

O ENCAPSULAMENTO DA IDEOLOGIA EVANGÉLICA NA EXPRESSÃO “DO MUNDO”

Érica Portas (UERJ)
portasrj@hotmail.com

RESUMO

Considerando que a prática social, da qual faz parte a interação pela linguagem, e a percepção da realidade seriam dois traços semânticos fundamentais no trajeto semiológico realidade/referente/linguagem, observa-se que significado dos signos linguísticos varia de acordo com os filtros sociais, culturalmente padronizados, pelos quais cada grupo social apreende a realidade. Dessa maneira, por meio de uma análise semântico-discursiva, esta pesquisa pretende analisar o significado do jargão evangélico “do mundo” partindo da hipótese de que esse jargão seria mais do que uma simples terminologia realizada pelo grupo, seria uma expressão do modo como o grupo social evangélico concebe, a partir dos seus sistemas de valores, a realidade que o cerca. Atuando, portanto, a expressão como um poderoso recurso para a comunicação desses valores.

Palavras-chave: Ideologia. Jargão. Significado.

1. Introdução

A partir de estudo semântico-discursivo da expressão “do mundo”, no qual se reconhece a estrita relação entre língua e sociedade, este artigo, fundamentando-se nos conceitos de formação ideológica, prática discursiva, referente, significação, subjetividade compartilhada, analisou a construção do significado da expressão “do mundo” no contexto evangélico. Para tanto foram investigados, entre reportagens e postagens em fóruns, vinte textos, cujo conteúdo corroborava com a hipótese inicial desta pesquisa; contudo, a fim que o trabalho não ficasse muito extenso, apenas oito textos foram analisados aqui.

O presente estudo iniciará a fundamentação teórica abordando o caráter convencional da linguagem e seguirá com os títulos: Linguagem e ideologia, Os signos e a realidade, Relação intergrupos e O discurso religioso. E, ao final, será feita a análise do *corpus*.

2. O caráter convencional da linguagem

Saussure, ao apoiar-se na caracterização abstrata da língua, despreendeu-se do contexto social e histórico. Dessa maneira, quando o autor aborda o caráter convencional da linguagem, considera apenas o seu caráter arbitrário, abandonando, portanto, os aspectos mais caracterizados do seu papel social, reconhecidos pela análise do discurso.

Portanto, como essa corrente teórica analisa as construções ideológicas materializadas linguagem, isto é, a relação entre língua, sociedade e discurso, esta pesquisa, a fim de que se possa compreender a metamorfose semântica aqui analisada, deslocará o estudo dessa mutação para o domínio da análise do discurso, porquanto se sabe que a identidade sociodiscursiva se reflete na linguagem.

Destarte, na medida em que as línguas só existem por estarem associadas a grupos humanos, concebe-se que, na língua, o social e o histórico coincidem. Seu caráter histórico reside, segundo Orlandi, na circunstância de ela ser um fato social no qual adentram a intervenção de memória, a estabilidade do sistema e das funções sociais e as normas de comportamento. Dessa maneira, o caráter convencional da língua, nesta análise, está estreitamente ligado ao seu caráter histórico. E será nesse sentido que esta pesquisa entenderá a linguagem como convencional.

3. Linguagem e ideologia

Partindo do fato de que há estreita relação entre língua e sociedade e de que, por isso, a língua não é um objeto autônomo, assim como a sociedade também não o é, constata-se que nem a sociedade, nem a língua se modificam de forma autônoma, ou seja, são os homens que as transformam de acordo com suas formações ideológicas.

Por formação ideológica se entende a visão de mundo de um determinado indivíduo ou grupo social, isto é, um conjunto de representações, convicções que revelam a compreensão que uma dada comunidade ou indivíduo possui do mundo. Assim, de acordo com Fiorin, como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, a visão de mundo não existe desvinculada dessa.

Dessa maneira, para cada concepção ideológica se estabelece uma formação discursiva, que corresponde a uma certa visão de mundo.

Por conseguinte, como as concepções de mundo não se desvincu-

lam da linguagem, o discurso não é expressão de consciência, mas a consciência é formada pelo discurso. Assim, o homem apreende o mundo pelos discursos que assimila e reproduz.

Como, ao plano do significado- parte inteligível-, pertence o discurso, os signos podem manifestar diferentes sentidos de acordo com o contexto sociocultural no qual se inserem. Todavia, mesmo consciente da manipulação operada pelo sistema social sobre o falante, a realização dos códigos pode sofrer uma intervenção crítica, cujo efeito acarreta uma “desalienação linguística” e, conseqüentemente, a reestruturação da realidade histórico-social presente.

Portanto, como a língua construída pela consciência de seus falantes é heterogênea, o seu estudo deve considerar a rigorosa relação entre a heterogeneidade linguística e as circunstâncias ideológico-sociais dos grupos sociais, as quais constituem a identidade dos grupos. Assim, é a heterogeneidade dos grupos a que se deve o estudo da língua.

Dessa forma, o estudo do uso dos signos em determinado grupo social necessita considerar as convenções que regem aquele grupo, pois a elas se ligam estreitamente a formação identitária daquele grupo, a qual, como já falamos, reflete-se na linguagem. Portanto, não se podem recusar as convicções, as premissas sociais e atitudes como fatores motivacionais das escolhas linguísticas; inclusive, por esses fatores, à competência comunicativa se encerram muitos outros aspectos além dos estritamente linguísticos, pois, segundo Schaff, para que haja comunicação efetiva, é necessário que os interlocutores partilhem de convicções relativas ao enunciado.

A comunicação efetiva, segundo ele, é antes de tudo compreensão (condição necessária, mas não suficiente), mas além de se compreender um enunciado da mesma maneira é preciso que os interlocutores partilhem as convicções relativas a ele. (ORLANDI, 2011, p. 103, *apud* SCHAFF, 1966)

Caso contrário, haverá um obstáculo na interação social, já que o princípio da cooperação estará afetado.

4. Os signos e a realidade

Segundo Isidoro Blikstein, o que julgamos ser realidade não passa de um produto da nossa percepção sociocultural, isto é, os objetos são percebidos de acordo com as nossas práticas sociais. A realidade é fabricada por uma rede de estereótipos histórico-sociais que condicionam

nossa percepção. Dessa forma, pode-se afirmar que esses estereótipos são assegurados pela linguagem e, assim, o processo de conhecimento é regido por uma interação de práticas culturais, percepção e linguagem.

4.1. Prática social

O conceito de prática social neste artigo se afasta do conceito promovido por Blikstein, já que, para esta pesquisa, o papel da linguagem na vida do homem nos é revelado em qualquer caminho que sigamos no estudo da conduta humana, conforme nos mostra Bram.

Dessa forma, tanto no desenvolvimento da personalidade, na vida em grupo, nas constâncias e mudanças de cultura, nos assuntos históricos, percebe-se a atuação ubíqua e estratégica da linguagem. Primeiramente, como veículo responsável pela interação social entre os indivíduos e entre os indivíduos e o tempo, isto é, como instrumento de transmissão e manipulação dos acontecimentos passados, presentes e futuros.

