquadram perfeitamente nas características prototípicas dos formativos que constituem a composição e a derivação, respectivamente radicais e afixos. O *corpus* analisado é formado de verbetes do *Dicionário Eletrônico Houaiss*, do *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa* e de informações recolhidas por meio da Internet, sobretudo a ferramenta eletrônica de busca *Google*. As duas primeiras fontes serviram como recurso para observar formas já consagradas na língua. A última, por sua vez, funcionou para verificar novas formações *agro-X* e o grau de produtividade do elemento à esquerda. Construções consagradas e novas, tais como agricultura, *agribusiness*, agronomia, agropecuária e agrofít, embora possuam em comum os elementos posicionais *agri* e *agro*, apresentam características morfológicas, sintáticas e semânticas distintas. Em função das variáveis manifestadas pelo *corpus*, objetivamos

discutir os conceitos de composição neoclássica e recomposição a partir do *continuum* composição-derivação, que admite uma interpretação para os casos emblemáticos e casos periféricos, segundo Gonçalves (2011a, 2011b, 2012) e Gonçalves e Andrade (2012).

**O HIPERTEXTO E O GÊNERO TEXTUAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Ângela Maria dos Santos (UEMS)

angel11_ste@gmail.com

Osney Fernandes dos Santos(UEMS)

osneyf@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Maria Leda Pinto

marialedapinto25@gmail.com

Este trabalho traz uma reflexão sobre o uso de gêneros textuais orais e escritos, através do recurso do hipertexto por meio da aplicação de uma sequência didática, na perspectiva de Dolz e Schneuwly, utilizando-se dos contos de fada, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Esta atividade faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado profissional em letras e teve como objetivo melhorar as atividades de leitura e produção textual, através do uso de hipertextos, propondo situações de leitura e produção textual por meio dos gêneros orais e escritos, enfocando os processos de interação, e não apenas as reflexões sobre aspectos formais dos gêneros, por meio de atividades variadas de leitura e produção textual, com o uso do hipertexto, para que o aluno possa ao refletir, apropriar-se e usar os diversos gêneros textuais nas várias situações do cotidiano, garantindo assim que a comunicação ocorra de forma efetiva.

**O INSTITUTO DA REMIÇÃO DA PENA
E SUAS INTERPRETAÇÕES**

Pâmela Pereira Pedrosa (UCAM)

pamelapedrosa@yahoo.com.br

Anastácia Crespo (UCAM)

O direito é uma ciência social, cujo objetivo é disciplinar o comportamento do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, segundo Sergio Cavalieri, a principal função social do direito é a prevenção de conflitos eis que a simples existência do direito contribui para que não ocorram tais conflitos. Entretanto ao viver e conviver em sociedade, é preciso que cada indivíduo respeite o direito, interesses e valores dos outros membros desse grande grupo. Sendo assim, muitas vezes, o conflito se torna inevitável, mesmo com normas preventivas, pois nem todos os indivíduos se submetem a tais normas do ordenamento jurídico, e o direito passa a atuar como um compositor de conflitos. Nessa composição de conflitos, devem se colocar os dois interesses na balança e procurar a solução mais justa e correta. Diante do mencionado, seja de forma preventiva ou repressiva, caberá a aplicação da lei, o que traz uma série de questionamentos sobre sua interpretação. A análise da lei deve se realizar literalmente, ou cabe uma interpretação lógica e teleológica? O presente trabalho se dispõe a debater a interpretação da lei com foco no instituto da remição. Tal instituto possui sua função social em reinserir o apenado na sociedade, inicialmente por meio do trabalho, e com as alterações realizadas pela Lei 12.433, de 29 de julho de 2011, e suas interpretações, por meio do estudo. Pretende-se colocar em destaque programas de ressocialização, tais como “Remição pela Leitura” e o projeto “Uma Janela para o Mundo”, com parceria entre a UNESCO e os ministérios da Justiça (MJ), da Cultura (MinC), da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA).

O INTERNETÊS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Aparecido Devanir Fernandes (UEMS)

mestrecido@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza@uems.br

Este trabalho pretende promover uma análise sociolinguística sobre o fenômeno da internet nas produções escritas dos gêneros textuais, especificamente os traços das variantes do internetês. A internet vem promovendo alterações significativas no cotidiano do homem pós-moderno. Família, escola, comércio e mídias são exemplos de campos que têm absorvido com rapidez sua tecnologia, compondo novos modelos de prestação de serviços e comunicação que atingem um número crescente de pessoas. O universo linguístico, dinâmico e mutável, apresenta, atualmente, usos específicos que, ou se originaram no suporte do mundo eletrônico, ou neste sofreram uma metamorfose ou derivação. Particularmente, no âmbito do português brasileiro, é expressivo, nos últimos anos, o uso daquilo que se convencionou chamar de “linguagem da internet”, sendo que, hoje, traços do internetês, direcionado para o uso da linguagem de salas de bate-papo estão inseridos nas produções escolares. Na rotina das salas de aula, professores estão se deparando nas produções escritas de gêneros textuais dos alunos com traços do gênero digital, ocasionando um estranhamento por parte de muitos educadores e alguns questionamentos sobre o uso de braquissemia, da acrossomacia, pontuação, grafia, léxico e signos. Portanto, o gênero textual supracitado preconiza teoricamente uma abordagem sociolinguística do fenômeno do internetês nas produções escritas, observando os traços dessa variante linguística do gênero digital e concomitantemente busca subsidiar o fazer pedagógico com a mediação pedagógica, o conhecimento do gênero digital e da cibercultura. O referido artigo se pautou na fundamentação teórica de Bakhtin no viés do enunciado, dialogismo e polifonia, associando-se à mediação pedagógica de Hoffman, à cibercultura de Lévy, a conceituação de internetês de Cristal e Souza, às definições e exemplos de braquissemia e acrossomacia de Monteiro, saciando-se das fontes de Votre, Cezário, Robert de Beaugrande, Ramal, Xavier e Santos.

O LÉXICO RELIGIOSO EM MISSIVAS DE AMIZADE

Regilene Silva de Oliveira (UNEB)

eneliger@yahoo.com.br

Pascásia Coelho da Costa Reis (UNEB)

pascasia@ig.com.br

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Garimpendo o Português Epistolar da Chapada Diamantina: em busca de testemunhos manuscritos”. O epistolário em questão contém onze missivas pessoais manuscritas, endereçadas à Chapada Diamantina – BA. Essas cartas foram escritas por jovens adolescentes, as quais seguem a religião evangélica. Através do estudo do léxico do campo semântico religioso presente nas missivas aqui em análise, pretende-se fazer uma reflexão a partir do levantamento do referido léxico e do seu contexto, sobre até que ponto, essas marcas semânticas estão presentes no cotidiano de amizade das missivistas.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E A SUA FUNCIONALIDADE NO ENEM

Ana Paula Souza Sampaio (UESB)

anaa_ssampaio@hotmail.com

Rosana Ferreira Alves (UESB)

Este trabalho tem por objetivo investigar como livros didáticos abordam os conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de gramática do português no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, serão considerados saberes relacionados a diversas áreas da linguística como semântica argumentativa, análise do discurso, linguística textual, sociolinguística, dentre outras. Em termos mais específicos, será verificada a natureza do trabalho com as questões de gramática apresentadas em uma dada literatura didática do ensino médio. Será utilizado suporte metodológico da pesquisa etnográfica de natureza documental. A presente proposta se faz relevante porque, apesar de muito se ter discutido sobre o ensino-aprendizagem de português como língua materna, necessita-se verificar como os materiais consagrados pelo uso de docentes e referendados por instituições oficiais abordam a temática em foco, que se carac-

teriza como um dos assuntos da ordem do dia em se tratando de questões educacionais.

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

monikebj@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)

O presente trabalho tem por objetivo analisar a forma pela qual o uso do livro didático pode contribuir para que o ensino de língua materna seja mais produtivo. Para isso, fizemos algumas considerações sobre o manual didático, a maneira pela qual ele é concebido pelo professor de língua portuguesa e como se dá a sua utilização em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário conhecer de que forma esses livros didáticos se apresentam. Para isso, fizemos a análise de quatro livros didáticos de língua portuguesa, a fim de entender de que maneira os gêneros textuais são trabalhados, sua sequência didática e abordagem dos conteúdos nesses manuais. Para a realização desta pesquisa, serão utilizados os pressupostos teóricos da linguística, da análise do discurso e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-se dos seguintes teóricos: Coracini (2011), Ciotelli (2005), Soares (1986), Travaglia (2009 e 2011), Batista e Rojo (2003), Bagno (2009), dentre outros.

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA:
APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL
DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Karolyna Maciel dos Santos (UENF)

karolynamaciel@hotmail.com

Leandro Garcia Pinho (UENF)

Esta pesquisa pretende analisar o Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) enquanto uma política pública educacional, relativamente ao processo de utilização dos livros de língua portuguesa pelos professores em suas aulas. Esta se constitui como uma pesquisa qualitativa, com observação participante, em uma escola municipal da cidade de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Foram analisados 2 livros de língua portuguesa no 2º e no 3º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: perceber se a linguagem abordada nos livros está contextualizada com o cotidiano do aluno e com a prática do professor; verificar a atuação dos professores em sala de aula no que diz respeito a utilização do recurso livro didático. Em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático para distribuir livros didáticos gratuitamente a todos os alunos de primeira a oitava série de escolas públicas brasileiras. O programa ainda pretende que o professor possa escolher o livro que vai usar, visando também ao aperfeiçoamento das especificações técnicas na produção, para eliminar erros comuns que antes eram encontrados nos materiais. É visto que o programa atinge o objetivo de distribuir livros a todos os alunos da rede pública de ensino, mas passa por percalços, principalmente no que tange ao processo de escolha dos livros, que deveria ser feita pelos professores. Nota-se também que, frequentemente, o livro é utilizado como “muleta”, já que o professor se apoia somente nele para ministrar suas aulas e não o relaciona com a realidade dos alunos, mostrando falhas no processo de ensino e também no processo de escolha desta ferramenta, haja visto que os livros escolhidos apresentam temas descontextualizados.

**O MARCADOR DISCURSIVO “AH”
NA FALA DE DISCENTES DA EJA/PROEJA,
NA REGIÃO NORTENOROESTE
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)
cristianabarcelos@yahoo.com.br
Gerson Tavares do Carmo (UENF)

O presente trabalho tem por objetivo analisar a partícula discursiva “ah” sob a perspectiva da gramaticalização da língua, na sua ocorrência no *corpus* “A Língua Falada na Região Noroeste Fluminense”, organizado pela professora Eliana Crispim França Luquetti da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Para tanto, será observado o seu

uso nas falas orais de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A proposta é considerar as ocorrências e identificar, do ponto de vista lexical, o tipo de utilização do marcador discursivo.

O MODO SUBJUNTIVO EM PORTUGUÊS E EM INGLÊS: CONSIDERAÇÕES SOBRE MODO E MODALIDADE

Mario Marcio Godoy Ribas (UEMS)
marcioribas@gmail.com

As definições sobre modo e modalidade são controversas; logo, nesta pesquisa, buscou-se diferenciar esses conceitos e verificar como atuam na língua portuguesa e na língua inglesa. Após o detalhamento das possíveis definições, que incluem autores como Pereira (1974), Bybee (1985) e Downing & Locke (2006), foi feita uma análise gerativa, a partir do programa minimalista, de como o modo e modalidade ocorrem nas duas línguas referentes a este trabalho. Os resultados mostraram que a língua portuguesa sofre grande influência do modo, enquanto a modalidade está mais presente no inglês, influenciados pelos verbos auxiliares, que são, em português, substituídos pelos desinências modo-temporais.

O PAPEL DA ORALIDADE NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisco Romário Paz Carvalho (UESPI)
f.mariopc@yahoo.com.br
Ailma do Nascimento Silva (UESPI)

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a escola, no geral, detém-se na “exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva” (BEZERRA, 2007). Muito embora a língua oral seja anterior à escrita, esta acaba por se constituir como o centro do estudo da língua, visto que se acredita que a escola é o lugar para o aprendizado da escrita. O advento dos estudos linguísticos e a consolidação da concepção de língua como interação foram responsáveis por inserir diversas modificações no ensino tradicional de língua materna. Dentre

essas modificações, destacam-se as preocupações com a oralidade, sua relevância para o ensino de língua e para o cotidiano dos alunos para que sejam desenvolvidas neles as habilidades adequadas para o seu uso satisfatório e o desenvolvimento mais efetivo da competência discursiva. Reconhecida a sua importância, propõe-se visualizar como está inserida a temática da oralidade na constituição dos livros didáticos, recurso utilizado pelas escolas na condução do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, visando investigar como se dá a elaboração das atividades de oralidade nos livros. O estudo em pauta envolveu a análise de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa, destinada a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (2013). Para a análise, serão considerados os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (1998) e estudos sobre o tema realizados por Fávero (1998), Cavalcante & Melo (2006) e Marcuschi (2001). Por meio dos dados da pesquisa, demonstra-se que o tema da oralidade ainda está pouco presente nas propostas dos livros. Portanto, propõe-se que o tema seja objeto de atenção dos docentes e daqueles que se dedicam à produção de livros didáticos de português.

O PAPEL DA RÁDIO E DA TELEVISÃO NO ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA.

Vitor da Cunha Gomes (UFRJ)

vitornaitalia@hotmail.com

Luciana de Genova (UFRJ)

lugenova@gmail.com

No início do século XX nasceu a rádio italiana e a televisão teve sua transmissão, de modo regular, na metade do mesmo século. As transmissões televisivas e radiofônicas penetravam onde a língua italiana nunca havia chegado, inclusive nas zonas geograficamente mais afastadas e onde imperava um uso forte do dialeto e de línguas de países vizinhos, como nas regiões de Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta, onde o uso de variedades da língua alemã e da língua francesa, respectivamente, fazem parte da situação linguística local. A influência da televisão italiana se fez ainda mais presente com os populares programas de entretenimento. Através destes, o telespectador podia telefonar e interagir com o programa televisivo, debater, dar opinião, e assim, o público ganhou voz. Além do espaço cedido pelas mídias de massa, as mesmas utilizavam pa-

lavras ligadas a tecnicismos e neologismos promovendo uma mudança lexical em seu interlocutor. Difusor de novos nomes de pessoa, o sucesso de alguns artistas fez muitos nomes se tornarem incrivelmente populares. A televisão contribuiu também para o aumento do uso romano da língua italiana, pois, os grandes centros de produção se encontram em Roma. Para nortear o presente trabalho, serão utilizados os estudos de Marazzini (1994) e De Mauro (1995).

**O PERCURSO DIACRÔNICO DAS ESTRATÉGIAS
DE REPRESENTAÇÃO DO ACUSATIVO ANAFÓRICO
EM PEÇAS CARIOCAS**

Antônio Anderson Marques de Sousa (UFRJ)
antonio.sousa19@yahoo.com

Maria Eugênia Lammoglia Duarte (UFRJ)

Apresenta-se aqui uma análise das realizações do acusativo anafórico em uma amostra constituída de sete peças de teatro ambientadas no Rio de Janeiro. Utiliza-se o termo “acusativo” por “objeto direto” por haver contextos estruturais em que o acusativo não é atribuído a um objeto direto, mas a constituintes na função de sujeito. Em amostra sincrônica baseada na fala de indivíduos do projeto MOBREAL, a pesquisa de Omena (1978) revela (i) ausência do clítico acusativo como estratégia de retomar um objeto, (ii) baixa produtividade do pronome nominativo em função acusativa e (iii) expressiva preferência por uma categoria vazia, o objeto nulo. Em Duarte (1986), confirmam-se resultados obtidos por Omena e introduz-se nova variante que considerada por pesquisas posteriores, o sintagma nominal anafórico. Na pesquisa diacrônica de Cyrino (1994), também baseada em peças de teatro, vê-se o curso de implementação do objeto nulo, que já no século XVII concorria com o clítico em contextos de retomada de antecedentes oracionais, contexto de entrada dessa variante ao sistema do português brasileiro. Nesta análise, espera-se um comportamento europeu nas primeiras peças, com uso vigoroso de clíticos, enquanto, nas peças de sincronias mais recentes, espera-se ampliação dos contextos de objeto nulo, o desaparecimento do clítico retomando um antecedente oracional e a emergência do pronome nominativa em função acusativa. Adotam-se os pressupostos do estudo da mudança (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 2006) associados à teoria de princípios e parâmetros (CHOMSKY, 1981) para o levantamento de grupos

de fatores e hipóteses, além de relacionar o percurso da mudança em questão a outras mudanças em curso no sistema, seguindo os passos da sociolinguística variacionista (MOLLICA & BRAGA, 2003) para a coleta e codificação de dados.

O PIBID COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Joelma Santos de Sena (UESB)

joelma_senna@hotmail.com

Rosana Ferreira Alves (UESB)

Esta pesquisa busca apresentar e refletir acerca das contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência trouxe para o aprimoramento de práticas de professores da educação básica. O objetivo desse trabalho é debater a importância da formação continuada do professor de língua portuguesa em exercício, conhecendo como os mesmos operacionalizaram os conhecimentos adquiridos. A hipótese básica é que o programa, por atuar na escola juntamente com o professor supervisor, permite a troca de conhecimentos entre o profissional experiente e o profissional em formação, contribuindo, assim, para uma melhor formação em todos os níveis. Assim sendo, é preciso investigar em que medida o programa permite aos docentes acesso a novas possibilidades de ensino que colaboraram para mudanças em suas práticas.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRA COM O SUFIXO AUMENTATIVO -ÃO: UMA ANÁLISE COGNITIVISTA

Regina Simões Alves (UCP)

salvesregina2011@yahoo.com.br

Carlos Alexandre V. Gonçalves (UCP)

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo amplo do processo de formação de palavras com o sufixo aumentativo -ão, desde sua origem até os dias de hoje. Um estudo importante, pois tal afixo possui uma descrição insuficiente na literatura existente. Tal processo será analisado do ponto de vista da linguística cognitiva que considera aspectos

do domínio sociocultural, fato importante, uma vez que esse elemento morfológico tem atualização condicionada por fatores sociais e culturais. Também se faz relevante apresentar a semântica de tal afixo e depreender os processos cognitivos que subjazem nas diferentes acepções. Após o levantamento de dados, os mesmos foram distribuídos, descritos e analisados de acordo com os grupos de afinidades que são observadas a partir da natureza da base, especificação morfossemântica do produto e funções do afixo. Proporemos uma análise dos agentivos, que são considerados, no trabalho, exemplos desse tipo de formação. A análise do formativo se faz em dados com diferentes datações de entrada na língua. Para tanto, utilizamos dicionários etimológicos como de Pharies (2002) e Nascente (1971), incluímos na busca dados de dicionários eletrônicos como Houaiss (2001, 2009) e Michaëllis (2009). Para chegar a um maior número de formações recentes, utilizamos os rastreadores eletrônicos Google e Yahoo, assim como consulta a *blogs*, *posts* e revistas *on-line*. Uma coleta menos sistemática foi feita a partir de situações de interação linguística como conversas informais.

**O PROFESSOR DE PORTUGUÊS
E FORMAÇÃO CONTINUADA:
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DO PRD – COLÉGIO PEDRO II**

Jacqueline Oliveira Silva (UFRJ)
ueritas@yahoo.com.br

O objetivo deste trabalho é trazer à tona uma temática que permeia a educação: a formação do professor. Nesta apresentação, será exposta a dinâmica do curso de pós-graduação Programa de Residência Docente – PRD, oferecido pelo Colégio Pedro II, para professores de todas as disciplinas. Neste trabalho, serão abordadas as iniciativas voltadas para a formação dos professores, de modo geral, e também para os professores de português. Aqui, serão expostos os resultados dessa formação, seus saldos positivos, influências dessa iniciativa na prática de sala de aula, seus contrastes e perspectivas dessa formação em relação a projetos futuros para a sala de aula.

**O SINCRETISMO O ORTIGRÁFICO
PRESENTE EM MANUSCRITOS
DA COMUNIDADE DE ZABELÊ NA CHAPADA DIAMANTINA,
SITUADOS ENTRE OS ANOS DE 1902 E 1947**

Edson Mario Conceição Ribeiro (UNEB)
edsonmarior@gmail.com
Pascasia da Costa Reis (UNEB)

O trabalho que se pretende aqui apresentar é o fruto de uma produção monográfica de trabalho de conclusão de curso para colação do grau de licenciado em letras vernáculas. O objetivo desta comunicação é mostrar o sincretismo ortográfico, ou seja, os dois sistemas ortográficos, o etimológico e o simplificado, presentes em documentos manuscritos antigos, situados entre os anos de 1902 e 1947, encontrados na comunidade rural de Zabelê, município de Iraquara, na Chapada Diamantina, na Bahia. O estudo é feito a partir de uma análise interpretativista dos latinismos gráficos encontrados nos manuscritos particulares inéditos, os quais fazem parte do projeto de pesquisa “Garimpendo o Português Epistolar da Chapada Diamantina: em busca de testemunhos manuscritos”.

**O TROPEIRISMO NA FRASEOLOGIA
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Cristina Benedetti (UCS)
tina_benedetti@yahoo.com.br
Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (UCS)
mandal@terra.com.br

Um grande crescimento econômico no Brasil ocorreu em meados do século XVIII devido às atividades de mineração nas Minas Gerais. Com a grande demanda por transporte de carga resultante dessas atividades, surgiu o tropeirismo, atividade na qual alguns bravos homens levavam tropas de mulas xucras do Rio Grande do Sul para serem vendidas como transporte de carga no centro do país, onde acontecia a Feira de Sorocaba. Com o término da feira em 1897, a atividade tropeira continuou nos Campos de Cima da Serra, sendo conhecida como “Tropeirismo Doméstico”, quando então os muares (mulas e burros) transportavam as

mercadorias a serem vendidas. Ao pesquisar o léxico relativo ao tropeirismo no âmbito do projeto “Léxico e Identidade Regional nas Comunidades da Antiga Rota dos Tropeiros”, frequentemente são encontradas expressões que estão ligadas a diferentes situações vivenciadas pelos tropeiros em suas viagens. O trabalho aqui proposto pretende analisar alguns fraseologismos que mencionam o burro em diferentes contextos. A partir de consulta bibliográfica, foram identificados 43, dos quais foram selecionados 9 com o intuito de submetê-los à análise léxico-semântica. Pretende-se, assim, estabelecer relações com o fenômeno do tropeirismo e refletir sobre as contribuições do “linguajar” tropeiro para os estudos em fraseologia e paremiologia.

**O USO DA INTERTEXTUALIDADE
NA COMPOSIÇÃO DE *POSTS* MOTIVACIONAIS
NA FAN PAGE “GERAÇÃO DE VALOR”**

Rachel Ferreira Klem de Mattos Morgades (UENF)

rachelklem@yahoo.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

Este trabalho analisa o uso da intertextualidade e sua aplicação através da interpretação do conteúdo de 6 *posts* da *fan page* motivacional “Geração de Valor”, que reúne (em especial) brasileiros empreendedores e aqueles que desejam ser empreendedores, de diversas classes sociais e formação profissional. Para tanto, foi preciso fazer uso dos conceitos de intertextualidade, com o embasamento teórico de Koch (2002), Villaça (2002), Elias e Koch (2006), dentre outros, sendo possível perceber que o autor recorre ao intertexto, mediante o uso de outras falas, tais como músicas, ditados populares e propagandas, com o propósito argumentativo de convencer o leitor a aderir à ideia empreendedora, incentivar atitudes motivadoras nos leitores, aumentar o alcance de suas mensagens e lograr novos leitores, sempre fazendo uso de palavras e signos de fácil entendimento. Constatou-se ainda que a presença da coerência nos textos é indispensável para que haja a percepção da intertextualidade.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

Laís Teixeira Lima (UENF)

laisbj@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

O presente trabalho tem como principal objetivo observar o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação por professores durante suas aulas. Elaborou-se um breve histórico acerca do desenvolvimento da tecnologia, abordando alguns passos da humanidade desde os primórdios dos meios de comunicação até o início da Internet. Em sequência, buscou-se compreender como a Internet vem sendo utilizada, tanto no âmbito pessoal e comunicacional, quanto na área profissional, uma vez que inúmeras profissões utilizam a Internet como uma das principais ferramentas de trabalho. Diante disso, o uso da mesma se torna essencial para o exercício do professor em sala de aula, visto que, o aluno possui acesso à Internet em todo lugar e a todo momento, o que muitas vezes pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Isto pode ocorrer, pois o educando compreende o discurso do professor como algo monótono e facilmente substituível pela dinamicidade da Internet. Portanto, o professor precisa utilizar as novas tecnologias como uma ferramenta aliada ao processo de ensino-aprendizagem, para oferecer ao aluno um ensino mais dinâmico.

O USO DAS PALAVRAS MALA E BOLSA NO SENTIDO PROTOTÍPICO E COGNITIVO DA SEMÂNTICA

Labele da Silva Sobrinho (UERR)

labele_sobrinho@hotmail.com

Macilene Arlete (UERR)

macilene22_k@hotmail.com

Welen Barroso da Silva (UERR)

welen_raylla@hotmail.com

A motivação para este trabalho foi conhecer o processo de catego-

rização das palavras, partindo do enfoque da relação entre os protótipos e os significados atribuído pelos falantes. O trabalho está situado na abordagem da semântica dos protótipos, estabelecendo a relação dos protótipos “bolsa” e “mala” e seus diversos significados. O estudo se voltou a ambientes formais e informais, envolvendo adultos, jovens e crianças, e se fundamentou, bibliograficamente, em autores como Ferrarezi (2008); Bechara (2009) e Tamba (2006), na intenção de salientar a importância da ciência cognitiva para o campo da semântica dos protótipos, em especial os estudos que se referem à linguagem e à significação. Os resultados obtidos com o trabalho revelam a importância de entender o processo de aquisição de conhecimento decorrente do contexto em que cada palavra é utilizada, segundo a formação cultural e social dos falantes.

O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

mr-vaz@bol.com.br

Luciane Zaida Ferreira da Silva Viana (UEMS)

Eliane Maria de Oliveira Giacón (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

marialedapinto25@gmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

Este trabalho busca refletir sobre os gêneros discursivos fundamentados por Bakhtin e sua relação com o ensino; bem como a proposta de agrupamento de gêneros, feita por Dolz e Schneuwly (2004); que apresentam os conceitos de sequência e modelo didático de gênero de uma experiência positiva na Suíça. Apresenta-se também uma proposta de utilização do celular em sala de aula, para fomentar práticas de leitura e estudo de gêneros textuais. As tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes com abundância em nosso cotidiano e possibilita a interação dos indivíduos e estendendo a estes a capacidade de serem também autores do conhecimento. Contudo, as tecnologias digitais móveis na educação não são empreendidas virtualmente em sala de aula. Diante desse contexto, é preciso pensar nas probabilidades de uso de tais soluções na constituição do conhecimento. Por quais razões não usar o celular nas salas de aula como propulsor para atrair o aluno a ler e para

estudo prático de gêneros textuais? Programar formas de seduzir o aluno para o estudo, despertando motivações extrínsecas e intrínsecas, institui um dos desafios contemporâneos.

**OBJETO DIRETO ANAFÓRICO
NO DIALETO URBANO JEQUIEENSE
UMA ANÁLISE COM PROFESSORES PEDAGOGOS**

Cintiania Costa Oliveira Rocha (UESB)

cintianiacosta@hotmail.com

Cristiane Reis Silva (UESB)

cristiane.sininho@hotmail.com

Neste trabalho, buscou-se analisar a realização das formas recorrentes do objeto direto anafórico na fala culta de professores pedagogos, residentes e atuantes na cidade de Jequié, situada no interior da Bahia. Dessa forma, procurou-se verificar, a partir do *corpus* construído por meio de entrevista oral, um provável desaparecimento do clítico acusativo de 3ª pessoa como também o crescente uso da categoria vazia e do sintagma nominal anafórico na oralidade desses sujeitos, que são formadores, responsáveis pelo o ensino de língua portuguesa em séries iniciais. Levando em conta que a variação linguística é condicionada por fatores estruturais e sociais, como observa Duarte (1986), Lucchesi (2002) e Matos (2009), infere-se que a gramática normativa urge por mudanças, uma vez que a língua é viva e os manuais escolares não acompanham o seu uso corrente. Segundo Labov (2008), estudar empiricamente as comunidades de fala é a maneira de fazer linguística, e é em consonância com o modelo teórico-metodológico laboviano, conhecido como sociolinguística variacionista que se pautou esse trabalho.

OBRAS DE REFERÊNCIA EM SMARTPHONES COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Gabriel Passos Ferreira Machado (IFF)

gabrielpfm2@gmail.com

Helvia Pereira Pinto Bastos (IFF)

<http://lattes.cnpq.br/3906724233805336>

Dicionários em *smartphones*: avaliação de usabilidade por alunos do curso de engenharia em controle e automação considerando a crescente utilização, as múltiplas funcionalidades e variedade de aplicativos disponíveis em *smartphones*, esses dispositivos se apresentam como uma ferramenta importante no apoio a atividades pedagógicas. A investigação foi feita com alunos do curso de engenharia em controle e automação (IFF, Campos Centro) tendo estes objetivos: (i) avaliar três dicionários de língua portuguesa de *download* gratuito, (ii) verificar a percepção dos sujeitos quanto à usabilidade dos aplicativos e sua validade como instrumento de consulta em contexto de aprendizagem informal e escolar.

OCORRÊNCIA DE TU E VOCÊ NA FALA CULTA JEQUIENSE

Roseli Pereira Souza (UESB)

roseliletrasuesb@gmail.com

Aline Ancelmo Santos (UESB)

Vivian Antonino da Silva (UESB)

O presente trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com base em entrevistas feitas com professores de pedagogia do município de Jequié – BA, com objetivo de investigar o uso dos pronomes “tu” e “você” na fala, bem como identificar os contextos linguísticos e sociais que favorecem o uso de uma ou outra variante. A forma pronominal utilizada pode denotar maior ou menor grau de intimidade, além de servir como uma referência específica ou genérica. Por tudo isso, a análise aqui apresentada auxilia na descrição da realidade linguística da cidade, pelo menos no que diz respeito ao uso do “tu” e do “você” na fala culta dos moradores de Jequié, sendo que tais resultados auxiliam na compreensão da heterogeneidade linguística e dos fenômenos de variação que estão presentes na língua. A pesquisa foi realizada com base em três

entrevistas e revela, de modo geral, que o “você” é mais utilizado em referência genérica, e o “tu”, quando utilizado, ocorre em discurso relatado. Logo, é possível afirmar que, apesar de existir uma convivência entre as duas formas, cada uma é utilizada em contextos específicos. Como aporte teórico, o trabalho seguirá os pressupostos de Menon (2000), Lopes (2008) e Deus (2009).

**OFICINA PIBID – ESCRITA CRIATIVA:
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Suzana Maria Lain Pagot (UCS)
smlpagot@ucs.br

A oficina "Escrita Criativa: Um Caminho para a Formação do Leitor" propõe uma abordagem distinta ao trabalho com texto literário na escola de ensino médio. Ao longo do semestre, acadêmicos do curso de letras, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES) vêm desenvolvendo atividades de escrita criativa em seis turmas de primeiro ano, diurno e noturno, no Colégio Estadual Imigrante, em Caxias do Sul, incluindo a leitura de poemas, criação de textos, sensibilização para a poesia e o texto literário em prosa, além de procurar estabelecer relações entre grafite, poesia, cinema e música. Na oficina aqui proposta, os alunos confeccionam pôsteres a partir dos textos produzidos, para exposição na escola e no evento em Caxias do Sul – RS.

**ORALIDADE E ESCRITA:
DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dhienes Charla Ferreira (UENF)
dhienesch@hotmail.com
Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)
Euzilene dos Reis Ferreira (UENF)
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

Neste estudo, tivemos como objetivo refletir sobre as marcas da oralidade nos textos escritos de alunos de 5º ano de escolas públicas de Campos dos Goytacazes/RJ. Partimos da observação das características

das condições de produção do texto oral através da análise de textos provenientes de fala espontânea. Depois, confrontamos os textos escritos com os orais dos mesmos sujeitos, para verificar se essas marcas permaneceram. Para isso, constituímos uma amostra de textos orais e escritos de 10 alunos do 5º ano do ensino fundamental. Essa amostra de dados foi coletada do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste Fluminense” (LUQUETTI, 2012). No levantamento das características do texto falado, selecionamos as seguintes marcas: uso do marcador conversacional “ai”; repetição de substantivo; repetição de pronome pessoal do caso reto; repetição do conector, queda do /r/ no final das formas verbais e troca de vogais e/i. Acreditamos que, na prática educativa, o que se busca alcançar no ensino de língua nos anos iniciais é, necessariamente, o desenvolvimento integral da competência comunicativa no aluno. Desse modo, é o próprio aluno o objeto, no qual, os efeitos e fins são esperados. Nessa concepção, pressupomos que o professor dos anos iniciais deve abordar as questões de gramática, considerando o que o aluno já traz consigo quando chega à escola: o conhecimento internalizado sobre a língua em uso. Assim, buscamos, com este estudo, contribuir para articulação entre a teoria produzida no meio acadêmico e a escola, local em que se vivenciam todos os enfrentamentos oferecidos pelo ensino.