Alguns escritores, segundo Bram, usam a expressão “ligação do tempo” ao se referirem à função que a língua desempenha na transmissão de crenças e atitudes de uma geração a outra.

Assim, a língua, conforme Bram, sistema por meio do qual os membros de um grupo social atuam uns sobre os outros, é fundamental à socialização do homem e um requisito essencial para a manutenção da sociedade. Portanto, a língua justifica a organização da vida do homem como um tipo de ordem social sem sistemas equiparáveis.

Contudo, o uso das variedades da linguagem falada por diferentes culturas e as atitudes e crenças aos quais está ligada, além de consolidar a estabilidade da comunidade da qual faz parte, exalta a segmentação social entre grupos sociais. Dessa forma, na prática social, a língua passa a desempenhar o seu papel modelante na percepção da realidade.

Assim, é estabelecida uma relação entre a língua e a práxis: quanto mais se avança no processo da socialização, mais difícil se torna visar os limites entre ambas.

Por conseguinte, é a partir dessa relação que se enxerga o papel modelante da língua proposto por Benveniste. Daí, o papel fascista da linguagem, segundo Barthes, já que a língua impede o indivíduo de observar o que seria a realidade em seu estado “puro”.

4.2. Signo, significado e realidade

O referente é constituído por fatores socioculturais, já que deriva da dimensão perceptivo-cognitiva, isto é, o referente (objeto extralinguístico) é fabricado pela experiência perceptiva do indivíduo, a qual está íntima e essencialmente vinculada ao grupo social. Assim, a realidade se transforma em referente através da percepção ou interpretação humana e, então, o significado se cria no referente. Dessa maneira, o referente teria, segundo Isidoro, uma função semiológica no decurso da significação.

Portanto, a percepção de mundo dos indivíduos é condicionada por um sistema de crenças e estratégias perceptuais. Sendo a prática social um fator essencial ao acesso a crenças e concepções.

Logo, no esquema “realidade – prática social – percepção/interpretação – referente”, a prática social e a percepção da realidade são dois traços semânticos fundamentais no processo semiológico “realidade-referente-linguagem”, já que, sem prática social, não haveria significação, conforme mostra Schaff.

Dessa forma, a prática social baliza a percepção e, criando padrões perceptivos ou “óculos sociais” – termo definido por Schaff –, gera a significação de mundo de cada grupo social. Assim, em sua comunidade, os indivíduos ressitua os signos linguísticos como elementos de identificação grupal, com os quais a comunidade significa o mundo que a cerca.

Por conseguinte, fabricado por estereótipos, o referente, que se interpõe entre o indivíduo e o real, torna-se “a verdade” ou “o real” de determinada comunidade; portanto, como indivíduos de culturas diferentes habitam distintos mundos sensoriais, o peneiramento da realidade, por uma série de filtros sociais culturalmente convencionalizados, faz que essa realidade seja apreendida de formas diferentes.

4.3. Relação intergrupos

Este artigo quer deixar claro como o comportamento da sociedade interfere, a partir do sentimento de intersubjetividade entre membros de um grupo social, na significação dos signos linguísticos.

Portanto, fundamentando-se no ensaio de Centurião, que combina os conceitos elaborados por Sartre e Goffman, esta pesquisa abordará as questões referentes às formas como se constitui a relação entre os grupos

sociais.

O conceito de identidade compreende o modo peculiar de indivíduos ou grupos se perceberem no contexto sociocultural.

Dessa maneira, o indivíduo se posiciona diante do mundo. Assim, o mundo que o cerca é percebido pela identidade e crenças com as quais se identifica. Portanto, o indivíduo só se permite olhar o mundo por um ângulo.

Por conseguinte, desenvolve-se, em maior ou menor grau, o sentimento de uma subjetividade compartilhada pelos membros de um grupo social, assim se pode verificar que essa subjetividade, inerente à sociedade, é vista, segundo Centurião, a partir de um ângulo no qual a percepção e a apreensão do outro-sujeito só são possíveis colocando-o na posição de objeto, ao mesmo tempo em que se torna um *alter* a partir da ipseidade do sujeito observador.

Esse processo, segundo Centurião, inscreve a subjetividade em um modo de “ser-para-outro” e este é o coeficiente básico e fundamental na relação entre grupos sociais e entre indivíduos.

A subjetividade entre os membros de um grupo social permite a categorização do outro/diferente na condição de sujeito-objeto; dessa maneira, o sujeito percipiente, condicionado por sua prática social, elabora o seu referente à medida que se identifica ou não se identifica com esse referente.

Na medida em que reconhece a alteridade do outro, cria-se uma relação de assimetria, em que o outro se mantém na condição de objeto, isto é, uma posição de inferioridade frente ao sujeito percipiente.

Vê-se, então, que a relação intersubjetiva entre membros de um grupo permite um mecanismo externo de rotulação frente a outro grupo social.

Assim, o nós-objeto é um grupo social que, em uma relação assimétrica, ocupa uma posição de inferioridade aos olhos do outro grupo; contrariamente, o nós-sujeito é o grupo que, na relação assimétrica, considera-se superior em relação ao outro grupo social. Dessa maneira, tal grupo se arroga o poder e a legitimidade de determinar caracteres identitários ao outro grupo e a seus membros.

Esses elementos identitários são fixados por caracteres contrastivos. Assim, o nós-sujeito se considera, segundo Centurião, portador de

competências positivas e confere ao outro a identidade de portador de atribuições negativas.

De acordo com centurião, ocorre um roubo da liberdade, porquanto se nega ao sujeito-objeto o poder de se autodefinir diante do nós-sujeito.

É importante destacar a ocorrência da inversão de papéis diante da perspectiva dos grupos.

Esta pesquisa, em relação ao ensaio de Centurião, não se aprofunda na descrição do comportamento do objetivado perante o sujeito, uma vez que, para os objetivos deste trabalho, interessa-nos a descrição da subjetividade compartilhada.

5. O discurso religioso

Devido ao lugar atribuído à palavra, a religião constitui um campo privilegiado para se observar o funcionamento da ideologia. O discurso religioso é aquele em que Deus se pronuncia, ou seja, a voz do padre ou do pregador ou de qualquer outro representante que se investe de uma autoridade é a voz de Deus.

Assim, pode-se dizer, segundo Orlandi, que há uma assimetria na relação entre locutor e ouvinte: o locutor pertence ao plano espiritual – Deus – e o ouvinte – os homens – pertence ao plano temporal. Dessa maneira, o locutor e o ouvinte constituem duas ordens de mundos distintos.

Como, no discurso religioso, o pregador é o representante da voz de Deus, tornando-se unísonas as vozes de Deus e do pregador, e o lugar atribuído à palavra é o de elemento indispensável, os membros dos grupos religiosos reproduzem com confiança o que lhes é dito.