**ORALIDADE:
OBJETO DE ESTUDOS
NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Alessandra Mustafa Da Silva (UFAC)
ale.mustafa@hotmail.com
Tatiane Castro Dos Santos (UFAC)

Este trabalho trata da importância da atividade docente com a oralidade nas aulas de língua portuguesa, um dos tópicos da análise linguística que vem sendo negligenciada na sala de aula em algumas situações. Nosso objetivo é observar a estrutura do texto oral (fala), enfatizar que se trata de um tema relevante e que deve ser trabalhado como objeto de estudo. Além disso, apresentamos uma proposta de intervenção metodológica que envolve situações de ensino a partir de textos orais. Para isso, são utilizadas como suporte teórico as definições de Vygotsky (2013) sobre a fala como produto da linguagem oral, quesito essencial ao processo de alfabetização. Utilizamos, ainda, discussões de Soares (1999) sobre as

definições de letramento. Apoiamo-nos em Ventola (2006), no que se refere à discussão acerca da estrutura e organização da fala. Assim, apresentamos neste texto o quão relevante é o trabalho com textos orais em sala de aula para o favorecimento da aprendizagem e acreditamos que as atividades propostas podem contribuir com o aprimoramento do uso da oralidade em determinados contextos sociais.

**ORALIDADE:
POSSIBILITANDO CAPACIDADES ENUNCIATIVAS
NA ESCOLA**

Helany Morbin (UFMT)
helanymorbin@uol.com.br
Sérgio Flores Pedroso (UFMT)

Este estudo tem como objeto: a oralidade, como possibilitadora de capacidades enunciativo-discursivas para a prática social do aluno. O objetivo geral é fazer e justificar propostas, para o desenvolvimento de capacidades orais, para as práticas de ensino de língua materna na escola pública. São objetivos específicos da pesquisa: apresentar fundamentação teórica que sustente o trabalho com a oralidade nas escolas; propor práticas pedagógicas para efetivação de capacidades orais em sala de aula e desenvolver capacidades enunciativas orais no ensino de língua materna. Nossa constatação é que a escola utiliza métodos e teorias tradicionais, e parece não atingir o desenvolvimento de capacidades enunciativo-discursivas adequadas às múltiplas situações de uso. A hipótese que embasa os objetivos deste trabalho parte do pressuposto de que a mudança de postura quanto ao uso tradicional da língua materna em ambiente escolar, pode desenvolver seu ensino de modo mais eficaz. Mas isto envolve um processo de atualização em que o professor vai se distanciar da didática tradicional que respalda suas práticas e assumir práticas didáticas contemporâneas, que são enunciativo-discursivas e suprem as necessidades atuais de uso da linguagem verbal. O arcabouço teórico deste trabalho é o da análise do discurso. Esta plataforma teórica tem o discurso, como objeto, e a discursividade como conjunto de aspectos que concretizam e justificam a funcionalidade do conceito fundamental. A metodologia que dá suporte a este estudo é de cunho qualitativo, como obriga toda abordagem discursiva da linguagem, que é processual.

OS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL: DEMANDA E PERSPECTIVAS DE TRABALHO

Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail.com

Os cursos de letras no Brasil, assim como as licenciaturas de um modo geral, sofrem de uma intensa evasão nos dias de hoje. Pressionado por um horizonte salarial baixo, tanto a formação de professores quanto a formação do profissional de letras experimentam o rebaixamento da demanda e pelas dificuldades existentes na escola. Para o futuro, a solução do problema aponta para algo complexo, que vai da melhoria salarial do professor, a reorganização da área e a procura de novos horizontes profissionais onde poderão atuar os profissionais de linguagem, para além da escola. A reflexão aponta para a necessidade de uma luta política desses profissionais para ocupar novos espaços de atuação, além da luta pela melhoria das condições gerais da educação.

OS ESTRANGEIRISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira (UEMS)
garotagramatica@yahoo.com.br
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

O empréstimo, de uma forma geral, é a utilização de algo que pertença a outrem. Uma unidade lexical que se integra ao léxico de uma outra língua, representa um empréstimo linguístico. À medida que passa a fazer parte da língua nacional, esse empréstimo passa a constar, inclusive nos dicionários. Esse processo de aquisição de outros vocábulos é comum às línguas em todo o mundo e faz parte do processo de evolução da língua. O léxico do português brasileiro é uma mistura de vocábulos originários de diversas línguas como o grego, o germânico, o árabe, o espanhol e o francês. No período de colonização, as línguas indígenas e a língua africana muito influenciaram o português do Brasil, distanciando-o do português de Portugal. Com as imigrações no século XIX, o português ampliou o léxico com palavras vindas do italiano, japonês e alemão. Atualmente, a língua inglesa é a que mais empresta vocábulos para o portu-

guês, e os jovens são os que mais utilizam termos da língua inglesa. O objetivo deste artigo é apresentar alguns desses termos utilizados por adolescentes da cidade de Campo Grande, através da observação dos diálogos desses jovens. Os resultados obtidos confirmam que a língua está em constante mudança. Ela é criada e recriada através das interações humanas, mediadas pela linguagem e enriquecidas através dos empréstimos.

OS INSÓLITOS HARMÔNICOS EM “LÁ, NAS CAMPINAS, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Murilo Duarte Casacio (FIMI)
murilocasacio@yahoo.com.br

O conto “Lá, nas Campinas”, presente em *Tutameia*, de João Guimarães Rosa, é uma narrativa que, segundo uma perspectiva mitológica, se constrói em torno de um tema de origem. A personagem Drijimiro procura respostas a respeito de sua origem, questionamento primordial de todo ser humano, propondo-se, com isso, a desvendar os mistérios que cercam sua existência. Apesar de a trajetória mítica da personagem em busca desse conhecimento se mostrar corriqueira, passando por questões sociais e materiais inerentes à vida, como trabalho, enriquecimento, posição social e difamação, como a morte de entes próximos, entre outras; em Guimarães Rosa, a questão não se revela de modo tão simples. A construção literária do conto ocorre mediante um dizer quase não dizer, a partir de variações e potencialidades poéticas que revelam a fábula. Como em quase todos os seus textos, mas, principalmente, em *Tutameia*, o que se tem é a ficcionalização da linguagem em seu mais alto grau, de modo hermeticamente condensada, e por meio do estabelecimento de um jogo de relações em que o insólito, o *non-sense* e o emprego de inusitados artifícios literários das construções se fundem na configuração da narrativa de “Lá, nas Campinas”.

OS MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL NAS TIRINHAS DE MAFALDA

Adília Alves Pereira (FAFIA)

adilinhaves@gmail.com

Adriana de Medeiros Marcolano (FAFIA)

Thebas Maria Francisca Moreira Sobreira (FAFIA)

Luciene Pinheiro de Souza (FAFIA)

lpsouza@hotmail.com

Este trabalho consiste na análise dos mecanismos de coesão textual nas tirinhas de Mafalda. Nosso trabalho tem como base a linguística textual, que tem como objeto de estudo não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerando a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica através de texto e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser exemplificados no interior do texto. A opção de utilização das tirinhas de Mafalda como estratégia, por meio de coesão, facilitará a produção e a compreensão no emprego e identificação de mecanismos de coesão no texto de alunos e em outros textos. Para tal entendimento, abordaremos, inicialmente, a linguística textual, a coesão no texto, mecanismos de coesão textual nas tirinhas de Mafalda e o efeito humor, Mafalda: o *corpus*, autor, personagens e, por fim, apresentaremos a análise do *corpus*.

OS MULTILETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO MULTIMODAL DE SENTIDO

Themis Rondão Barbosa (UEMS)

themisrb@gmail.com

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

As novas formas de comunicação em função da digitalidade e as diversidades culturais e linguísticas implicam mudanças tanto no contexto da vida pessoal e pública quanto no âmbito do trabalho. Neste sentido, Cope e Kalantzis (2000) defendem que os reflexos da conexão global por meio da Internet e o aumento da diversidade local são fatores que tornam imprescindível saber negociar diferenças nas diversas comunidades, sejam reais ou virtuais, das quais participamos. Para tanto, propuseram uma

pedagogia que considera os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas, a pedagogia dos multiletramentos. Neste sentido, o presente trabalho visa a discutir o que e como seria necessário ensinar neste contexto em que os modos de significação são múltiplos e integrados, o que exige uma construção de sentido cada vez mais multimodal.

**OS PENSAMENTOS LINGÜÍSTICOS
E A GRAMÁTICA NORMATIVA:
QUAL É A RELAÇÃO EXISTENTE?**

Thiago Soares De Oliveira (UENF)
so.thiago@hotmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)
<https://www.facebook.com/sergio.arruda.37?fref=ts>

Este trabalho objetiva a reflexão teórica a respeito da possibilidade da influência dos diversos pensamentos acerca da linguagem no comportamento da gramática normativa (considerada como compêndio que reúne as normas relativas à variedade padrão da língua), colaborando para que, dessa forma, fosse firmada uma ideologia da padronização linguística que, na maioria das vezes, impulsiona o preconceito linguístico contra os indivíduos que não dominam a norma-padrão. Para tanto, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo em vista a necessidade de se delinear a trajetória dos pensamentos linguísticos a fim de, em seguida, refletir sobre a tradição gramatical como uma doutrina que se pereniza por meio da gramática normativa. Nesse rumo, são articuladas diversas concepções de estudiosos da linguística e da sociolinguística variacionista sob o viés da língua, não apenas como instrumento de comunicação, mas também como um meio de prática social. Ao fim, após pertinentes incursões teóricas, conclui-se que o conhecimento da norma-padrão compilada pela gramática normativa preserva sua importância em diversos momentos da vida do indivíduo e que, apesar da evolução do pensamento linguístico trazida especialmente pela sociolinguística, poucas modificações foram incorporadas às intenções normativas dos compêndios gramaticais.

OS QUADRINHOS E A INCLUSÃO NA TURMA DA MÔNICA

Lucas Recalde (UEMS)

lucasrecalde@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

A preocupação com corpos esbeltos e perfeitos e a exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela físico-motora ou intelectual, apesar de parecer recente, remonta desde a antiga Grécia e é vista, inclusive, em mitos como o de Hefestos, em que sua mãe Hera, desgostosa com o fato de ter dado a luz a um filho deficiente, precipitou-o ao fundo do abismo para que ninguém o visse. As famílias em que nasce algum bebê deficiente, ou em que surgem pessoas nessas condições, acabam se culpando ou procurando culpados. Os primeiros a olharem diferente para pessoas com deficiência foram os educadores que, vendo potencial nessas pessoas, acabaram influenciando não só o mercado de trabalho como também leis que os integrasse à sociedade de forma igualitária. Como não poderia deixar de ser, as histórias em quadrinhos e, em especial, a *Turma da Mônica*, foco deste trabalho, também possuem seus representantes com deficiência, como a Dorinha e seu cão-guia Radar, o Luca e sua cadeira de rodas, entre outros. Para tanto, pautamo-nos em Carvalho-Freitas (2011, *apud* MANSAN 2004; MEUNIER, 1976), ao tratarmos do mito de Hefestos; Maciel (2000), ao falarmos de como as famílias se sentem ao ter um filho com algum tipo de deficiência; Sasaki (1997), para a definição de inclusão social; Gomes (2012) para a questão das histórias em quadrinhos; assim como ele, juntamente com Recalde (2013, *apud* RAMA et al., 2004), sobre o seu surgimento como cultura de massa e, por fim, de informações retiradas do sítio eletrônico oficial da *Turma da Mônica* para explicarmos os personagens Dorinha, Luca e Humberto.

**OS SOLDADOS E A GUERRA DAS TRINCHEIRAS:
UMA ANÁLISE DA OBRA DE TARDI**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Fábio Dobashi Furuzzato (UEMS)

O presente trabalho trata de uma análise da obra *Era a Guerra das Trincheiras: 1914-1918*, quadrinho europeu de autoria do renomado artista francês Jacques Tardi, na qual a história retratada se passa no período da Primeira Guerra Mundial. A obra apresenta o homem perante as destruições da guerra. Por isso, o foco da análise será o retrato dos soldados, ou seja, suas histórias e pensamentos, na intenção de demonstrar que, às vezes, algumas obras não dão o devido destaque aos sofrimentos vividos pelos que lutaram em alguma guerra. Para se ter uma exemplificação melhor dessa diferença, será abordada a questão de dois livros didáticos de história, nos quais é mencionado muito pouco sobre os soldados da Primeira Guerra Mundial. Para tanto, utilizamos conceitos teóricos da história cultural.

**OS TIPOS TEXTUAIS:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS**

Jaqueline Maria de Almeida (UNEF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (UNEF)

elinafff@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UNEF)

<http://lattes.cnpq.br/5410403216989073>

A partir da mudança de paradigmas no ensino de língua portuguesa, problematiza-se a ênfase dos gêneros textuais no ensino e de sua distinção em relação aos tipos textuais, pois se pressupõe que docentes do ensino fundamental tenham domínio sobre o tema. Apesar de presente nos livros didáticos e nos currículos escolares, implícita ou explicitamente, o tema é paradoxalmente desconhecido tanto em sua forma conceitual como na prática pelos licenciandos e docentes dos anos iniciais que participaram da pesquisa. A confirmação deste fato se deu tanto na análise

dos dados da pesquisa, coletados através de questionários, como foi verificada também em diferentes livros didáticos e técnicos, utilizados como aporte teórico, em que o assunto é tratado. A principal literatura utilizada foi abordagens teóricas sobre o tema com as propostas de Travaglia (2002), Marcuschi (2008), Santos (2012) e Carvalho e Souza (1995). Para efeito de verificação da hipótese, foi realizada uma intervenção formativa, em diferentes turmas, mas todas com o mesmo conteúdo didático. Para realização desta comparação, foram elaborados instrumentos de coleta de dados a serem aplicados antes e após a intervenção. Entende-se que essa pesquisa poderá vir a contribuir para a melhoria da prática da escrita, em especial da narrativa e descritiva, mais utilizadas por esses profissionais da educação, inclusive junto aos seus alunos. Pretende-se também destacar a importância e diferença que cursos de formação complementar podem fazer no processo de formação docente, ressaltando que este processo deve ser contínuo, e não apenas continuado por um período isolado de tempo, pois o saber nunca está completamente formado, ele é construído com o acréscimo ininterrupto de conhecimento.

PERDA DO SUJEITO NULO E EMERGÊNCIA DE CONSTRUÇÕES IMPESSOAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Elizete Maria de Souza (UESB)
elizete.souza@uesb.edu.br

As pesquisas sobre o preenchimento do sujeito no português brasileiro ocupam um lugar de destaque nos estudos linguísticos, especialmente nas últimas décadas. Discussões a respeito da alteração nas propriedades de uma língua *pro-drop* para uma língua não *pro-drop* aparecem como foco central de várias pesquisas no Brasil e se encontram amplamente documentadas na literatura. Essas pesquisas mostram que o português brasileiro atual deixou de exibir as propriedades de uma língua de sujeito nulo prototípica, mas isso não quer dizer que o português pode ser classificado como uma língua de sujeito obrigatório. Holmberg (2005) defende que línguas como o português brasileiro ocupam uma posição intermediária no que diz respeito à marcação do parâmetro do sujeito nulo e, portanto, devem ser classificadas como línguas de sujeito nulo parcial. Nosso interesse, portanto, é discutir como o português brasileiro, uma língua de comportamento adverso àquelas que marcam negativa-

mente o parâmetro do sujeito nulo, se comporta com relação ao preenchimento do sujeito e a emergência de construções impessoais no português brasileiro. Em outras palavras, o objetivo principal do presente estudo é mostrar como as línguas que perderam a propriedade de sujeito nulo procederam em relação às construções impessoais.

**PETER PAN BRASILEIRO:
NOMES PRÓPRIOS EM ADAPTAÇÕES
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Felipe Teixeira Zobaran (UCS)
ftzobaran@gmail.com

Este trabalho busca analisar os nomes próprios de personagens e lugares da obra Peter Pan de James Barrie (1910) adotados na adaptação brasileira de Monteiro Lobato (1930) e no longa-metragem norte-americano de Walt Disney (1953) em sua versão dublada em português brasileiro, buscando identificar possíveis motivações socioculturais no que diz respeito às escolhas lexicais para a recepção pelo público brasileiro. O *corpus* de pesquisa foi selecionado devido à sua importância no que diz respeito à história da recepção da obra de Barrie pelo público brasileiro. A análise foi feita de maneira interdisciplinar, partindo-se de Candido (2010), seguido por Holmes (2006), Venuti (2006), Vieira (2008) e White (2011), propondo um aporte teórico que ajuda a concluir que, em adaptações e versões, as escolhas lexicais de tradução são claramente motivadas socioculturalmente, seja para estabelecer maior conexão com o contexto cultural do público pretendido, seja para vincular-se comercialmente com o consumidor cultural.

**POESIA E MEMÓRIA: A VOCALIZAÇÃO
COMO UMA ESTRATÉGIA SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA
NO ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA**

Mario Ribeiro Moraes (UNEB)
moraismario@uneb.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UNEB)

A memória é apresentada como deiscência da percepção, sendo o

conceito de deiscência arquitetado em sua dimensão fenomenológica, ou seja, como abertura ou encontro criativo que possibilita a existência do duplo. A vocalização é tomada como uma estratégia sociocognitiva de leitura por envolver aspectos sociocognitivos, nomeadamente a memória global das palavras, a memória fonológica ou de pronúncia e a memória semântica, ambas construídas socialmente. A vocalização do texto poemático passa pela via direta, ativando o significado das palavras, para posteriormente aceder à via indireta, a da memória fonológica. A revisão teórica tem como base Izquierdo (2002), Cruz (2007) Dehaene (2012), Camargo & Rosa (2012) e Kleiman (2013, 2013a). Tendo em vista que o estudo das estratégias de leitura é fundamental para o processo de ensino de leitura em língua portuguesa, o objetivo deste artigo é investigar a vocalização como uma estratégia sociocognitiva de leitura para a formação de leitores proficientes no contexto escolar. O estudo aborda o emprego dessa estratégia numa turma de alunos do 9º do ensino fundamental do CGTI Augusto dos Anjos, em Palmas/TO. O *corpus* para análise foi composto pelos poemas “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes; “Põe Quanto És no Mínimo que Fazes”, de Fernando Pessoa; e “Retrato”, de Cecília Meireles. A partir dos dados da pesquisa, comprovou-se que a vocalização é uma estratégia de leitura importante, que auxilia na compreensão textual e favorece a plasticidade neuronal, além de oferecer ao professor pistas das dificuldades enfrentadas por seus alunos no ato da leitura.

**POESIA E MEMÓRIA:
ESTRATÉGIAS SOCIOCÓGNITIVAS DE LEITURA
PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR PROFICIENTE**

Mario Ribeiro Morais (UFT)

moraismario@ufla.br

Márcio Araújo de Melo (UFT)

<http://lattes.cnpq.br/8573022714268801>

A memória é apresentada como deiscência da percepção fenomenológica, cuja dimensão possibilita a abertura intelectual e a existência do duplo. A memória é nosso senso histórico, nosso senso de identidade pessoal. A memória é formada socialmente e envolve processos cognitivos interpsicológicos e intrapsicológicos. A cognição distribuída postula que o uso do ambiente na elaboração cognitiva da leitura favorece a ação

cognitiva. Sendo diversificados, os processos sociocognitivos implicados na leitura podem ser agrupados nas duas categorias seguintes: os processos de nível inferior e os processos de nível superior (CRUZ, 2007). Responsáveis pela ativação desses processos, os neurônios da região occípito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras). Os sinais que formam as memórias e os pensamentos se movimentam por meio de uma célula nervosa individual como uma minúscula carga elétrica. Os neurônios entram em contato com outras células nervosas por meio de sinapses elétricas e químicas no ato da leitura, os chamados neurotransmissores (DEHAENE, 2012). A leitura de poesias contribui para a formação de novas memórias pelas evocações das imagens textuais. Tendo em vista que o estudo das estratégias de leitura no processo de ensino de leitura literária poética é fundamental para a plasticidade neural ou para a cristalização da arquitetura neuronal, este trabalho, perfazendo duas partes distintas, mas complementares, investiga estratégias sociocognitivas de leitura para a formação de um leitor proficiente (cariz teórica), e implanta em aulas de leitura as estratégias investigadas numa turma de 9º ano do ensino fundamental do CGTI Augusto dos Anjos, em Palmas – TO (parte empírica).

**POLÍTICA NÃO SE DISCUTE:
UMA ABORDAGEM SOBRE A DISCURSIVIDADE
DESSE ADÁGIO BRASILEIRO**

Maria Regina de Moraes (UEMS)

mregina_moraes@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

Este artigo tem como objetivo a reflexão sobre a conduta do povo brasileiro em questões políticas, a partir da discursividade que envolve o adágio popular “política não se discute”. Tal assunto chega a ser quase um “segredo de Estado”, ou até visto como um ato proibido para não criar conflitos entre as pessoas que, de alguma maneira, precisam conviver. Assuntos políticos, no Brasil, são considerados ainda de cunho masculino, envolvendo somente a elite dominante de grande prestígio de todas as

classes sociais; ou de trabalhadores ditos “revoltados” por não terem se dobrado à ideologia dessa mesma elite que, para o senso comum, não só é detentora do capital, mas também da arte de governar e bem representar a nação (*status social*). Althusser, em *Os Aparelhos Ideológicos do Estado*, desvenda tais ideologias de maneira esclarecedora para que possamos compreender tais fragilidades históricas da cidadania democrática brasileira no sistema capitalista.

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Marina Mercado Soares Gaúna (UEMS)

mm.gauna@hotmail.com

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

A presente comunicação consiste em apresentar uma análise sobre as perspectivas teóricas metodológicas presentes em três documentos oficiais para o ensino de língua estrangeiras propostas pelo Ministério da Educação: os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), OCEM – *Orientações para o Ensino Médio* (2006), e as DCN – *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (2012). Estes documentos servem como base para a elaboração de editais para a compra de livros didáticos para as escolas públicas, bem como representam subsídios teóricos metodológicos para a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira. A análise se pautará em responder o seguinte questionamento: “Quais os pressupostos teórico-metodológicos presentes nos documentos oficiais para o ensino da língua estrangeira na educação básica?”. O foco de pesquisa com ênfase nas políticas se justifica por representarem fundamentos importantes para o curso de licenciatura e pelo número reduzido de trabalhos que consideram a interface entre a formação de professores e os documentos oficiais (MACIEL, 2013, 2014; RICENTO, 2009; SHOHAMY, 2006).

PORTUGUÊS CAIPIRA DA CIDADE DE MOGI GUAÇU

Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI)

suzett.santade@gmail.com

Neste texto, delimitamos nossas considerações nas bases fônicas e dialogamos com alguns estudiosos ligados à fonologia. Esta nos permite a compreensão de sons, sílabas e palavras, e ela fundamenta teoricamente este estudo, por sua vez, demonstrado em parte pelas tabelas de generalizações. Podemos dizer que os processos de percepção dos fonemas à palavra são ilustrados pelo modelo da fonologia não linear, a qual facilita a visualização dos processos da linguagem falada de diferente forma, pois os fonemas migram dentro da mesma palavra e interpalavras no dinâmico das conversações entrelaçadas da linguagem espontânea. Assim, a aplicação do processo fonológico se delimita em algumas palavras das redações infantis de uma escola pública da cidade de Mogi Guaçu – SP e, também, ancora-se no recorte do texto “Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro”, de J. Mattoso Câmara Jr. (2004).

PRÁTICAS ESSENCIAIS PARA A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, QUE ATUAM EM CURSOS PREPARATÓRIOS PARA CONCURSO

Jorge da Silva Junior (UNIGRANRIO)

jorgescreve@yahoo.com.br

O presente artigo aborda a relação entre educação de língua portuguesa e gestão. Tal relação foi feita com o objetivo de levantar as ações essenciais para desenvolver a motivação nos professores de língua portuguesa que trabalham com preparação de alunos para concursos públicos. Para desenvolver essa investigação, utilizou-se a metodologia qualitativa. A partir de pesquisa bibliográfica, foram levantadas ações empresariais que tinham o foco na motivação dos profissionais das indústrias dos diversos setores. Esses dados foram usados na composição de um questionário. Em seguida foram aplicados 33 questionários a coordenadores e diretores de três cursos preparatórios no Rio de Janeiro, que

avaliaram cada um dos itens do questionário como muito essencial, essencial ou não essencial. A seguir, empregou-se o método de Lawshe, que permitiu validar ou excluir os itens. O trabalho pôde concluir que a construção de um clima baseado na confiança e na transparência, além de constante *feedback* são ações essenciais para o desenvolvimento motivacional dos professores.

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO
DENTRO DA SALA DE AULA
DA FORNTEIRA BRASIL-PARAGUAI**

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS)
mena.pp@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

Ensinar a norma culta da língua portuguesa para aqueles que não a usam no seu dia a dia é uma árdua tarefa, que pode se tornar ainda mais desafiadora quando os alunos são falantes nativos de outras línguas, como no caso daqueles provenientes da fronteira seca Brasil Paraguai, onde falam paraguaio, guarani, jopará e português padrão e não padrão. Autores como Bagno (2002) e Soares (2001) advogam que é justamente sobre essa realidade variada que a escola deve agir. O ensino precisa considerar a sociedade, a fim de formar cidadãos letrados, cujas linguagens possam conviver, enriquecendo os conhecimentos. Já não cabe mais a escola somente alfabetizar; é necessário que se alfabetize letrando. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o preconceito linguístico e a exclusão social sofrida pelos alunos de origem paraguaia e de cultura guarani do 8º ano, de uma escola localizada na cidade de Ponta Porã, na região de fronteira seca entre Brasil e Paraguai. A pergunta que move o presente estudo é: de que forma professores de língua portuguesa e alunos compreendem a diversidade linguística em sala de aula? Os resultados da investigação demonstram que se faz necessária uma mudança de postura tanto dos alunos quanto dos professores para que o preconceito linguístico possa ser superado.

**PROBLEMÁTICAS E DISCUSSÕES:
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA**

Geanis Silva Gomes UERR

geanissilva@gmail.com

Danielle dos Santos Pereira Lima UERR

Adelson Alves de Lima Junior UERR

Esta produção traz pertinentes reflexões acerca da educação inclusiva no ensino superior. O texto se fundamenta em leis como a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Base da Educação Nacional, na Resolução de nº 4 que institui os direitos das pessoas com deficiência e em autores como Valdés (2008) e Prestes (2012). O trabalho decorre de pesquisas feitas na Universidade Estadual de Roraima e escolas estaduais no município de Rorainópolis. Percebeu-se que era necessário partir da educação básica para saber quantos dos alunos deficientes matriculados no ensino fundamental e médio conseguiram ingressar no ensino superior. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa descritiva. Para a coleta de *corpus* da pesquisa foi necessário investigar se na UERR existe uma resolução que defenda os direitos dos acadêmicos com deficiência; se há cotas destinadas ao ingresso das pessoas com deficiência e se os professores da referida instituição se sentem preparados para atuar na educação inclusiva. Diante do que foi apurado, conclui-se que nem as escolas de ensino fundamental e médio, nem a universidade tem infraestrutura adequada para atender essa clientela. Desse modo, é imprescindível a criação de programas governamentais e institucionais que capacitem educadores de todos os níveis de ensino, e também são necessários investimentos em materiais pedagógicos e adequação física dos *campi*.

**PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO DE MARCAS TEXTUAIS
DENOTADORAS DE PRESENÇA SOCIAL
NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM MOODLE**

Rayane de Araújo Nunes (IFF)

rayane.nunes11@gmail.com

Helvia Pereira Pinto Bastos (IFF)

<http://lattes.cnpq.br/3906724233805336>

Breno Fabrício Terra de Azevedo (IFF)

A identificação e processamento de pistas textuais denotadoras de presença social em ambientes virtuais de aprendizagem podem ser realizados por técnicas de mineração de texto. Este trabalho descreve as etapas desse processo e as ferramentas usadas no processamento automático de postagens feitas por alunos em fóruns de discussão. São apresentados o gerador de arquivos inserido na plataforma MOODLE e o *software* usado para minerar os documentos. Para identificar as marcas de presença social, o programa de mineração se baseia no Modelo Presença Plus (BASTOS, 2012) elaborado, por sua vez, com base em abordagens da linguística pragmática e em técnicas da análise de conteúdo discursivo.

**PRODUÇÃO TEXTUAL:
RECRIANDO O MUNDO EM QUADRINHOS**

Ana Léa Farias Vale (UERR)

araujomsocorro@gmail.com

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

Este texto é resultado de um projeto de oficinas de produção de histórias em quadrinhos, em salas de aula de língua portuguesa do 6º ao 9º ano, como recurso didático, porque é um gênero que apresenta linguagem rica. O objetivo das oficinas visou despertar o interesse dos alunos para o hábito da leitura e desenvolver a produção textual. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, tendo em vista que se buscou saber das dificuldades dos alunos com leitura e escrita nessas séries. Diagnosticada a dificuldade, o projeto foi apresentado à escola e desenvolvido através de oficinas que abrangiam a teoria e a prática com os alunos. Foram envolvidas no projeto as disciplinas de artes e língua portuguesa. Para melhor

desempenho, o projeto foi apresentado aos alunos em forma de roteiro das ações para que todos os sujeitos envolvidos pudessem entender o seu papel no contexto. Como recursos didáticos, foram utilizados data show, gibis, revistas, livros de literatura juvenil e livros didáticos com tirinhas como estratégia de leitura e produção. Foram apresentadas as técnicas para a construção das histórias em quadrinhos; textos com diálogos e legendas foram divididos em páginas e quadrinhos para cada roteirista criador. O resultado, foram alunos motivados a narrar suas próprias histórias. Eles construíram histórias bem estruturadas, utilizando imagens, demonstrando equilíbrio e informação necessária às histórias. A pesquisa ratificou a teoria de que o uso das histórias em quadrinhos estimula a leitura, e os alunos podem interagir, desenvolvendo o gosto literário, garantindo que, com essa linguagem, se pode causar interesses pela leitura de outros gêneros. As histórias em quadrinhos, além de motivar alunos que relutam em ler, tornam-se grandes colaboradoras para a formação do leitor ativo, crítico e habilidoso.

**PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO
DA REDE PÚBLICA DE TERESINA-PI:
UM ESTUDO À LUZ DA REFERENCIAÇÃO**

Francisco Romário Paz Carvalho (UESPI)

f.mariopc@yahoo.com.br

Silvana Maria Calixto de Lima (UESPI)

A agenda atual dos estudos em linguística de texto assume o texto numa visão sociocognitiva, perspectiva que preconiza a construção do conhecimento como um processo que implica necessariamente uma interação entre mente, corpo e mundo. Por essa linha de abordagem, o texto é visto como um lugar de interação entre atores sociais e de construção de sentidos. Essa área tem a referenciação como uma de suas grandes temáticas. Dentro dessa abordagem, é fato que os referentes, na maioria das vezes, são homologados por expressões referenciais. Essas, por sua vez, são classificadas na literatura como introduções referenciais, anáforas e dêixis. Nesse sentido, o nosso objetivo consiste em analisar a produção textual de alunos do ensino básico de escolas da rede pública de Teresina – PI, integrantes do PIBID/UESPI, com foco nos processos referenciais e na construção de sentidos do texto. Nosso *corpus* é constituído por 80 produções textuais dos mais diversificados gêneros. É fato incontestante que

a literatura já avançou bastante em termos de descrição das categorias analíticas da perspectiva da referenciação. Por outro lado, ainda são poucos os estudos em termos de uma investigação desses processos na produção textual de alunos do ensino básico, fato que comprova a relevância da presente pesquisa. Com o desenvolvimento do trabalho, foi possível a constituição de um inventário das expressões referenciais mais corriqueiramente apresentadas nas produções dos alunos. Por meio da análise, constatamos que os alunos apresentam problemas na construção de textos coerentes por falta de articulação e uso devido dos processos referenciais.

PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DO ATLAS FONÉTICO DO ACRE – AFAC

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Christiane da Cunha Santiago (UFAC)

Lindinalva Messias do Nascimento (UFAC)

Neste trabalho, apresentamos a proposta de elaboração do Atlas Fonético do Acre – AFAC, parte integrante do projeto Atlas Linguístico do Acre, cujo objetivo é descrever os fenômenos de variação mais comuns da fala acriana. O estudo está ancorado nos parâmetros da dialetologia e da geolinguística contemporânea e nos dá fonética e da fonologia descritivas. Os dados a serem analisados foram coletados nas seguintes regionais e municípios: Alto Acre (Xapuri, Brasileia), Baixo Acre (Rio Branco, Plácido de Castro), Tarauacá-Envira (Tarauacá, Feijó), Juruá (Cruzeiro do Sul, Porto Walter), Purus (Sena Madureira, Santa Rosa do Purus). O AFAC terá um total de quarenta informantes, naturais da localidade respectiva estudada, vinte homens e vinte mulheres, em duas faixas etárias: 18 a 30 e 50 a 65 anos, com grau máximo de escolaridade no ensino fundamental incompleto. O AFAC contribuirá para a descrição e divulgação da variedade da língua portuguesa falada no estado do Acre.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CARTA ABERTA

Berenice Alves da Silva Altafini (UEMS)

bere_alves@hotmail.com

Anny Michelly Brito (UEMS)

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

Considerando os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento norteador do ensino, que prima pelo desenvolvimento de práticas de ensino de língua materna por meio de gêneros textuais, o presente trabalho tem por objetivo propor uma sequência didática sobre o gênero textual “carta aberta” para turmas do oitavo ano do ensino fundamental. A escolha desse gênero se justifica pelo seu caráter argumentativo capaz de proporcionar aos alunos a organização de ideias e a defesa de seus pontos de vista, além da reflexão sobre uso da linguagem mais apropriada para a produção do gênero em estudo. A concepção teórico-metodológica utilizada encontra respaldo nos trabalhos de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA VISANDO À ABORDAGEM DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Claudia Bernardo (UEMS)

claudia_ivi@hotmail.com

Valdineia Marcondes Vieira (UEMS)

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

Este trabalho trata de uma sequência didática que aborda a leitura e a exploração do gênero textual notícia, escrita e reescrita textual. Ele pretende abordar o quanto é importante ao estudante perceber que seu conhecimento de mundo é enriquecido a partir das leituras e informações com as quais tiver contato. Cabe ao educador dar a oportunidade de um contato mais amplo, bem como proporcionar ao estudante momentos em que este possa se interessar em conhecer a realidade que o cerca através das notícias. Cada módulo desta sequência didática oferece várias atividades, organizadas por aulas que contribuirão de maneira efetiva com o seu desenvolvimento. Como suporte teórico deste trabalho, serão utilizados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2004) e as obras de Barbosa

(2001) e Dolz & Schneuwly (2004).

QUESTIONÁRIO FONÉTICO-FONOLÓGICO DO ATLAS FONÉTICO DO ACRE II - AFAC II

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

Um questionário fonético-fonológico pode ser caracterizado como um conjunto de perguntas cujo objetivo é descrever diversos fenômenos de variação na pronúncia de um determinado local ou grupo social. Através de suas questões, o pesquisador pode registrar os mais diversos processos de variação da língua portuguesa falada no Brasil. Neste estudo, apresentamos versão de um questionário fonético-fonológico, elaborado, de forma específica, para o registro dos fenômenos fonético-fonológicos de variação da fala acriana, além dos comuns à língua portuguesa do Brasil. O objetivo do estudo é descrever os aspectos fonético-fonológicos da variedade da língua portuguesa falada no estado do Acre. A pesquisa segue os parâmetros da dialetologia e da geolinguística contemporânea, como também da fonética e fonologias descritivas. Para a elaboração do questionário fonético-fonológico serviram como base autores cujas obras versam sobre a elaboração de questionários, tais quais Silva Neto (1953) e Nascentes (1958). Foram consultados, também, o questionário do *Projeto Atlas Linguístico do Brasil* – ALiB (2001), o do *Atlas Linguístico do Amazonas* – ALAM (2004) e o do *Atlas Fonético do Entorno da Baía de Guanabara* – AFeBG (2006). Ao elaborar o questionário fonético-fonológico relativo a este estudo, aproveitam-se, na íntegra, ou reformulam-se as questões utilizadas nesses atlas linguísticos, bem como se acrescentam outras julgadas pertinentes para a descrição fonético-fonológica da fala acriana. O presente questionário fonético-fonológico, com 161 questões está sendo testado em dois pontos de inquéritos do projeto ALiAC: Xapuri (Alto Acre) e Rio Branco (Baixo Acre) e será o principal instrumento de pesquisa do Atlas Fonético do Acre II (AFAC II).

**“QUEM TEM ALGO DE POETA” (?):
A RECORRÊNCIA DE MITOS E METÁFORAS
NA POÉTICA DE PRIMITIVO PAES**

Erivelto da Silva Reis (FEUC)
eriveltoreis@yahoo.com.br

O presente trabalho pretende discutir questões semióticas relacionadas à leitura da obra literária do Poeta Primitivo Paes (1928-2013). A obra em questão, *Livro de Poemas* (2004), publicação independente, única obra publicada pelo poeta em vida, traz questões que merecem e devem ser estudadas pela relevância da estruturação poética, pela riqueza metafórica e pela urgência no descortinar da obra e da carreira desse poeta pernambucano de natureza que escolheu o Rio de Janeiro para viver após suas incursões, em função das perseguições políticas sofridas e sua luta, na clandestinidade, até consolidar-se como um dos maiores poetas do Rio de Janeiro desde o fim da década de 1990 até o ano de sua morte. O poeta somou mais de 1.100 apresentações, apenas considerando-se escolas, faculdades, praças públicas e teatros. Lançou um CD “São Poemas” (2002), participou de dezenas de lançamentos de obras de outros autores e fez parte da primeira fase do projeto intitulado PAA (Produção de Acervo de Áudio), cedendo seus direitos como autor para a declamação de seus textos na confecção de um CD de poesias para os portadores de necessidades especiais, desenvolvido pelas Faculdades Integradas Campo-grandenses, que o homenagearam inúmeras vezes, inclusive com a sala do Núcleo de Estudos da Linguagem com o nome do Poeta. Atualmente, o PAA é um dos subprojetos do PIBID/FIC, mantido pela CAPES, e que dá a oportunidade a vinte e cinco bolsistas do curso de letras das FIC para desenvolverem atividades de incentivo, pesquisa, discussão e renovação das práticas didático-pedagógicas em língua portuguesa e literatura. A liberdade, a infância, a memória, a poesia e o choro são figuras e configurações míticas e metafóricas recorrentes na temática poética de Primitivo Paes.

**(RE)DISCUTINDO AS ATIVIDADES DE LEITURA
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
SOB O VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Rosenil Gonçalves dos Reis-Silva (UFMT)

rosenilreis@gmail.com

Simone de Jesus Padilha (UFMT)

Neste estudo, examinamos as atividades de leitura, com gêneros da esfera literária, propostas por um material didático de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, aprovado pelo PNLD de 2014, adotado por uma das maiores escolas da rede pública, em número de alunos matriculados. Tendo em vista que a estrutura e as atividades de todas as unidades seguem um mesmo “script”, apresentaremos um resumo geral dos volumes, concentrando-nos nas seções que abordam a leitura, objeto de nossa pesquisa do projeto de mestrado, buscando responder às seguintes questões: Que concepções de linguagem e leitura perpassam as atividades? Que capacidades de leitura são mobilizadas nessas atividades? De forma elas contribuiriam para uma compreensão ativa e responsiva do aluno? Quais seriam os procedimentos e estratégias adequadas para desenvolver as capacidades de leitura que pudessem promover a reflexão para uma formação crítica do aluno-sujeito como autor? De que forma a literatura contribui para uma leitura crítica, questionadora? Para tanto, embasamos nossos estudos investigativos à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos, ancorados na teoria enunciativo-discursivo, desenvolvida por Bakhtin/Volochinov, que afirmam que a linguagem só ocorre em situações reais de interação, envolvendo interlocutor(es) capaz(es) de produzir(em) enunciados e sentidos sócio-historicamente constituídos. Nossas reflexões aliam-se também em torno de pressupostos da chamada pedagogia crítica, em que o sujeito não apenas desvela o discurso, mas se posiciona para uma transformação social, além de outros autores da esfera literária, como Candido (2009) que vê a literatura no mesmo nível das necessidades básicas do ser humano.

**REFLEXÕES CONJUNTAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Andre Luiz Faria (UESB)
alfa_rio@yahoo.com.br

O ensino de língua portuguesa no Brasil tem recebido diversas abordagens, dentro de perspectivas variadas no âmbito da linguística. Aqueles que trabalham com o ensino de língua portuguesa, baseados, muitas vezes, nas recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, adotam abordagens funcionalistas, tais como a linguística textual, a sociolinguística e a linguística aplicada, por exemplo. Partindo das sugestões desses paradigmas, serão discutidas algumas possibilidades de ensino de leitura, de escrita e de oralidade. As sugestões didáticas se baseiam em experiências empíricas realizadas tanto por alunos de graduação, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no subprojeto “O *continuum* língua oral – língua escrita no ensino fundamental”, quanto por alunos da pós-graduação *lato sensu*, no âmbito do curso “Linguística e ensino-aprendizagem de português como primeira e segunda línguas” da UESB. O objetivo é tornar público o conhecimento adquirido ao longo das pesquisas empreendidas e demonstrar que práticas pensadas conjuntamente por alunos da licenciatura, por professores da educação básica e por professores universitários são bastante frutíferas.

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA
AO ARTICULAR AS ABORDAGENS COGNITIVAS
E METACOGNITIVAS**

Luciane Zaida Ferreira da Silva Viana (UEMS)

lucianezaida@gmail.com

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

giaconeliane@uems.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

marialedapinto25@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Esse trabalho tem como objetivo discutir as estratégias de leitura nas escolas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A leitura é fundamental para a vida do ser humano, e a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito de ler. Essa aprendizagem implica habilidades de compreensão, leitura, decodificação, procedimentos, estratégias cognitivas que nos levam a entender o conteúdo do texto. Apesar das transformações ocorridas ao longo dos séculos, poucas mudanças ocorreram, pois muitos educadores ainda estão apegados a uma prática formalista e mecânica, na qual aprender a ler/escrever acaba sendo para a maioria dos alunos a decoreba de signos linguísticos, pois não há uma decodificação das palavras. Lê-se apenas por ler, sem saber o que está lendo e porque está lendo. Não há um significado para tal. O mesmo ocorre com a escrita. Aqui são apresentadas algumas estratégias que o leitor deve utilizar para ajudá-lo na compreensão do texto.

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA;
ALIANDO TEORIA E PRÁTICA
ÀS ABORDAGENS DOS CONHECIMENTOS GRAMATICAIS**

Marlene Balbuena de Oliveira Ortega (UEMS)

marlebaloli@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Miguel Eugenio Almeida (UEMS)

mealmeida_99@yahoo.com.br

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre aspectos do ensino de português, especialmente do ensino e da aprendizagem da gramática, além da apreciação de duas amostragens da prática de ensino desenvolvidas com estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual sul-mato-grossense. A finalidade dessa análise é compartilhar concepções para a prática de ensino da língua e, dessa maneira, contribuir para a aprendizagem, voltando o olhar para o professor, o profissional disseminador dos conhecimentos. A metodologia ocorrente consiste em dissertar sobre o papel do professor, a teoria de ensino e de aprendizagem da gramática instrumentalizada pela análise de textos e a prática exemplificada em dois procedimentos selecionados para esse trabalho. Fundamentamos nossas análises nos conceitos teóricos de especialistas da linguagem, como Luiz Carlos Travaglia, Magda Soares, Irandé Antunes, Joaquim Dolz e Bernard Schnewly, entre outros. Com este estudo, buscamos mostrar abordagens alternativas para um ensino eficaz da língua portuguesa.

**RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA E IDENTIDADES SOCIAIS:
DESIGNAÇÕES E MARCAS DE PESSOA**

Anderson de Souto (UERJ)

otuos@hotmail.com

Esta comunicação objetiva refletir sobre a língua como fator fundamental na expressão de identidades sociais, focalizando a construção discursiva dessas identidades por meio dos elementos léxico-gramaticais designação e as marcas de pessoa. Para tanto, parte-se de uma discussão

proveniente dos estudos linguístico-filosóficos, com vistas a elucidar a relação língua-realidade objetiva, tendo em vista que, por meio daquela, diferentes versões desta são construídas; ou seja, a língua, em vez de ser espelhamento da realidade, é, na verdade, forma de construí-la: manifestação da criatividade do homem na qualidade de ser cognoscitivo, linguístico e social. Por isso, os grupos sociais, com sua diversidade de modos de dizer, revelam pontos de vista, visões de mundo, posicionamentos ideológicos e universos de referência diferentes e versões distintas da mesma realidade objetiva, e os expressam por certos recursos linguísticos. O estudo abordará um exemplo concreto – texto de Plínio Marcos da década de 80 – para demonstrar como essa construção identitária pode ocorrer na elaboração textual do sentido, já que o enunciador tem, no texto, claro propósito de solicitar para si próprio uma identidade social análoga à de seus enunciatários. Sendo assim, a análise linguístico-social do texto busca revelar a exploração da designação em certos sintagmas, e da categoria de pessoa em pronomes e verbos, para evidenciar tal construção. Portanto, as contribuições teóricas advindas da sociocognição, da sociolinguística e da linguística textual serão importantes para este estudo.

RELATOS DE PRÁTICA DE CRÍTICA TEXTUAL: PELO PRAZER DO TEXTO MANUSCRITO

Arlete Tavares Buchardt (UFMT)
atbuchardt@gmail.com

A crítica textual tem como principal função preparar o texto para um público especializado, entre eles: historiadores, linguistas e outros estudiosos que podem encontrar nesses *corpora* uma fonte de pesquisa confiável. É uma ciência de suma importância para o estabelecimento da história e para o estudo das línguas. Pretendendo despertar nos alunos da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) de Sinop, especialmente os do curso de Letras, a apreciação pelo trabalho de edição de manuscritos, assim como para a importância dessa ciência foi oferecido por nós o minicurso “Prática de Crítica Textual e Apontamentos Paleográficos em Três Códices de Garcia de Resende: 1521, 1529 e 1545” durante o XII CONAELL (XII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários). Sendo este o primeiro momento de exposição e trabalho com a edição de manuscritos em Sinop, adquire, portanto, uma importância

considerável e digna de ser socializada. Com este fim se pretendeu fazer um relato de experiência do minicurso no qual se trabalhou com os fac-símiles do “*Breue memorial dos pecados & cousas que pertencem há cõfissam, hordenado por Garcia de resende, fidalguo da casa del Rei nosso senhor*” o qual tinha por objetivo aproximar os estudantes da crítica textual/filologia. Aqui será seguida a metodologia do estudo de caso, com análise de textos dos cursistas e observações de campo registradas durante a realização do mesmo, quando foram estudados os aspectos teóricos e metodológicos da edição de manuscritos, assim como as ciências que auxiliam o trabalho do filólogo. O aporte teórico principal se fundamentará em: Acioli (1994), Spina (1977), Cambraia (2005), Spagiari & Perugi (2004), Flexor (2008), Coutinho (1976), Silva (2010), Ali (2001), Azevedo-Filho (1987), Teyssier (2014), Cardeira (2006) e outros que se fizerem necessários.

RELATOS DE PRÁTICA DE CRÍTICA TEXTUAL: PELO PRAZER DO TEXTO MANUSCRITO

Grasiela Veloso dos Santos (UNEMAT)

grasinhavs@hotmail.com

Arlete Tavares Buchardt (UNEMAT)

A crítica textual tem como principal função preparar o texto para um público especializado, entre eles: historiadores, linguistas e outros estudiosos que podem encontrar nesses *corpora* uma fonte de pesquisa confiável. É uma ciência de suma importância para o estabelecimento da história e para o estudo das línguas. Pretendendo despertar nos estudantes da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) de Sinop, especialmente aqueles do curso de Letras, a apreciação pelo trabalho de edição de manuscritos. Assim, para a importância dessa ciência, realizamos o minicurso “Prática de Crítica Textual e Apontamentos Paleográficos em Três Códices de Garcia de Resende: 1521, 1529 e 1545” durante o XII CONAELL (XII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários). Sendo aquele o primeiro momento de exposição e trabalho com a edição de manuscritos em Sinop, adquire uma importância considerável e digna de ser socializada. Com este fim, objetivamos fazer um relato de experiência do minicurso no qual trabalhamos com os fac-símiles do “*Breue memorial dos pecados & cousas que pertencem há cõfissam, hordenado por Garcia de resende, fidalguo da casa del Rei nosso se-*

nhor”, que tinha por objetivo aproximar os estudantes da crítica textual/filologia. Seguiremos a metodologia do estudo de caso, com análise de textos dos cursistas e observações de campo registradas durante a realização do mesmo, quando estudamos os aspectos teóricos e metodológicos da edição de manuscritos, assim como as ciências que auxiliam o trabalho do filólogo. O aporte teórico principal se fundamentará em: Acioli (1994), Spina (1977), Cambraia (2005), Spagiari & Perugi (2004), Flexor (2008), Coutinho (1976), Silva (2010), Ali (2001), Azevedo-Filho (1987), Teyssier (2014) e Cardeira (2006), entre outros.