No entanto, como a significação da linguagem divina e da linguagem humana pertence a planos dissimétricos, constitui-se a obscuridade dessa significação, ainda que a interpretação da palavra de Deus seja regulada.

Dessa forma, presente a obscuridade, existe a possibilidade de diferentes interpretações das palavras. Não se pode dizer, portanto, que não haja, no discurso religioso, uma apropriação da palavra de Deus.

6. Análise do corpus

De todos os elementos linguísticos, o significado é aquele que menos resiste a mudanças. As metamorfoses são produtos da interação de diversas forças. Uma das causas cujo resultado seria a alteração do significado de um signo se encontra no o fato de uma palavra adquirir novo sentido a partir da especialização do significado em um grupo social.

Acerca dessas metamorfoses, faz-se necessário relatar que, considerando o seguinte axioma de Leibniz, “a natureza não dá saltos”, sempre haverá, sejam quais forem as causas responsáveis pela mudança semântica, alguma associação entre o novo significado e o antigo.

Um dos significados expressados pelo signo “mundo” (*kosmos*) no conceito neotestamentário é o de “ambiente em torno da humanidade”, o que quer dizer que o mundo abrange não apenas o ambiente natural, mas também o ambiente cultural e social criado pela humanidade pecaminosa, que se opõe a Deus. Sendo, então, o diabo descrito nas Escrituras como o “príncipe” ou “governador deste mundo”. (João 12:17; 16:11; Efésios 6:12)

A partir, portanto, deste conceito de mundo, originou-se a designação sinonímica, não existente na versão grega da bíblia, entre as expressões “do mundo” e “mundano” (1 Coríntios 7:33 e Tito 2:12)

Assim, essas expressões dizem respeito ao que é propriamente característico do mundo material, em oposição ao que é característico do espiritual, há, então, uma relação dicotômica entre as coisas não pertencentes a Deus e as coisas pertencentes ao mundo.

Contudo, o discurso evangélico se apropriou desses signos, formando jargões cujo significado seria uma expressão do modo como o grupo social evangélico concebe seus valores.

Por conseguinte, a expressão “do mundo/mundano”, no contexto evangélico, passa pela restrição de significados, referindo-se não mais aos que não seguem a Cristo, mas àqueles que não seguem os preceitos da igreja evangélica.

Para que reconheçamos a principal convenção social que rege o grupo evangélico e, assim, entendamos sua formação identitária, consideraremos as descrições de Ryle sobre a teologia evangélica.

Segundo Ryle, autor de *A Religião Evangélica*, umas das características dessa religião é o relevo que esta arroga à doutrina da pecamino-

sidade. Para ela, em decorrência da queda de Adão, a humanidade tem sua natureza inclinada para o mal. Segundo Ryle, os homens não estão apenas em uma condição miserável, mas em uma circunstância de culpa, de condenação perante Deus. Assim, conforme Ryle, “Eles não estão apenas em inimizade com o seu Criador, e não têm nenhum título ao céu, mas eles não têm vontade de servir seu Criador, não têm amor para o seu Criador e não têm prontidão para o céu”.

Dessa forma, o homem, como ser doente, necessitaria renovar o seu coração; por isso, são enfáticos os evangélicos no aspecto da conversão, reportando-se a si próprios como cristãos renascidos, o que nos remete a outra característica descrita por Ryle, a qual seria a suma importância à obra do Espírito Santo no coração do homem. Afirma-se que essa obra é essencial para que o homem alcance a sua salvação. Portanto, sustenta-se que, de acordo com Ryle, dizer aos homens que são filhos de Deus e herdeiros do reino dos céus é errado, salvo se estes vencem a carne e, assim, tornem-se renascidos, isto é, nascidos de Deus.

O fato de os evangélicos se referirem a si como cristãos renascidos ou nascidos de Deus demonstra que o renascimento é produto de uma conversão que apenas será atingida se os preceitos que fundamentam a religião evangélica forem seguidos pelo homem, já que a fé em Cristo seria manifestada apenas na crença em sua palavra, caminho que o Espírito Santo encontraria para transformar o coração humano e, dessa forma, a experiência com Espírito Santo só se daria através da conversão em evangélico. Assim, de acordo com essa premissa, pode ser vista, na concepção da comunidade evangélica, a divisão não entre grupos religiosos, mas entre grupos evangélicos e não evangélicos.

Dessa maneira, o evangélico passa a aludir a si mesmo dizendo “quando eu era do mundo”, como se, nas palavras de Casagrande, pela conversão, ele passasse a uma experiência nova que o fizesse sair desta realidade, para ser inserido em outra, que o difere dos demais indivíduos e o faz se colocar na posição superior frente a outro grupo social.

Portanto, levando em consideração que subjetividade entre os membros de um grupo social pode ocorrer em maior ou menor grau de acordo com a heterogeneidade discursiva que circunda cada grupo, percebeu-se que o grupo social evangélico se coloca na condição de nós-sujeito, isto é, de portador de competências positivas, conferindo ao outro grupo uma posição de inferioridade. Por conseguinte, tal grupo se arroga o poder e a legitimidade de determinar caracteres identitários a outros

grupos e a seus membros, fato que pode ser observado na adjetivação pelo signs sinônimos “do mundo”, “mundano”.

Antes de analisarmos os textos em que surgem os adjetivos estudados por esta pesquisa, analisaremos diversas vozes em que se pode constatar a posição de nós-sujeito assumida pelos evangélicos, que se autodenominarão crentes, cristãos – o que, de fato, não chamaria atenção se o signo não estivesse com sentido reduzido, isto é, como sinônimo de evangélico.

6.1. Texto 1

Um exemplo bem claro, você leitor pode até achar extremismo o que vou dizer agora, é uma mulher que decidiu ser crente, era *do mundo*, usava roupas devassas, maquiagens pesadas; depois de tempos de “convertida” continua na mesma prática, fazendo as mesmas coisas, usando as mesmas roupas, comprando os mesmos estilos de antes... Conversão implica em renúncia, e a Bíblia nos fala isso: “...Se alguém quer vir após mim, negue-se a si mesmo, tome a sua cruz, e siga-me” (Mt 16.24). Devemos deixar Cristo viver em nós: “Já estou crucificado com Cristo; e vivo, não mais eu, mas Cristo vive em mim” (Gl 2.20). E também: “Pelo que, se alguém está em Cristo, nova criatura é; as coisas velhas já passaram; eis que tudo se fez novo” (2Co 5.17).

O mundo nos tem como um padrão. *Somos a luz deste mundo e o mundo reconhece isso*. Quando passa um crente na frente de um bar, vemos que muitos olham para o cristão e diz: “um dia eu ainda vou ser crente como esse servo do Senhor que passa”. Alguns amigos meus já disseram pra mim: “se um dia eu for ser crente, evangélico eu serei da Assembleia de Deus, porque lá as pessoas realmente mudam de vida, começando pelo vestir”.