RELATOS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UEMS)
dhhelp02@gmail.com

Flávia Martins Malaquias Piccini (UEMS)
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

O presente trabalho busca discutir algumas questões contraditórias sobre o ensino de gramática no ensino fundamental e também relatar algumas experiências produtivas nas aulas de língua portuguesa. Ensinar gramática, privilegiando o uso real da língua, ainda não tem sido um trabalho fácil para muitos educadores. Dificuldades e contradições ainda estão presentes nesse ensino, porém essas dificuldades não podem se tornar obstáculos intransponíveis ao professor. Nessa perspectiva, serão discutidas algumas questões contraditórias pertinentes, será abordado o papel do professor diante dessa realidade e expostas algumas experiências bem sucedidas nas aulas de gramática.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MERENDA ESCOLAR ATRAVÉS DAS FALAS DOS ALUNOS.

Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho (UNEF)
francinepinho@hotmail.com

Silvia Alicia Martínez (UNEF)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conheci-

do como merenda escolar, é uma política educacional iniciada na década de 1950. Apesar de esforços teóricos advindos com sua descentralização em 1993, continua com um cunho assistencialista, prevendo principalmente que sejam atendidos os alunos carentes socioeconomicamente. Desta forma, este estudo pretendeu perceber, através da fala dos alunos, quais representações sociais (MOSCOVICI, 2011) poderiam estar vinculadas a esta refeição e como isto poderia afetar a adesão destes alunos ao programa. Foram realizadas entrevistas com alunos de uma escola pública considerada pelo senso comum como tendo uma merenda de ótima qualidade e que mesmo assim apresenta adesão abaixo do esperado nas diretrizes do programa.

RETEXTUALIZAÇÃO DA OBRA *CHAPEUZINHO AMARELO* POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Carlos Eduardo Pereira (UEMS)
mislenefc@hotmail.com

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma experiência de ensino-aprendizagem de adaptações do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo* para o formato dos quadrinhos, levada a efeito em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Para empreender a atividade de retextualização, os trabalhos foram organizados em uma sequência didática por meio da qual se tornou possível ensinar aos alunos a produzir, de forma ordenada, o gênero textual história em quadrinhos. Isso, depois de variadas leituras, das quais resultou a produção inicial e a oportuna detecção das dificuldades dos alunos e intervenção docente. Tendo realizado todas as etapas e tarefas solicitadas, os aprendizes se mostraram participativos e receptivos à proposta. Os resultados alcançados foram satisfatórios, visto que, nas releituras quadrinísticas, os educandos mantiveram nexos com a história original, reproduziram adequadamente os personagens, além de apresentarem certa criatividade em alguns casos.

REVISITANDO A FLEXÃO VERBAL DO PORTUGUÊS

Vitor de Moura Vivas (UFRJ)

vitorvivas@yahoo.com.br

Na IX JNLFLP, evidenciamos que as palavras morfológicamente estruturadas com elementos de modo-tempo-aspecto e de número-pessoa nem sempre são estáveis quanto à classe morfológica e ao significado, fundamentando-nos em critérios como lexicalização categorial, instabilidade categorial e lexicalização semântica. Além disso, esses sufixos, em alguns momentos, estão a serviço da expansão lexical no português. Isso evidencia a existência de padrões inesperados, instanciados por essas marcas que precisam ser descritos na morfologia e abordados no ensino. Como exemplo de lexicalização categorial, podemos citar ‘tomara’, ‘formou’ e ‘demorou’ em dados como: “Falante 1: Vamos a uma boate no fim de semana; Falante 2: Demorou”; “Falante 1: Topa entrar no meu time de futebol?; Falante 2: Formou!”; “Falante 1: Fulano tentará passar no Concurso pela terceira vez; acho que, dessa vez, ele passa; Falante 2: Tomara”. Esses dados também passam por lexicalização semântica, visto que funcionam nos exemplos demonstrados acima como interjeições e não como verbos. Em outras palavras, ocorre mudança de classe a partir do uso dessas marcas verbais. Quanto à instabilidade categorial, as formas de participípios são ótimos exemplos, visto que podem atuar como adjetivo (‘a mulher cantada’), verbo (‘tinha cantado’) e até mesmo substantivo (‘a cantada’). Outros exemplos de participípios que apresentam essa flutuação categorial são “imposto”, “visto”, “babado”, entre outros. Palavras modificadas em modo-tempo-aspecto e número-pessoa também estão a serviço da expansão lexical em português. Na composição e na reduplicação, para realizar a nomeação através de uma base verbal, parte-se de uma forma “conjugada” no presente do indicativo (modo-tempo-aspecto) e terceira pessoa (número-pessoa). Isso ocorre em compostos do tipo verbo-nome (‘porta-copos’, ‘guarda-chuva’, ‘engasga-gato’ – ‘comida rápida para encher que acaba não fazendo bem’); do tipo verbo-berbo (‘bate-entope’ – ‘comida rápida para encher’, ‘vai-e-vem’, ‘entra-e-sai’) e na reduplicação (‘bate-bate’, ‘puxa-puxa’, ‘pega-pega’).

**ROTACISMO:
INTERFACE ENTRE A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO
E OS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS
NA FALA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)
junnoryornunes@hotmail.com

O presente artigo teve como objeto de estudo o rotacismo, fenômeno linguístico ocasionado pela troca da fricativa R pela lateral L, neste caso, na fala do português brasileiro, e a teoria da análise da conversação, área da linguística que estuda toda e qualquer conversação causada por interação, onde, para isso utiliza o método de transcrição conversacional. A interface entre estas duas áreas se dá pelo fato de ambas serem áreas de pesquisa que utilizam o controle das variáveis para alcançar resultados, como também, pelo fato de que a partir das transcrições conversacionais, as ocorrências de qualquer tipo de realização na língua se tornam cada vez mais explícitas no decorrer de determinada pesquisa científica. Com isso, foram coletados dados de fala, contando com a colaboração de oito informantes, tomando como base as variáveis de sexo, idade e escolaridade. Foi possível constatar que as ocorrências passaram a ser mais frequentes quando foi realizada a análise da variável escolaridade, vista a grande diferença do número de ocorrências quando trabalhamos os níveis fundamental e superior de ensino. Este trabalho ancora-se em teóricos que atuam nas áreas dos fenômenos linguísticos, e da análise da conversação, que são: Bagno (2007); Binet (2012); Costa (2011); Marcuschi (2003); Ramilo & Freitas (2012) e Schiffirin (1994).

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA SALA DE AULA:
DA TEORIA À PRÁTICA**

Evanilza Ferreira da Silva (UFAC)
evasilva.vip@hotmail.com
Mariete de Souza Amorim (UFAC)
Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

Aqui se discute a importância de se trabalhar a produção textual em sala de aula por meio de sequências didáticas, já que, por meio delas,

é possível garantir as condições de produção necessárias para se produzir textos de qualidade. Nosso objetivo é apresentar as etapas de uma sequência didática desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, pela qual se trabalhou o gênero contos tradicionais, tendo como produto final a reescrita do conto João e Maria. Como embasamento teórico-metodológico, apoiamos-nos em Marcuschi (2008), PCN (1997), tidos como principais documentos que norteiam as ações pedagógicas no País, além da proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004). Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, que utiliza, enquanto procedimentos técnicos, a pesquisa-ação. Os resultados processuais das atividades propostas em sala de aula demonstraram que o uso dos gêneros textuais, como ponto de partida para a leitura e escrita, permitem a exploração tanto dos aspectos notacionais como discursivos, perpassando pelas questões estilísticas, escolha dos recursos linguísticos, ortografia e autoria. O trabalho com sequências didáticas permite que se faça uma avaliação formativa, reguladora do processo de ensino e aprendizagem, além de possibilitar o acesso às práticas de linguagem que estão além do domínio dos alunos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO

Hermínia Silva de Souza UFAC

herminiasouza2009@hotmail.com

Maria Expedita Fontenele Alves UFAC

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvameessias@yahoo.com.br

A aquisição da leitura e da escrita permite a apropriação de um instrumental importante para o acesso à inclusão social. Contudo, constata-se que as dificuldades apresentadas nessa área do conhecimento tornaram-se cada vez mais comuns no decorrer dos anos letivos. Conhecendo essa realidade, elaboramos este trabalho que tem como objetivo a busca de caminhos que permitam combater problemas relacionados a essas dificuldades enfrentadas na escola. Inicialmente, abordaremos questões como: O que é Consciência fonológica e a importância desta no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e letramento. Em seguida apre-

sentamos uma proposta de trabalho com sequência didática, voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o trabalho está fundamentado em autores como: Adams et al (2006), Bortoni-Ricardo (2006), Antunes (2009), Cagliari (2009), Carvalhais (2011) Kleiman (2012), Lamprecht et al (2012), Schnewly, Dolz e colaboradores (2013) Acreditamos que as discussões teóricas e a proposta metodológica aqui apresentadas possam contribuir tanto com a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, quanto com a aprendizagem dos alunos no que se refere à aquisição da leitura, escrita e do letramento.

**SER OU NÃO SER:
IDENTIDADE INDÍGENA EM QUESTÃO
A PARTIR DE INDICAÇÕES DO PROJETO PANTON PIA'**

Jociane Gomes de Oliveira (UERR)
jocianegomesdeoliveira@gmail.com
Devair Antônio Fiorotti (UERR)

Este artigo se dedica basicamente a destacar questões relativas à identidade indígena em Roraima, tendo como base as indicações do projeto de Iniciação Científica Panton Pia': Narrativa Oral Indígena, apoiado pelo CNPq. O objetivo primordial desta produção é identificar e discutir alguns fatores de cunho identitário relativos aos indígenas roraimenses a partir da percepção dos próprios entrevistados no decorrer do projeto Panton Pia'. Nesse caso, há destaque para dois relatos específicos: o de S. Dilmo e o de S. Terêncio, ambos anciãos indígenas em comunidades situadas ao norte de Roraima. O interesse em pesquisar a esse respeito se deve principalmente ao fato que os indígenas roraimenses, assim como é comum em todo o Brasil, são fortemente influenciados pela cultura dos não índios. Quanto ao aporte teórico desta produção, destacam-se Ortiz (s.d.), que trata especificamente do indígena em relação à identidade brasileira, e Ribeiro (1995), que situa o índio com matriz da população brasileira. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas gravadas em áudio e vídeo na própria comunidade em que habitam os sujeitos entrevistados. Com a coleta de dados, seguiu-se um processo de transcrição, conferência de fidelidade e copidesque das entrevistas. Posteriormente, os dados coletados foram organizados em um livro intitulado Panton Pia': Narrativa Oral Indígena. Como resultado, merecem destaque as contribuições à sistematização de informações acerca dos índios roraimenses, especial-

mente os das etnias macuxi, wapichana e taurepang.

**SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS:
UMA ANÁLISE DO TEMA EM EXEMPLARES UTILIZADOS
NAS ESCOLAS DE BOM JESUS DO ITABAPOANA – RJ**

Leila Alves Vargas (UENF)
leilhaalves@yahoo.com.br
Maria Eugênia Totti (UENF)

O tema sexualidade tem se mostrado como de grande relevância em ser trabalhado com nossas crianças e jovens, e a escola apresenta-se neste contexto como um ambiente propício para a busca desse conhecimento. Dentro do cenário educacional, o livro didático se caracteriza como uma das mais importantes ferramentas de apoio pedagógico para professores e alunos, sendo um dos materiais mais utilizados por docentes no Brasil. Entretanto, muitos desses materiais abordam o tema de uma maneira superficial ou omitem informações importantes. Diante desta premissa, o objetivo do presente trabalho foi identificar e analisar como o conteúdo relativo à sexualidade é abordado nos livros didáticos de ciências utilizados por escolas públicas estaduais de Bom Jesus do Itabapoana. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdos proposta por Bardin, tendo como principal referencial os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Os livros didáticos analisados foram: *O Corpo Humano*, de Carlos Barros e Wilson Paulino; *Ciências Natureza e Cotidiano*, de Trivellato et al., e *Coleção Perspectiva*, de Ana Maria Pereira. Após categorizar os conteúdos nesses materiais, observou-se que dois deles apresentam uma abordagem apropriada em relação à anatomia e à fisiologia, atreladas ao aspecto social e cultural em relação ao tema sexualidade. Quanto às ilustrações, um livro didático traz figuras que não aproximam o aluno de sua realidade. O tema violência sexual não foi abordado em nenhum livro didático. Esses resultados nos permitem concluir que é necessária uma análise por parte dos professores ao utilizarem esses materiais. E aos autores, o cuidado ao trabalharem assuntos relacionados à sexualidade nos livros didáticos.

**SOB A CONDIÇÃO QUE CONTINUE EM NOSSA COMPANHIA:
AS DÉCADAS FINAIS DA ESCRAVIDÃO
E A TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO LIVRE
EM UM MUNICÍPIO RIO-GRANDENSE
(CACHOEIRA, 1871/1889)**

Aline Sônego (UFSM)
evellynepatricia@hotmail.com

Este trabalho propõe analisar as décadas finais do regime escravista e a transição para a mão de obra livre no município rio-grandense de Cachoeira, no período de 1871 a 1889. À luz da perspectiva da história regional, buscou-se perceber quais as singularidades que a desestruturação do regime escravista apresentou em um município de economia agropecuária. Para essa pesquisa, foram utilizados três tipos de fontes documentais consideradas fundamentais para perceber este processo: os inventários *post-mortem*, as cartas de alforria e o *Livro de Registro de Contratos de Criados*, que foram trabalhadas quantitativa e qualitativamente. A partir dos inventários, foi possível identificar a configuração social e econômica da região estudada e analisar a estrutura patrimonial em que a posse escrava estava assentada. As cartas de alforria, por sua vez, auxiliaram na percepção da dinâmica das relações entre senhores e escravos no que tange à concessão e à conquista da liberdade. Por fim, a partir do *Livro de Registro de Contratos de Criados*, buscou-se vislumbrar as estratégias senhoriais para garantir o domínio da incipiente mão de obra liberta.

**SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS
NO ENSINO MÉDIO**

Ivoneide Santos Sanches (UESB)
ivoneide_jesus@hotmail.com
Rosana Ferreira Alves (UESB)

O presente trabalho pretende apresentar a investigação de gêneros textuais em livros didáticos, considerando os saberes que atualmente são disponíveis pela linguística textual, avaliando questões do âmbito didático-pedagógico. O suporte metodológico a ser utilizado será o da pesquisa

etnográfica de análise de dados. Sabe-se que a discussão do trabalho com os gêneros em sala de aula se encontra muito efervescente tanto em termos de abordagem teórica, quanto em se tratando de questões relativas à aplicação em contexto de ensino-aprendizagem. Entretanto, uma questão que se faz necessária é identificar como a presença de diversos gêneros textuais tem se manifestado em material didático-pedagógico, tal como o livro didático, que, geralmente, apresenta sua configuração sob supervisão de órgãos oficiais.

TÉCNICAS E REFLEXÃO SOBRE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior (UFRR)

antonio_lisboa_jr@hotmail.com

Sandra da Silva Moraes Cardozo (UFRR)

Os surdos foram maltratados ao longo da história. Foram vítimas de extermínio e segregação, pois eram olhados como uma aberração aos olhos da humanidade na Antiguidade. Embora tanto tempo tenha se passado, ainda vemos alunos surdos sendo tratados como um “ser inferior” por possuir uma desabilidade, ou por serem os que “não ouvem” e não têm a capacidade de produzir. Mas graças a manifestos e a participação do surdo no mundo, instituições públicas e privadas estão “abrindo os braços” a cada dia que passa e aceitando surdos a serem pessoas participantes do mesmo mundo onde o outro, que ouve, vive. Infelizmente o preconceito, o maltrato e o descaso ainda ocorrem, mas a intenção da apresentação desse trabalho é justamente ajudar nesse processo de socialização do surdo no aprendizado da língua inglesa, para que, com esse idioma usado internacionalmente, ele também tenha em mãos, ferramentas necessárias para explorar o mundo!

TEXTO E PROTESTO: UM BRASIL EM VERSO

Talita Vieira Barros (UENF)

tv.barros@yahoo.com.br

Analice de Oliveira Martins (UENF)

O presente trabalho analisa a elaboração de poemas com o intuito

de manifestar a insatisfação social que tomou conta das ruas do Brasil em junho de 2013. Diversos poemas foram compilados na coletânea "Vina-gre: uma antologia de poetas neobarracos" e lançados imediatamente no "mar virtual". Essa escrita acompanha o calor do momento, sem qualquer preocupação com a maturação criativa, seguindo a lógica rede – rua – rede, mesma configuração dos protestos. Os poemas expõem não só a crise social, mas também uma escrita que se propõe hipertextual, com as conexões entre vários textos, ressignificando-os em uma série de colagens. Para tal análise, serão utilizadas as teorias de David Harvey sobre a pós-modernidade e de Linda Hutcheon sobre a poética deste período.