A igreja não pode perder o brilho de Jesus, pois com esse brilho *é que somos a luz do mundo, a luz em meio as trevas*. Se você é um crente, assembleiano e começar a usar as coisas do mundo, o próprio mundo vai reconhecer e dizer: “isso não é pra crente, isso não é pra você; essas coisas são nossas e não pra crente” Ou quando você que é cristão e chegar perto de um descrente e começar a cantar uma música do mundo, por exemplo, o descrente irá dizer: “Você é crente e cantando música do mundo?” Isso é maravilhoso sermos reconhecidos pelas trevas como luz. Essa é a preocupação do mundo; o *mundo se preocupa em perder o seu referencial, as únicas luzes, os remanescentes que existem ainda*.

Mas eu escrevo isso sem medo algum de errar, por haver pessoas que não se importam com certas “ vaidades ” desfrutadas pelas irmãs e até mesmo irmãos e jovens da igreja.

O Espírito Santo é tão maravilhoso em fazer a sua obra em convencer o indivíduo do pecado, não que eu esteja dizendo que usar maquiagens seja pecado, que uma nova convertida, vizinha minha, sentada a espera de outra jovem para irmos à igreja ela esfregou os olhos e disse preocupada: “Não vou

mais usar maquiagem!" Eu perguntei o por quê, e ela respondeu: "Sempre usei maquiagem, mas agora eu não sei porque, isso está me dando alergia, não usarei mais". Isso é maravilhoso, disse pra ela, é o Espírito Santo fazendo a obra na sua vida, uma purificação completa, uma transformação de vida; uma jovem que gostava de usar maquiagens, deixou Jesus entrar em seu coração, dando lugar para o Espírito Santo de Deus trabalhar, agora vive e testemunha Cristo na vida dela, não só por isso, mas uma mudança completa no falar, no andar em todo proceder conforme 1 Pedro 1.15, sendo santo em todo o procedimento e isso é maravilhoso e vemos o trabalhar do Espírito Santo na vida de muitos.

"Não ameis o mundo, nem o que há no mundo. Se alguém ama o mundo, o amor do Pai não está nele" (1 João 2.15). E "Sabemos que somos de Deus, e que o mundo inteiro jaz no Maligno" (1 João 5.19). Amados, *não deixemos que as coisas do mundo*, as coisas do maligno, venham adentrar dentro do seu coração, pois você é a igreja. Somos um *referencial, um exemplo de Jesus Cristo na terra, não vamos perder esse brilho que vem da Luz divina que é Jesus Cristo*. Vamos ser espelhos e dignos de sermos chamados amigos de Deus, assim com Pedro foi por se parecer com seu amigo.

Neymarques Feistosa

<http://neymarques.blogspot.com.br/2011/01/por-que-nos-cristaos-devemos-ser.html>

6.2. Texto 2

Cristão não pode ter amizade com incrédulo, diz Malafaia

O pastor explica que é possível conviver com estas pessoas, mas não é recomendável criar uma amizade íntima, por Leiliane Roberta Lopes

Na coluna "Silas Malafaia Responde" desta semana, postada no site Verdade Gospel, o pastor evangélico respondeu se cristãos podem ter amizade profunda com incrédulos e a resposta foi negativa.

Malafaia explicou os motivos que o levam a acreditar que estas amizades precisam ser evitadas, citando o versículo de 1 Coríntios 15.33 que diz: Não vos enganeis: as más conversações corrompem os bons costumes.

"O ser humano é um ser social. Seu comportamento é influenciado por aquilo que ele vê, ouve, admira. As pessoas com quem andamos, conversamos e a quem abrimos nosso coração exercem uma forte influência sobre nós", escreveu.

"Se não tiverem compromisso com Deus, vão falar de coisas vãs ou más; coisas que ofendem a santidade do Senhor e que, com o tempo, corromperão os *costumes cristãos* que adquirimos em nossa convivência com nossa família e/ou a Igreja".

Ao dizer que os *cristãos* não podem ter amizades profundas com incrédulos, o pastor da igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo não quer dizer

para que tenhamos inimizades, já que precisamos conviver com estas pessoas. “*Não somos do mundo, mas vivemos nele*. Trabalhamos e estudamos com pessoas que não conhecem os preceitos bíblicos. Devemos falar e testemunhar do amor de Jesus a elas! Todavia, conviver é uma coisa; estabelecer uma amizade profunda, outra, porque amizade implica comunhão de ideias e práticas”.

O problema dessas amizades estaria na mudança de valores, já que adquirimos os mesmos hábitos das pessoas com quem convivemos. “Por tudo isso, afirmamos que o cristão não deve ter amizade íntima, profunda, com os incrédulos, para não ter sua comunhão com Deus rompida. O contato com eles deve restringir-se à convivência social, profissional, e com o intuito de apontar a salvação em Cristo Jesus”.

<https://noticias.gospelprime.com.br/cristao-nao-pode-ter-amizade-com-incredulo-diz-malafaia>

6.3. Texto 3

Música “do mundo” vs. Música Gospel: O que a Bíblia diz?

O pastor Wilson Porte (meu amigo e professor) deixa bem claro que estamos no mundo, mas *não somos do mundo e de que há atitudes pecaminosas*. Além disso, por que um engenheiro pode construir uma casa que não é uma igreja e um músico não pode tocar uma música clássica? Ninguém está defendendo aqui o jovem ir para casas noturnas e tocar naquele ambiente. Mas será que *cristãos* não podem fazer uma banda que toca músicas que não sejam músicas para a igreja? Por exemplo, temos a banda Palavantiga, com ótimas músicas, que não necessariamente são músicas para a igreja.

6.4. Texto 4

Pr. Cláudio Duarte

7 de dezembro de 2015

Se você tem amigos “do mundo”, sugiro preservá-los. Eles podem não ter *pedigree espiritual*, mas são ótimos em dias nublados e noites frias. Amizade, não implica religiosidade, *um bom ateu*, que lhe diga verdades agudas e seja solidário na dor, terá mais serventia que *um “irmão”* que lhe saúda com a paz no domingo e lhe dá as costas na saída do “culto”.

Carlos Moreira

ANÁLISE

No texto 1, Percebe-se, claramente, que o autor denomina os “crentes” como “a luz do mundo”, apropriando-se do contexto bíblico em que Jesus fala aos seus discípulos (Mateus 5:15). Nesse texto, a colocação como nós-sujeito é pressuposta pelo fato de o autor considerar os evangélicos, referências de Deus no mundo terreno, os próprios discípulos de Cristo, ao dizer que “*que somos a luz do mundo, a luz em meio as trevas*” e “*Somos um referencial, um exemplo de Jesus Cristo na terra*”. Essa caracterização do evangélico continua no texto 2, contudo por um outro autor, o Pastor Malafaia, que não cita apenas o versículo de 1 Coríntios 15.33. O Pregador usa a passagem do Evangelho de João (17:14), em que Cristo diz que aqueles que já receberam a sua palavra não são deste mundo, para mostrar que os evangélicos, como “os homens tirados do mundo por guardarem a palavra e a seguirem”, não são mais do mundo, como Jesus não é, mas vivem nele. O reconhecimento do evangélico como objeto aludido pela referência exofórica usada por Cristo no versículo 6, “*Manifestei o teu nome aos homens que do mundo me deste; eram teus, e tu mos deste, e guardaram a tua palavra*”, e, portanto, o sentimento de superioridade se materializam quando o pregador usa o pronome “nós” afirmando aos seus seguidores que esses não são do mundo, em referência ao versículo 14, “*Dei-lhes a tua palavra, e o mundo os odiou, porque não são do mundo, assim como eu não sou do mundo*”. Assim, faz-se a divisão entre evangélicos, “os seguidores e conhecedores da palavra”, e os não evangélicos, que não seguiriam os preceitos bíblicos. Por essa análise, fora os chamados “crentes”, os demais seriam os incrédulos, aos quais o pregador se refere.

No texto 3, novamente, outro pregador, através da passagem (João 17:14), coloca o seu grupo social na condição de nós-sujeito, já que, para o pastor, o grupo não pertence a esse mundo terreno e, assim, mais uma vez, a referência feita por Cristo na intercessão ao Pai, restringir-se-ia atualmente, pelo ângulo nós-sujeito, apenas à parte evangélica da humanidade, a qual seria a única a ter recebido a palavra de Jesus. A leitura do texto 4 pressupõe explicitamente a ideologia dicotômica “do mundo”/ateu (não evangélico) e irmão (evangélico), ou seja, o “*pedigree espiritual*” provém da religião evangélica; os que estão fora desse contexto são designados pelas expressões ateu e “do mundo”, sinônimas no contexto, já que estão sendo, semanticamente, aproximadas pelo autor. O aparente elogio aos “do mundo” cria a ilusão de ruptura da relação nós-sujeito e nós-objeto, relação assimétrica que se mantém a todo instante

pela presença da expressão “pedigree espiritual”.

Assim se começa a observar que a expressão “do mundo/mundano”, no contexto evangélico, passa pela restrição de significados, referindo-se não mais às coisas que não provêm de Cristo ou aos que não seguem a Cristo, mas àqueles que não seguem os preceitos da igreja evangélica.

Diante do exposto, pode-se constatar que, no discurso religioso, há a apropriação do discurso de Deus pelo seu representante sim. É essa apropriação corrobora a propagação da condição de nós-sujeito adotada pelo grupo social evangélico. Logo, é, nesse discurso, que se solidificaria o princípio da exclusão, pois o representante de Deus é aquele que teria “a leitura correta do texto bíblico”.

Dessa forma, observou-se, no corpus dessa pesquisa, a reprodução da fala excludente na voz dos “fiéis”, marcada, claramente, pela restrição do significado da expressão “do mundo”/“mundano” a não evangélicos, cujo conteúdo passa a ser, devido à especialização, usado como sinônimo de não evangélico, não crente e não cristão – as duas últimas palavras também sofreram restrição de significados; por isso, também há sinonímia entre não evangélico, não crente e não cristão.

6.5. Texto 5

Namoro com não crente

Fernando Ortega, 27 de março de 2009

Estava eu numa nice no trabalho qndo abre a janela do Messenger (via blog). Era a Daniele (mais conhecida como Danete, hehe.), uma leitora dizendo q tinha gostado muito do blog. Conversamos sobre o blog e sobre adorar a JESUS. Dae agora ela não para de me encher a paciência... hauahuah! Brincadeira! Conversando melhor, contei o quão feliz sou por ter esperado a Fran e ela me contou q teve uma experiência ruim por namorar alguém *do mundo*.

A pouco tempo atrás, recebi um comentário no post [Namoro com um não crente](#) falando q era fácil pra eu escrever a respeito tendo em vista q não senti na pele. Obviamente é fácil mas, tb não foi fácil esperar. O texto q escrevi era de alerta e não de repreensão. Escolhi pagar o preço da espera e hj colho os frutos dessa bênção. Prefiro “prevenir do q remediar”.

Sei q tem muita gente nessas condições e obviamente entendo o quão complicado é, por isso aproveitando a deixa, pedi pra Dani escrever a respeito já q ela tinha sentido na pele o q era isso.

Bom, chega de apresentações! Abaixo o texto da moça:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

“Humilhai-vos, pois, debaixo da potente mão de Deus, para que a seu tempo vos exalte;

Lançando sobre ele toda a vossa ansiedade, porque ele tem cuidado de vós.

Sede sóbrios; vigiai; porque o diabo, vosso adversário, anda em derredor, bramando como leão, buscando a quem possa tragar;

Ao qual resisti firmes na fé, sabendo que as mesmas aflições se cumprem entre os vossos irmãos no mundo”.

Engraçado como Deus nos surpreende !! Em minhas férias na praia, fiquei abismada quando fui até uma *lan house* e recebi um e-mail de uma menina que queria conversar comigo porque achava que eu poderia ajudá-la, usando a expressão “queria conversar com alguém que saiu fora do caminho e voltou”. E é justamente aí que começa minha história!

Voltando ao caminho: Jesus!

Sempre fui uma pessoa muito intensa, radical nas minhas decisões, a legítima “8 ou 80”, como se diz por aí. Nascida num lar *cristão*, sempre fui muito cheia de regras, vivia num mundinho muito cor-de-rosa e apesar de ter tido grandes experiências em Jesus desde muito menina, não fui suficientemente firme e deixei levar-me pelas tentações mundanas. Resultado: acabei “mordendo a maçã”...

Dos 17 aos 18, fiz tudo que muita gente não fez em uma vida toda, aprontei muito, deixei meus valores de lado e simplesmente fui governada pela minha própria carne e vontade, porém em nenhum momento eu esqueci de tudo que eu havia aprendido, apenas ignorava.

Hoje é mais claro para mim que o diabo, nosso adversário, procura nos assediar naquilo em que mais temos debilidade, ele procura nosso “ponto fraco” e ali ele arma suas estratégias na luta de nos separar do amor de Jesus Cristo. Para muitos jovens, a questão relacionamento é o ápice para se desviar dos caminhos do Senhor, pensamos que ter um namoro *não cristão* não vai causar tantos problemas assim, afinal de contas, o amor não é bom??

Pois bem, de praxe esse assunto sempre nos leva às palavras de Paulo sobre em não andar em juço desigual, também citamos que não há comunhão entre luz e trevas e por mais que se saiba tudo, vai dizer para o tal coração apaixonado que você tem que largar aquela pessoa que você chama de “be-nhê”, “amorzinho”, aquela que na sua cabeça é P-E-R-F-E-I-T-A pra você, mas ela só tem um probleminha... não tem Jesus como seu Senhor e Salvador pessoal.