TEXTOS EM NOVOS CONTEXTOS

Terezinha Fatima Martins Franco Brito (UNIGRANRIO)
tfmarfranbr@yahoo.com.br

Este artigo apresenta uma breve amostragem sobre estudo de textos em novos contextos de aprendizagem. O objetivo básico é possibilitar a análise textual e sua colaboração para o exercício da competência discursiva, no diálogo com a realidade social de discentes de cursos de formação inicial e continuada do eixo de infraestrutura (construção civil). Como ferramenta metodológica da pesquisa, foi efetuada a análise de alguns textos dos gêneros propaganda e charge/cartum e respectivas interpretações, sugeridas num livro didático, de modo a verificar a contribuição para a interação sociodiscursiva. A pesquisa aponta para a importância do trabalho interdisciplinar em projetos dentro da escola, visando a uma ação pedagógica que promova a interpretação, a escrita, a criatividade e dialogue com assuntos relevantes às práticas cidadãs, especialmente, a formação para o mercado de trabalho.

**TOPONÍMIA E MEMÓRIA:
UM ESTUDO DOS TOPÔNIMOS DA FLORESTA NACIONAL
(FLONA) DE HUMAITÁ-AMAZONAS**

Ana Paula Teixeira Gouveia (UFAC)

aptgouveia@gmail.com

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)

Nomear os lugares é uma atividade que está ligada à necessidade de referência geográfica e, da mesma forma, à existência de uma motivação para a escolha dos nomes dos lugares. Considera-se também a dinâmica pela qual esses nomes passam no decorrer do tempo e a importância cultural dos mesmos para as pessoas que residem em determinado lugar (DICK, 1990). Contemplando isso, este texto traz a proposta de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre. A pesquisa objetiva analisar os topônimos da Floresta Nacional (FLONA) do município de Humaitá – Amazonas, por meio da memória narrada dos moradores dessa unidade de conservação. O *corpus* dessa pesquisa serão os topônimos referentes a espaços geográficos humanos da FLONA de Humaitá. Estes serão coletados nos mapas e cartas topográficas do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio, Humaitá – AM, e num segundo momento, na pesquisa de campo, serão gravadas narrativas orais dos moradores mais antigos dessa população tradicional (duas em cada localidade), objetivando resgatar os fatores motivacionais que levaram o denominador a escolher determinado topônimo. As contribuições de Dick (1990, 1992) serão a base teórica para esse estudo. Essas contribuições enfatizam a relação entre o nome dado a um lugar e as razões que levam o homem a essa escolha. Espera-se, portanto, com essa proposta, contemplar a relação entre a língua e a cultura presente na toponímia da FLONA de Humaitá.

**TRABALHANDO A ESCRITA E A LEITURA
ATRAVÉS DE TRAVA-LÍNGUA
PARA APRIMORAR O VOCABULÁRIO**

Euquine Jennifer(UERR)

araujomsocorro@gmail.com

Marlete Figueiredo Lima (UERR)

Patrícia Cunha (UERR)

Renata Khel Paiva Pinheiro (UERR)

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

O presente estudo trata do uso de trava-língua como forma de ampliar o vocabulário, desenvolvendo a leitura e a escrita e estimulando a memória auditiva dos alunos do 6º ano do ensino fundamental em oficinas do PIBID da Universidade Estadual de Roraima. A oficina trabalhou com a compreensão do trava-língua, uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Oriundo da cultura popular, esta modalidade de parlendas pode aparecer sob a forma de prosa ou versos. Seu valor educativo, por exercitar a boa pronúncia da criança, desenvolvendo a perfeita enunciação das palavras, é aconselhado aos educadores, os professores que trabalham com este nível de ensino (ARAÚJO, 1964). A metodologia aplicada, a pesquisa-ação, partiu primeiramente do conhecimento prévio dos discentes acerca do tema. A partir disso, foram apresentados aos alunos outros exemplos de gêneros que traziam a modalidade em estudo, como rodas de leituras envolvendo trava-língua. Depois de motivados, partiram para confecção de seus próprios trava-línguas. Assim, além de aperfeiçoarem seus conhecimentos, também adquiriram as capacidades de leitura e de expressão oral. Posteriormente, os alunos foram convidados a participarem de um concurso de literatura popular com suas próprias produções, de cujo público participou também a comunidade local. Ao final do processo, observou-se alunos e professores motivados a trabalhar com trava-língua, ratificando-se a teoria de que esse recurso desenvolve a boa pronúncia, estimula a atenção, a concentração e a memorização dos alunos, e serve para divertir e provocar disputa entre amigos.

**TRAÇANDO O PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO
DE UM CASAL DE NOIVOS ATRAVÉS DO E-DICTOR**

Érica Nascimento Silva (UFRJ)

clerama@gmail.com

Célia Regina dos Santos Lopes (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/5621060170321062>

Por se tratar de pessoas não ilustres, a obtenção de informações acerca do casal se tornou difícil, devido à indisponibilidade de dados sobre esses missivistas em arquivos públicos. Por isso buscou-se fazer uma análise observando os aspectos grafemáticos presentes nas missivas. Para tanto, utilizou-se uma ferramenta computacional auxiliar, o programa de edição eletrônica E-dictor (SOUZA; KEPLER, 2010), criado primeiramente para realizar buscas digitais automáticas. As hipóteses norteadoras desta análise filológica têm como objetivo propor uma metodologia alternativa para identificação do grau de letramento dos remetentes a partir de uma visão escalar: [+] ou [-] letramento. Trabalhos como os de Marquilhas (1996) e Barbosa (1999) foram considerados para a análise de cunho filológico, a fim de que, através da grafia, possam ser identificados aspectos que ajudem a traçar o grau de letramento do casal de noivos. Observou-se ainda a organização textual das missivas – paragrafação e pontuação –, os traços grafemáticos que podiam indicar marcas de oralidade – flutuação entre vogais e/i e o/u; monotongação e ditongação; nasalização etc. – e a frequência de correções voluntárias feitas pelos autores. Os resultados da análise mostram 290 dados nas missivas do noivo e 994 nas da noiva referentes a intervenções no processo de modernização dos vocábulos – segmentação/junção, etimologização e abreviaturas. Dentro desses valores, MRC apresenta mais desvios grafemáticos do que JOS – 86% contra 14%. Foram encontrados, nas cartas da MRC, 748 desvios de grafia e nas do JOS, apenas 126. Em relação à segmentação e junção das palavras encontradas nas missivas MRC apresenta 255 dados correspondentes a esse critério.

**TRANSCRIÇÃO DA VERSÃO PORTUGUESA
DO TRATADO DE HAIA (1641)**

Anderson Monteiro do Nascimento (UFRR)

anderson_n@hotmail.com

Eliabe Procópio (UFRR)

eliabeprocopio@yahoo.com.br

A pesquisa de fontes primárias para o estudo histórico, linguístico e filológico nos propicia encontrar textos singulares para nossa formação histórico-cultural como nação, como se cada século nos apresentasse textos representativos, como, por exemplo: o Tratado de Haia (1641), estabelecido entre Portugal e Holanda. A singularidade desse tratado reside na data de sua escritura, pois, em 1640, terminava a União Peninsular; ocorria a Guerra dos 80 anos; firmava-se um acordo de paz entre os Países Baixos e Portugal, contudo isso só procedeu na Europa, visto que no Brasil continuavam as inúmeras incursões militares, inclusive com estabelecimento pleno da Companhia das Índias Ocidentais e do governo de Nassau (1637-1645), apenas para citar alguns acontecimentos. O texto de partida para a transcrição é uma versão disponível no Arquivo Municipal de Amsterdã. Após realizarmos buscas, encontramos as seguintes lições: Calvo (1862, tomo I), tradução portuguesa de uma versão holandesa; Castro (1856, tomo I), edição bilíngue latim/português; Biblioteca Brasileira/USP – impresso datado de 1642, igual a seis versões holandesas disponíveis virtualmente na Biblioteca Universitária de Gante/Bélgica; Biblioteca Estadual da Baviera – seis impressos traduzidos de uma versão latina; e Bernard (1700, vol. III) – versão latina. Analisando as lições, constatamos que existem algumas diferenças entre essas edições citadas e a nossa, que apresenta mais laudas e informações frente às outras. Assim, propomo-nos a editar o Tratado de Haia e, neste momento, apresentaremos a transcrição, apontando suas peculiaridades e desafios.

TRANSCRIÇÃO DE MONUMENTOS TUMULARES DO SÉCULO XIX DA CIDADE DE SANTA MARIA/RS

Carine da Silva Lorensi (UFSM)

carine.lorensi82@gmail.com

Andressa Marchesan (UFSM)

andressa.marchesan92@gmail.com

Tatiana Keller (UFSM)

Este trabalho tem por objetivo coletar e transcrever textos em português antigo do fim do século XIX em inscrições tumulares. As inscrições são de duas lápides do final do século XIX, coletadas no Cemitério Municipal de Santa Maria (RS). Conforme Cambraia (2005, p. 87), “há diversas formas de tornar acessível ao público um texto”. Por isso, neste trabalho optamos por utilizar dois tipos de edições: a fac-similada e a diplomática. A edição fac-similada refere-se apenas à reprodução da imagem de um texto através de meios mecânicos, como a fotografia, digitalização etc. Na edição diplomática, faz-se uma transcrição rigorosamente fiel de todos os elementos presentes no modelo coletado. Esta edição é muito relevante, pois disponibiliza dados para o estudo da história da língua, “especialmente dos sistemas gráficos de representação linguística” (CAMBRAIA, 2005, p. 95). A coleta e a transcrição de dados contribuem para a preservação e divulgação de documentos do português antigo. Características do português antigo, tais como o uso de geminadas, de encontros consonantais impróprios: CT (doctor), TH (entusiasmo); uso de y (cypreste) entre outras, podem ser observadas nas inscrições em análise.

TRAUMA, LITERATURA E REPRESENTAÇÃO

Vivian Nickel (UFRGS)

vivian.nickel@gmail.com

Rita Terezinha Schmidt (UFRGS)

Diversos teóricos defendem a importância da produção de narrativas no processo de construção da memória, pois, de acordo com suas teses, é por meio do ato de narrar que indivíduos transmitem uns aos outros, através de gerações, as suas experiências, seu legado e também sua

herança. Contudo, a memória do trauma – aquela que nasce da experiência de eventos traumáticos, como a escravidão e o holocausto –, na medida em que se constitui como memória incomunicável e resiste a integração ao discurso, torna a tarefa de contar a história desse acontecimento em uma missão quase impossível. Esse silenciamento produz um silenciamento danoso à narrativa histórica do indivíduo ou mesmo a de um grupo de indivíduos, pois, enquanto a história do traumatizado permanece não contada, as narrativas históricas permanecem repletas de lacunas, impedindo que a justiça seja restaurada às vítimas do trauma. Esse trabalho propõe uma reflexão acerca do papel da literatura no processo de construção da memória de diferentes grupos cuja história é profundamente marcada pelo encontro com o trauma. Na esteira de diversos estudiosos, defendo que a literatura constitui um campo privilegiado para a elaboração da memória do trauma e reelaboração do passado histórico por sua capacidade de sugerir o inacessível e, assim, oferecer um espaço para a encenação de um conteúdo que não pode ser representado diretamente.

UM BREVE ESTUDO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Lais Teixeira Lima (UENF)

laisbj@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Andreia Silva de Assis (UENF)

Durante muito tempo as disciplinas eram compreendidas como uma única ciência. Contudo, com o passar dos anos, as mesmas foram separadas. Porém, com este processo de fragmentação, que ainda é muito presente nos dias atuais, notou-se e nota-se a necessidade de transformar os conhecimentos anteriormente considerados distantes, em conhecimentos que se completam. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo compreender a interdisciplinaridade, buscando observar o pensamento de diferentes autores em relação ao tema proposto, realizando uma pesquisa bibliográfica. Buscou-se também realizar um breve comentário sobre a visão apresentada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em relação à interdisciplinaridade, evidenciando os passos sugeridos pelo documento para uma melhor aprendizagem. O ambiente escolar necessita compreender a interdisciplinaridade como uma questão essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e, a partir daí, organizar um pla-

no de ensino, interligando as diferentes ciências, complementando os conhecimentos e não fragmentando-os.

**UM OLHAR SOBRE AS ABORDAGENS NO ENSINO DE PLA:
ABORDAGEM GRAMATICAL,
ABORDAGEM COMUNICATIVA,
ABORDAGEM INTERCULTURAL
E LETRAMENTO CRÍTICO PARA ESTRANGEIROS.**

Flávia Martins Malaquias (UEMS)

flavinha_malaquias@yahoo.com.br

Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS)

Naty Sierra Assêncio Costa (UEMS)

Aprender um novo idioma, com certeza, é uma experiência enriquecedora e que para muitos se torna um grande desafio. Por conseguinte, as abordagens no ensino devem focar em um processo contínuo que também implica estudo e dedicação do aprendiz para que se obtenha resultados satisfatórios. Nesta perspectiva, as Abordagens no ensino de português língua estrangeira: abordagem gramatical, abordagem comunicativa, abordagem intercultural e letramento crítico são de fundamental importância para auxiliar na concretização do aprendizado da língua adicional. Partindo do pressuposto de ensino alunos cuja língua materna não é o português, serão apresentadas tais abordagens e a necessidade de estimular as diferentes habilidades e competências para promover o aprendizado.

UM OLHAR SOBRE O LÉXICO A PARTIR DE SAUSSURE

Sandra Cristina Porsche (UCS)

scporsch@ucs.br

A descoberta de manuscritos de Saussure, em 1996, reacendeu o interesse de muitos linguistas pelos conceitos saussurianos. Ainda que o material encontrado tenha permanecido em forma de rascunho e não tenha sido publicado por seu autor, constitui-se fonte valiosa para o reexame de questões relativas à linguagem e à linguística. Com base nessas

fontes, a partir dos *Escritos de Linguística Geral*, livro publicado no Brasil e que também contém a reprodução de outros manuscritos dos anos 50, discute-se o posicionamento de Saussure sobre a sinonímia e o sentido figurado. Para tanto, analisa-se sua reflexão sobre a constituição das unidades da língua como categorias negativas, incorpóreas, relativas e diferenciais. Examinam-se, adicionalmente, os conceitos pilares da arbitrariedade e do valor linguístico por serem os axiomas fundamentais da teoria, diretamente implicados na constituição das unidades léxico-gramaticais do sistema linguístico. O intuito primordial do estudo é examinar a possibilidade de aplicação dos conceitos saussurianos em estudos lexicais. Em outros termos, pretende-se analisar a possibilidade de olhar para o léxico a partir de Saussure.

UMA ANÁLISE DA ORALIDADE NAS *WEBCOMICS* DO ARMANDINHO

Priscilla Cardoso da Silva (UEMS)

priscilla30pietra@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O presente trabalho trata da análise da oralidade nas *webcomics* do Armandinho, tirinha de autoria do agrônomo e publicitário Alexandre Beck, que ganhou grande repercussão nas redes sociais em 2013 ao fazer uma homenagem às vítimas do acidente em Santa Maria, Rio Grande do Sul, na boate Kiss. As tirinhas do menino Armandinho apresentam temas polêmicos como língua, críticas sociais e inquietações do cotidiano. Propõe-se considerar as tirinhas virtuais do personagem Armandinho, observando as variantes da norma culta e popular presentes em suas histórias, a representação da oralidade e também a circulação dessas na internet, meio em que se popularizou Armandinho. Conceituando a variação linguística que ocorre entre a escolha de se usar a norma culta ou a norma padrão, presente em diversos gêneros textuais. Nas tirinhas do Armandinho há uma opção, geralmente, pelo uso da norma culta.

**UMA ANÁLISE DO CONTO *A QUINTA HISTÓRIA*
DE CLARICE LISPECTOR**

Elisnelda Luiz (FIMI)

elisneldaluiz@hotmail.com

Giovanni Augusto Vitorino de Oliveira (FIMI)

giovannivitorino@gmail.com

Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI/FMPFM)

suzett.santade@gmail.com

O trabalho objetiva-se a analisar a característica do conto *A Quinta História*, de Clarice Lispector, qual seu objetivo, a mensagem que o texto traz ao leitor, a linguagem e mecanismos utilizados pela autora. Além disso, desenvolvem-se índices simbólicos neste conto como as baratas, a morte das baratas, a receita, a velha. Busca-se, para ancorar este trabalho, a autora Clarice Lispector e demais estudiosos que auxilia no quesito símbolos. Acredita-se que a análise da simbologia e comparações ajudará na compreensão deste conto.