Para resolver o tal probleminha – que não é nada pequeno, apenas parecido com o gigante que enfrentou o menino Davi – você passa a utilizar planos “B”, “C”, “D”... Diz para todo mundo que vai evangelizar o cara (ou a mina), marca de irem à igreja, mas o máximo que consegue é alguns cultos, mas com o convite (condição) de irem para algum bar depois da reunião, afinal, em um relacionamento ambos têm de ceder!

Que absurdo! Eu tentei de tudo, acreditem... Orava pedindo que Deus fizesse um milagre, me agarrava em palavras bíblicas convenientes a minha situação, tinha sonhos e visões, mas continuava me iludindo e pecando cada vez mais.

Hoje eu enxergo que não existe decisão sem arrependimento, sem dor mesmo, sem sofrer. Quando eu decidi terminar meu namoro, pensava que seria impossível, que eu não iria conseguir, mas o mais difícil não foi isso, o mais dolorido foi quando o Espírito Santo me pegou de jeito e eu pude ver o quanto eu estava errada e o quanto eu precisava desesperadamente de Jesus em minha vida!

Tome isso para você, as verdades contidas na Bíblia são absolutas, não duvide de nada do que nela contém. Muitas vezes nós só precisamos dar o primeiro passo, mesmo com medo, mesmo achando difícil de mais, mesmo gostando demais... Pois aquele que começou a obra, é fiel e irá terminá-la!!

Desde então eu iniciei uma nova jornada, a de renovação da mente. Cada dia se torna único e para se manter firme é preciso observar algumas coisas muito importantes...

Deus não se agrada de quem retrocede, para isso você precisa se cercar de coisas de Deus, para não cair na tentação e deixar que o mundo e as pessoas te influenciem a voltar atrás.

<http://naomordamaca.com/2009/03/27/testemunho-namoro-com-nao-crente/#.VvgMZtIrlLEY>

6.6. Texto 6

O Cristão pode ter amizades com pessoas não crentes?

Claro que sim! É uma forma de *ganhar almas pra Jesus*.

E outra coisa, esse negócio de ser influenciado por amizades é pura fraqueza. Sinceramente, sei que vai de pessoa pra pessoa, mas eu mesmo tenho amigos (colegas) *do mundo* que não me influenciam em nada. Podem falar o que quiserem, eu sei quem eu sou em Cristo.

Mas claro, é bom vigiar, porque como leão que ruga o diabo anda em derredor tentando nos devorar!

<http://www.gospel10.com/forum/topico--o-cristao-pode-ter-amizades-com-pessoas-nao-crentes--1508>

6.7. Texto 7

O cristão pode ter amizade com pessoas não crentes?

Eu acredito que podemos ter amizades fora da igreja sim. E concordo com o Adotados, na igreja as pessoas têm medo de amizade e infelizmente, não

temos na igreja a lealdade que muitos “mundanos” nos dão. Outra coisa, nem todo mundo que tá mundo se droga, se prostitui, fala palavrão e coisas terríveis. Tem muita gente boa no mundo *que só falta aceitar a Jesus* e se eu *como cristã* não levar a mensagem de Cristo... “Como crerão se não há quem pregue?” Temos que saber separar as coisas. Tenho amigos *não crentes* e quando eles querem falar de algum assunto que sabem que eu não gostaria de ouvir, eles me pedem licença e conversam, ou quando as vezes, soltam um palavrão, me pedem desculpas com o maior respeito. Eu penso, que temos que mostrar quem somos, a quem servimos e não sermos fracos de mente nos deixando influenciar por qualquer um. Cada um deve ter sua consciência em Deus! E principalmente sermos leais com as pessoas, independente delas serem conosco ou não. Às vezes exigimos dos outros: amizade, verdade, sinceridade e não somos capazes de retribuir. Eu digo que quando chamo de amigo é porque considero mesmo. E quando falo que sou amiga, sou amiga mesmo. Nossa palavra deve ser sim sim, não não.

<http://www.gospel10.com/forum/topico--o-cristao-pode-ter-amizades-com-pessoas-nao-crentes--1508>

ANÁLISE

O texto 5 mostra a sinonímia entre não crente, não cristão, “do mundo” e aquele que não tem Jesus como seu Senhor e Salvador pessoal, ou seja, aquele que não segue os preceitos evangélicos, já que a igreja evangélica se fundamenta na crença em Cristo como único salvador. Essa aproximação semântica também ocorre no texto 6, onde o participante usou o signo “do mundo” como sinônimo de “não crente”, já que a discussão seria sobre o Cristão poder ter amizade com não crentes e, ao fazer parte do fórum, o participante usou a expressão “do mundo”. No texto 7, a sinonímia entre “cristão” e “evangélico” e entre “mundanos” e “não crentes” se repete. Nesse texto, o aparente elogio aos “mundanos” não marca uma ruptura na condição nós-objeto desses, pois esses ainda não ocupariam a posição superior, já que a eles só falta aceitar a Cristo, condição privilegiada do evangélico, o qual aceita e reconhece Cristo como seu único Salvador.

Paralelas a relações sinonímicas acima descritas, encontram-se, como já se havia falado, as aproximações semânticas entre os signos cristão, crente e evangélico.

Portanto, como a percepção de mundo dos indivíduos é condicionada por um sistema de crenças e estratégias perceptuais, chega-se a conclusão que, para os evangélicos, a humanidade se dividiria em evangélicos (os que serão salvos por Cristo) e os não evangélicos (os que ainda não tem a salvação). O que pode ser observado na reprodução pelos

evangélicos do signo “do mundo”, sinônimo de não evangélico.

Dessa forma, na prática social evangélica, o referente não identificado pelo esse grupo evangélico é elaborado como aquele que, por não conhecer a verdade, que, para os evangélicos, é aquela instituída pela teologia evangélica, é um ser mundano ou “do mundo”.

Logo, o jargão evangélico em análise seria mais do que simples construção de terminologia formalizada por um grupo específico, seria como um exímio recurso para a comunicação e persuasão de valores.

Esse jargão, adaptando o conceito de idiomas, de Sapir-Worf, seria uma expressão do modo como o grupo social encara o mundo e dos seus sistemas de valores.

É claro que pode haver uma desalienação linguística, como no caso abaixo, em que o valor social básico do grupo em questão se desintegrou e o indivíduo elaborou suas próprias definições valorativas “dissolidarizando-se” da totalidade.

6.8. Texto 8

Aqui na CCB muitos têm o costume de usar a palavra "mundano" ou "do mundo" para tratar de um assunto relativo a uma pessoa que não pertence à congregação.

Chamar alguém de mundano

Porém o significado desta palavra é "pessoa que é dada aos prazeres do mundo", como nos links abaixo.

<http://www.dicionarioweb.com.br/mundano.html>

<http://www.dicionarioinformal.com.br/mundano>

<http://www.infopedia.pt/diciope.jsp?dicio=15&Entrada=Mundanas>

Ou seja, é errado chamar de mundano a todos os que não são da congregação pois muitos não são mundanos. Eu por exemplo era um católico muito devoto e muito religioso, mesmo não tenho o conhecimento espiritual que tenho hoje eu era muito sincero naquilo que aprendi.

Eu não era mundano, mas era uma pessoa de muito respeito, e sabia respeitar as outras pessoas. Eu não era dado aos prazeres do mundo, sempre fui muito trabalhador, zeloso e minha única namorada foi minha esposa (conheci ela depois de adulto quando eu já era da CCB) e nunca nem se quer fiquei com outra mulher.

Ou seja, se naquela época eu tivesse ouvido alguém da congregação me chamar de "mundano" eu com certeza teria ficado terrivelmente chateado. E o

pior é que quando chateamos alguém de outra denominação, este não fica chateado apenas com este ou aquele, mas fica chateado com toda a congregação, como se todos pensassem da mesma forma.

Existem pessoas que dizem "quando eu era do mundo", aí não tem problema pois esta pessoa está falando dela mesma e se ela era "dada aos prazeres do mundo" então ela está contando apenas um fato.

Resumindo: acho uma tremenda demonstração de falta de respeito por parte de nossos irmãos cooperadores quanto generalizam as pessoas de outra denominação como mundanas, ou quando perguntam. "aquele aí é nosso irmão na fé?" e respondem "não ele é do mundo". Não seria muito mais simples e educado falar "não ele é de outra religião" ou "de outra denominação"

Acho que para sermos santos, primeiro temos que aprender a ter educação.

Gostaria que outros comentassem abaixo, concordando, complementando ou discordando do meu pensamento.

<http://ccbsemcensuras.forumeiros.com/t367-chamar-alguem-de-mundano-ou-do-mundo>

Jovem Músico

7. Conclusão

Conclui-se, assim, que o significado da expressão “do mundo” no contexto evangélico marca o discurso de superioridade do grupo social evangélico, porquanto o signo no uso desse grupo representa o referente que é elaborado na condição de objeto, por não pertencer a comunidade evangélica.

Dessa forma, consta-se que esse jargão é mais do que uma simples terminologia realizada pelo grupo, dado que expõe o modo como o grupo social evangélico concebe, a partir dos seus sistemas de valores, outros grupos sociais.

Logo, essa expressão atua como um poderoso recurso de persuasão desses valores, já que, além de consolidar a estabilidade da comunidade da qual faz parte, exalta a polarização intergrupos por meio da voz dos pregadores e seguidores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLIKSTEIN, Izidoro. Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Orgs.). *Línguas e jargões: contribuições para uma história social da linguagem*. Trad.: Álvaro Luiz Hattnher. 1 reimp. São Paulo: UNESP, 1997.

CASAGRANDE, Wellington. Uma análise psicológica do movimento pentecostal. Blogspot. 2014. Disponível em: <<http://jesusparavida.blogspot.com.br/2014/10/uma-analise-psicologica-do-movimento.html>>. Acesso em: 01-03-2016.

BRAM, Joseph. *Linguagem e sociedade*. Rio de Janeiro: Block, 1968.

CENTURIÃO, Luiz Ricardo Michaelsen. *Identidade, indivíduo e grupos sociais*. Curitiba: Juruá, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2005.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RYLE, John Clares. *A religião evangélica*. Trad.: Nathan Henrique A. Cazé. [s./l.]: Projeto Ryle, [s./d.]. Disponível em: <http://files.comunidades.net/cclogos/livroebookareligiaoangelica..J.C._Rylepdf.pdf>.

ULLMAN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa. Calouste Gulbenkian, [s/d.].

O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA: UM PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Veronica de Andrade Martins de Almeida (UNIGRANRIO)

gajove@terra.com.br

Patrícia Rodrigues Rocha (UNIGRANRIO)

patricia_rodrigues31@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como o ensino da língua escrita vem sendo proposto às crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, mediante a análise de referências que o fundamentam, buscando tecer relações deste ensino com as discussões acerca da inclusão social, que também vem atravessando significativamente o cenário educacional do país. Para tanto, parte-se da construção histórica da alfabetização e do novo olhar voltado para esse processo e para a educação com as propostas de Paulo Freire (1989, 2013). Ainda focadas no contexto histórico e na relação ensino/inclusão, trata-se do principal documento da educação inclusiva referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), de estabelecimento de diretrizes e metas para a consolidação do conceito e implementação da alfabetização e do letramento. Em seguida, discute-se as proposições da alfabetização na perspectiva do letramento, tendo como principal representante Magda Soares (2003, 2004a, 2004b) e o processo de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, tratado por Araújo *et al.* (2008), fazendo relações com a importância da educação linguística (leitura e escrita) voltada para a ética e democracia proposta por Rojo (2004, 2009). Assim se conclui, mostrando que as práticas de alfabetização e letramento, endossadas pelas questões da inclusão social, devem se conciliar com a finalidade de promover o efetivo ensino da língua materna, relacionando a apropriação do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, e buscando a interação e diálogo como forma de emancipação do educando, como sujeito social, para ser capaz de participar ativamente da sociedade em que vive.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Ensino da língua escrita. Inclusão social.

1. Introdução

A educação no Brasil, especificamente a alfabetização, tem deixado rancos ao longo de sua trajetória de construção, passando por períodos de avanços e retrocessos, ainda se tornando um nó nos dias atuais.

Inicialmente cabe enfatizar que nosso país tem suas origens baseadas na economia agrária, de grandes latifúndios, em que o voto censitário e a educação de qualidade eram concedidos apenas aos que detinham poder econômico. Assim, somente a partir do século XX, pontualmente

com o término da República Café com Leite, a ascensão de Vargas e a incipiente industrialização, olhares se dirigem à educação da população, porém como alternativa de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Observa-se na Constituição de 1934 vários artigos que versam sobre a educação. Porém, com a instauração do Estado Novo (1937–1945), há retrocessos em todos os setores sociais e a instituição escolar continua subordinada aos efeitos perversos da situação econômica e política do país.

Em 1945 começa o período de redemocratização do Brasil e uma nova Constituição em 1946 também abarca várias formas de perceber o sistema educacional.

Dando um salto para a década de 1960, novos avanços vão permear a instituição escolar, dentre eles a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024 de 20 de dezembro de 1961. É nesse período também que surge a nova forma de se pensar a alfabetização, trazendo em sua proposta uma dimensão sociocultural do processo ensino-aprendizagem, tendo como seu representante maior Paulo Freire.

Nessa perspectiva do novo olhar sobre a alfabetização e sua inter-relação com o letramento, que compreende a leitura e a escrita em todas as dimensões da vida do aluno, e enquanto processos que caracterizam a aprendizagem inicial da língua escrita, que esse trabalho se constitui.