**UMA ANÁLISE PERTINENTE
DO CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Láís Rodrigues Ferreira (UENF)

laisrodriguesferreira@hotmail.com

Alessandra Maria Custódio da Silva (UENF)

Elane Kreile Manhães (UENF)

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

Este trabalho tem o objetivo de pesquisar e recolher as concepções prévias de professores que atuam em uma escola da rede privada na cidade de Campos dos Goytacazes acerca do conceito de variação, e contribuir, à luz da sociolinguística e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, não só para o desenvolvimento dessa corrente, mas também para a reflexão da prática docente. Observou-se, ao longo de nossos estudos, que o não saber e o não aplicar sobre os verdadeiros conceitos da variação linguística contribuem para um discurso hegemônico no qual presidem opiniões equivocadas e preconceituosas em relação à diversidade

linguístico-cultural que compõe o universo escolar.

**UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE TEXTO:
GÊNERO CONTO MARAVILHOSO**

Marilene Rodrigues de Araújo Campos (UEMS)

lenaraujo4@hotmail.com

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

Este estudo insere-se na perspectiva metodológica dos gêneros textuais e propõe uma sequência didática do gênero conto maravilhoso, pautando-se teoricamente no Círculo de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Schneuwly (2004), entre outros. Partindo disso, realizar práticas de leitura, escrita e produção textual cujo objetivo é o aprendizado dos elementos constituintes do texto narrativo, bem como compreender a estrutura e as características do conto maravilhoso por meio de módulos que despertem a habilidade de os aprendizes analisarem o estilo linguístico, a composição textual e discursiva, promovendo, dessa forma, um ensino com ênfase em produção sentidos sob o viés dialógico da linguagem.

**UMA INTERFACE ENTRE CHICO BENTO,
DE MAURÍCIO DE SOUSA,
E A NOVELA O CRAVO E A ROSA, DE WALCYR CARRASCO**

Marly Custódio da Silva (UEMS)

mcsilva05@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Este trabalho traz uma abordagem da vida do homem do campo e suas relações com a cidade grande, bem como o nascimento e desenvolvimento do "caipira" no Brasil rural. Temos como base teórica o conceito de Martins em relação ao caipira como "cultura" (2004). Tanto o rico quanto o pobre são pessoas que mais contribuíram para a formação do povo brasileiro e de conceito como Ribeiro (1995) e Antônio Cândido (1998) em relação ao caipira. Para contextualizar a pesquisa, buscamos

nas histórias em quadrinhos de Chico Bento clássico, de Maurício de Sousa e na novela de Walcyr Carrasco, *O Cravo e a Rosa* (2000) em seu núcleo rural, a relação de amor à terra e aos animais e a busca pela conquista do seu amor, sendo que nos quadrinhos de Chico Bento, de Maurício de Sousa o amor nasce naturalmente na infância, enquanto que em *O Cravo e a Rosa* o personagem Petruccio deverá travar uma "batalha" para conquistar a mulher amada. Será trabalhado também a comparação entre os personagens Chico Bento x Rosinha *versus* Petruccio x Catarina, suas aventuras, anseios e conquistas.

UMA LEITURA PALIMPSESTA DA OBRA *CAIM*, DE JOSÉ SARAMAGO

Danielle dos Santos Pereira Lima (UERR)

danielle.lima61@yahoo.com

Rosidelma Pereira Fraga (UERR)

Este artigo tem como objetivo fulcral apresentar as intertextualidades da obra *Caim*, de José Saramago, com a literatura clássica, em especial com as obras homéricas *A Odisseia* e *A Ilíada*. Para tanto, parte-se da perspectiva polifônica, isto é, as várias vozes do texto, teoria de Mikhail Bakhtin (2002). Em *Caim*, o narrador heterodiegético apresenta deus sob uma perspectiva mitológica. Na verdade, José Saramago desconstrói as histórias do livro de *Gênesis* e o narrador saramaguiano reconta as narrativas atribuindo nova roupagem à figura soberana e ao personagem central Caim. Assim, enquanto deus é o anti-herói da história, Caim é o herói romanesco. A deidade é julgada, ao passo que o assassino de Abel é inocentado pelo narrador. Cabe dizer que este trabalho se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica.

**UMA PISTOLA PARA DJECA:
A OBRA CINEMATOGRAFICA DE MAZZAROPI
EM APLICAÇÕES INTERDISCIPLINARES**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Alexandre Sogabe (UEMS)

Rodrigo Vieira Arce (UEMS)

Do nascimento do caipira, do drama ao riso, fizeram de Amácio Mazzaropi o primeiro comediante de TV brasileiro. Circense, quando jovem, fez do cinema sua vida, e trouxe inovações de extrema relevância à cultura artística cinematográfica brasileira. O jeito de andar, de falar e sua veia satírica e jocosa fizeram enorme sucesso de bilheteria. À picaresca, o anti-herói fez voz ao interiorano, e o sertanejo fora perpetuado por ele. Num Brasil de 70 milhões, Mazzaropi levava cinco milhões deles às filas dos cinemas de rua para prestigiá-lo. Esta pesquisa nasce, sobretudo, do gosto pela arte do brilhante caipira. Este estudo terá por base três caminhos teóricos de análise: o primeiro – o das artes, no caso o cinema e seus aspectos inerentes; o segundo – a percepção histórica e a crítica aos regimes vigentes, relatada no filme *Uma Pistola para Djeca*; e, por fim, as peculiaridades do falar caipira, uma reflexão sobre aspectos linguísticos e regionalismos. Sendo assim, a junção de um texto escrito a três mãos, foca as aplicações do uso do filme em sala de aula, na junção interdisciplinar de artes, história e língua portuguesa.

**UMA QUESTÃO DE AUTORIA NO ROMANCE MODENO:
A HISTÓRIA DO AUTOR EM *CIDADE DE VIDRO*"**

Hélder Brinate Castro (UERJ)

helderbrinate@yahoo.com.br

Os inúmeros questionamentos sobre a função da literatura e sobre o papel do leitor e do escritor são incógnitas que assombram a mentalidade humana há épocas. A literatura se instituiu por ser produtora de conhecimento, constituindo-se pela beleza, uma geografia espiritual de encantamento, enquanto vai preservando, no homem, valores de cultura. O leitor, assim, quando imerge nesse mundo, age como um detetive, sendo

levado a formular questões implícitas de uma época, em que se pode focalizar para instigar a sociedade a pensar sobre o próprio meio em que vive, além de determinar como a influência de um período vai modificar o outro. Em outras palavras, os valores estéticos e éticos, como aborda Leyla Perrone-Moisés, tendem ser na literatura como um objeto, um artifício para questionar o próprio leitor sobre o seu papel e o do autor. Na obra *Cidade de Vidro*, primeiro romance de Paul Auster na *Trilogia de Nova York*, o leitor se encontra num local de mais perguntas que respostas, fazendo-o refletir sobre o seu papel, assim como o do autor, o das personagens e até o da própria literatura, que, nos romances modernos, configura-se como um ser de perguntas sem respostas. O romance *Cidade de Vidro* emerge, pois, como uma narrativa teórica que nos faz refletir sobre “como o ser que lê, o que escreve, o que narra e o ser que vive a história são dissolvidos, fundidos e desrealizados pela e na própria história”, a qual, talvez, possa fazer surgir o ser (da) linguagem.

**UMA REFLEXÃO SEMIÓTICA
SOBRE UM PROBLEMA DE TRADUÇÃO
EM A *METAMORFOSE*, DE FRANZ KAFKA**

Francisco Elias Simão Merçon (FAFIA)
franciscomercon@gmail.com

Em todas as traduções para a língua portuguesa da novela *Die Verwandlung*, de Franz Kafka, a opção de tradução encontrada pelos respectivos tradutores para a palavra alemã *Ungezieger* foi “inseto”. A diferença entre ambas palavras, provenientes de sistemas linguísticos distantes (o alemão e o português), mais do que indicar uma ausência de correspondência semântica, resulta em consequências interpretativas que devem ser levadas em conta pelo tradutor. A partir de uma análise semiótica da passagem em que se encontra essa unidade de tradução, o presente trabalho pretende mostrar como a crítica literária e a semiótica do discurso podem, com suas abordagens, atuar como instrumentos teórico-metodológicos que sirvam de apoio ao tradutor na solução de problemas de tradução.

**UMA REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Karine Albuquerque (UEMS)

karinea1987@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

A língua brasileira de sinais (libras) é usada pela comunidade surda brasileira e obteve seu reconhecimento legal pela Lei 10436/2002 regulamentada pelo Decreto 5626/2005. Trata-se de uma língua visual-espacial, que se realiza no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização. O objetivo desse artigo é refletir sobre as questões linguísticas da língua brasileira de sinais nos aspectos fonológico, morfológico e sintático. Elucida a qualidade de língua natural da língua de sinais, enfatizando seu *status* de língua, desmistificando a ideia de vê-la como linguagem, uma vez que proporciona aos seus sinalizadores mecanismos linguísticos para a produção de diferentes gêneros, textos e discursos. Trata-se de uma revisão de literatura de cunho qualitativo, que faz uma breve explanação de cada um dos aspectos linguísticos comuns nas línguas orais, relacionando-os com a organização estrutural em libras. Está fundamentado principalmente nos seguintes autores: Brito (1995), Gesser (2010) e Quadros & Karnopp (2004).

**UMA REFLEXÃO
SOBRE AS QUESTÕES DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA DO ENEM**

Renata da Silva de Barcellos (UFRRJ)

osbarcellos@ig.com.br

Maria Aparecida Lino Puliukonius (UFRJ)

<https://www.facebook.com/mariaaparecidalino.pauliukonis>

Considerando o atual quadro de reorientação oficial do ensino de língua materna, este trabalho tem por objetivos: a) mapear os conhecimentos/conteúdos linguísticos mais abordados a partir do Novo ENEM e considerados relevantes para o ensino de língua portuguesa no ensino médio. b) verificar em que medida o ENEM, enquanto instrumento de avaliação do ensino médio, está contemplando as contribuições teórico-

metodológicas mais recentes sobre ensino de análise linguística; c) comparar a abordagem das questões propostas com a do SAERJINHO do 3 bimestre; d) propor uma releitura da Matriz de referência; e) propor as questões anteriores do ENEM em forma de simulados a fim de verificar o desempenho dos alunos (serão aplicados ao longo dos meses de setembro e outubro); f) discutir as implicações do modelo de avaliação esboçado no instrumento para o ensino da gramática. A reflexão atém-se às questões de análise linguística a partir do novo ENEM.

**USO DOS MARCADORES DISCURSIVOS
NA MODALIDADE ORAL
UMA ABORDAGEM DA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO**

Sivanilde Rodrigues da Silva (UERR)
rsivanilderodrigues@yahoo.com

Luzineth Rodrigues Martins (UERR)
luzinethmartins@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo verificar a presença de elementos conhecidos na prática linguística como marcadores discursivos. A coleta de dados foi feita a partir do discurso proferido por indivíduos de diferentes níveis de escolaridade, por meio de recursos de áudio e transcrição dos dados coletados. O estudo procura identificar e definir as unidades de conversação encontradas no *corpus*, afirmando que o uso desses marcadores ocorre de maneira espontânea durante uma interação oral. O aporte teórico da pesquisa está ancorado em diversos autores que trabalham com a função interacional, em específico os marcadores discursivos, tais como: Lyons, Bréal & Koch (2002), Macedo (2000), Macedo & Silva (1996) e Marcuschi (1986), dentre outros. Percebe-se pelo *corpus* da pesquisa, que, em todos os turnos, sucedeu a presença dos marcadores, independentemente do nível de escolaridade do sujeito. Mas, nota-se que algumas pessoas fazem o monitoramento da fala, reduzindo, de certa forma, a ocorrência dos marcadores discursivos. Os dados revelaram que os marcadores com maior índice de ocorrência foram o “né?”, classificado como requisito de apoio, que dos oito turnos, marcou presença em seis, e os marcadores “ah”, “hum”, “bem”, caracterizados como iniciadores de turno, que se apresentaram em três turnos. Quanto aos demais marcadores, observa-se que suas ocorrências foram dispersas.

**USOS EXPRESSIVOS E LITERÁRIOS DA LÍNGUA:
SINTAXE E ENSINO**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)
aytelfonseca@yahoo.com.br

Este trabalho desenvolve uma discussão sobre os usos linguísticos com finalidade artística, bem como sobre práticas pedagógicas que focalizem tal viés estilístico da língua, tendo por base considerações teóricas feitas por estudiosos como Eugenio Coseriu (1987, 1993), José Carlos de Azeredo (2007, 2012) e Nilce Sant'Anna Martins (2003). Seu objetivo imediato consiste, portanto, em defender a pertinência e apontar sugestões de atividades de análise linguística com ênfase na exploração expressiva de recursos gramaticais em textos do domínio literário. Para tanto, operam-se dois recortes: enfatizam-se os aspectos sintáticos ligados à estruturação da frase portuguesa e aplicam-se as considerações teóricas no intenso conto “Quarto de Horrores”, extraído do livro *A Guerra Conjugal*, do escritor paranaense Dalton Trevisan.

**VARIAÇÃO CONCEITUAL DA LEXIA “BRUACA”
NO VOCABULÁRIO REGIONAL DO BRASIL**

Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (UCS)
mandal@terra.com.br
Odair José Silva dos Santos (UCS)

Relatos de diversos períodos da história do Brasil apontam as “bruacas” – malas rústicas feitas de couro presas pelas cangalhas no lombo das mulas – como o meio mais eficiente de transportar objetos e víveres nas longas viagens feitas pelos tropeiros ao longo de rotas que cortaram o país do Rio Grande do Sul ao sertão baiano. Embora, no contexto do tropeirismo, essa acepção se mantenha, usos mais coloquiais da lexia apontam para outras acepções, registradas em dicionários de língua portuguesa ou em dicionários informais. É o caso do emprego da lexia para referir “mulher velha”, “mulher feia”, “peça de roupa desgastada” e até um tipo de alimento comum no nordeste (especialmente no Ceará). Neste trabalho, buscamos a ocorrência em textos de diferentes gêneros,

coletados na web, para tentar lançar hipóteses sobre como se deu essa evolução de significado que resulta em variação conceitual.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO ESCOLAR DE TEXTOS

Ana Paula Almeida Moreira (UENF)

ana25hda@yahoo.com.br

Patricia Mendonça Rodrigues Ferreira (UENF)

Em seus intensos contatos com textos, professor e aluno percebem, em maior ou menor grau, um fato incontestável: a língua não é uniforme, ela varia. Trocando em outras palavras: a língua portuguesa “são muitas”, ou seja, é uma diversidade de formas funcionais e aceitáveis que se diferenciam de algum modo, sobretudo, na pronúncia, no vocabulário e na gramática. Essa constatação deve servir de impulso e autorização para nós, professores, oportunizarmos interações na escola condizentes com o que o próprio governo federal defende em seus documentos como um dos objetivos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para o ensino fundamental: “Conhecer e respeitar as diferentes variedades do português, combatendo todo tipo de preconceito linguístico”.

VERSO 27: REFLEXÕES SOBRE ALETHÉIA NA TEOGONIA HESIÓDICA

Madalena Vange Medeiros do Carmo Borges (UFRR)

bvangeb@yahoo.com

Terezinha de Fátima Sanches Bussad (UFRR)

O objetivo desta comunicação é discutir sob a perspectiva da filosofia analítica da linguagem, consoante as reflexões do segundo Wittgenstein, a tradução de alethéia tal como ela aparece no verso 27 do *Hino às Musas na Teogonia Hesiódica*. Ao tomarmos uma das traduções aceitas alethéia foi traduzida por “verdade”, em outra, igualmente aceita, alethéia foi traduzida por “revelação”. A primeira tradução encontra na tradição aristotélica sua base de sustentação, já a segunda se sustenta teoricamente na análise heideggeriana. Se por um lado é possível entender o conceito de alethéia como ligado à palavra, neste caso sua tradução seria

“verdade”; por outro seria igualmente possível entender o mesmo conceito ligado à fundamentação ontológica, neste caso sua tradução seria “revelação”. Assim, ao assumir uma ou outra tradução faz-se opção por uma das correntes das teorias da verdade, ou como prefeririam os leitores de Kikham por um dos programas da teoria da verdade. Considerando o papel direcionador que a teoria da verdade assume nas diferentes discussões epistemológicas, cumpre salientar a influência recíproca que se instaura na assunção de um outro significado para o termo *alethéia*. Por esta razão, lança-se mão, no presente trabalho, dos conceitos de jogos de linguagem e de forma de vida, de Wittgenstein, entendendo-se o discurso da ciência bem como seu metadiscurso como jogos de linguagem realizados sobre formas de vida que não podem deixar de considerar a historicidade da formação conceitual das línguas naturais.