Sendo assim, este artigo se baseia em alguns eixos norteadores.

O primeiro deles diz respeito às proposições de Paulo Freire à educação e à alfabetização, processos estes que devem ocorrer de forma interativa por meio do diálogo para trocas e aprendizagens significativas.

Em seguida, continua-se conceituando historicamente a alfabetização, mostrando brevemente os debates dos educadores quanto à utilização de métodos “tradicionais” e o “construtivismo”, em que o letramento chega para confirmar a importância da relação entre o domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua e as práticas de leitura e escrita que ocorrem na sociedade, questionando o problema do fracasso escolar das crianças, que acabam não tendo acesso efetivo ao mundo da escrita.

A terceira seção refere-se à alfabetização e a universalização da escola amparadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que contribui para o entendimento de um ensino eficaz e de superação

das desigualdades educacionais.

A próxima discute a alfabetização na perspectiva do letramento, de Magda Soares (2003, 2004a, 2004b) e a educação linguística (leitura e escrita) voltada à ética, à criticidade e democracia, de Roxane Rojo (2004, 2009), percebendo o diálogo e pontos em comum não só entre estas propostas, mas também às ideias de educação e alfabetização de Paulo Freire.

As considerações finais ratificam que as práticas de alfabetização e letramento devem se conciliar para promover o efetivo ensino da língua materna, relacionando a apropriação do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, e buscando a interação e diálogo como forma de emancipação do educando, como sujeito social, para ser capaz de participar ativamente da sociedade em que vive.

2. Paulo Freire e a construção crítica da alfabetização

A trajetória de Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu no estado de Pernambuco e faleceu em São Paulo no ano de 1997, formado em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, teve como preocupação central a educação brasileira. Foi exilado em 1964 com a Ditadura Militar, retornando ao país em 1980. Foi autor de vários livros, dentre os quais: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *A Importância do Ato de Ler* (1982); *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

No exílio lecionou em várias universidades. No Brasil, foi Secretário de Educação do município de São Paulo no período de 1989 a 1991, no governo da prefeita Luíza Erundina (1989 – 1992). A sua importância foi tão significativa no cenário nacional e internacional que em 2012 foi consagrado o Patrono da Educação Brasileira pela Lei 12612 de 13 de abril de 2012.

As ideias e propostas de Freire sobre a educação nacional ainda são atuais, na medida em que se observa na contemporaneidade resquícios de um ensino tradicional em uma parcela de instituições escolares no país.

A relevância do trabalho de Paulo Freire nesse artigo encontra-se diretamente vinculada as contribuições desse grande educador a uma nova forma pedagógica de conceber a alfabetização. Apesar de Freire não ter utilizado a palavra letramento em seus trabalhos, usou-se dos princí-

pios deste conceito na sua proposta de alfabetizar adultos. É notório observar que, mesmo tendo a preocupação em alfabetizar esse público, o legado de Freire deixou marcas em todos os níveis da educação brasileira, através de uma visão transformadora sobre o processo de aprendizagem.

O método de Paulo Freire na proposta de alfabetização de adultos tem como crítica central o uso de cartilhas como instrumento de ensino, em que se caracterizavam por palavras, frases e textos soltos, sem significado para o educando. Com essa noção, realizou-se um trabalho com 300 (trezentos) cortadores de cana-de-açúcar, em Angicos/RN, durante o período de 45 (quarenta e cinco dias), se valendo das palavras que faziam parte da realidade desses trabalhadores e, assim, os alfabetizou.

Freire parte de uma percepção progressista e libertadora sobre a educação. Para ele:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar a escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9)

Paulo Freire foi um grande crítico da educação tradicional, denominada por ele como “bancária”, pois mantém a relação opressor - oprimido através da reificação das relações sociais, sendo compreendida como “antidialógica”. Assim, Freire conceitua a educação brasileira como: “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sentindo dimensão da “cultura do silêncio”. (FREIRE, 2013, p. 55)

Com essa noção, a “cultura do silêncio” possibilita a permanência do binarismo opressor/oprimido. Nesse sentido, a educação é estabelecida como: adaptação, adestramento, disciplinarização e ajustamento do educando. Valoriza-se a memorização e a decoreba como forma de adquirir conhecimento:

Não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhe, enfaticamente que não, que “Ada deu o dedo a

arara”. (FREIRE, 2013, p. 57)

Sendo assim, o educador “rejeita a concepção de alfabetização como aquisição mecânica de codificação/decodificação de palavras e signos” (PÉREZ, 2007, p. 48), propondo uma educação significativa, “libertadora”, “problematizadora”, baseada no diálogo, na criticidade.

[...] a educação problematizadora coloca desde logo, a exigência da superação da contradição educador - educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2013, p. 62)

Nesse sentido, o diálogo que é essencial na construção de uma práxis reflexiva, crítica e libertadora, consiste em:

uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 72)

É nessa relação entre eu e o outro, do homem com o mundo, através do diálogo, do amor, da esperança, que será efetuada uma prática educativa comprometida com a liberdade e a transformação.

Com essa perspectiva, Soares (2003) pontua a importância da proposta pedagógica e metodológica de Freire, na implementação de uma nova instituição escolar, a partir do estabelecimento de relações sociais democráticas entre educador e educando, buscando a construção de um sujeito crítico e consciente.

Desta forma, constata-se que o educador, com o seu olhar sobre a alfabetização vislumbrando-a de uma maneira dinâmica, interativa, de prática social e dialógica, rompe com todo o arcabouço que permeia o ensino tradicional baseado no imobilismo e mecanicismo.

Sendo assim, “mesmo sem falar em letramento, Paulo Freire desenvolve uma teoria e uma prática alfabetizadora intimamente vinculada às práticas de letramento dos educandos”. (PÉREZ, 2007, p. 48)

3. Os primórdios do letramento no Brasil

Diante do exposto, podemos afirmar que a educação e a alfabetização são conceitos e processos muito discutidos entre os educadores.

Assim, complementando as construções históricas acima, até os

anos 80 os debates na área da alfabetização giraram em torno dos métodos sintéticos e analíticos, de ensino das unidades menores às maiores partes da escrita e vice-versa (letra, sílaba, palavra, frase, texto). Destacase na década de 60 o método de Paulo Freire, em que a leitura e escrita propostas aos adultos ocorriam a partir das vivências locais e do vocabulário usado por eles para alcançarem a “leitura de mundo” (FREIRE, 1989), princípio do letramento a ser discutido a seguir.

Nos anos 80, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, baseados na proposta de Emilia Ferreiro, levaram muitos professores a entender que a alfabetização, além de consistir na apropriação de um código, envolve um processo de construção de hipóteses sobre a representação linguística. Mais para a metade desta década surge o letramento no Brasil (SOARES, 2004a), com discussões sobre a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado, em que o processo de conceitualização dessa língua pela criança deve ser obtido por meio da relação interativa (e não superlativa!) entre a aquisição do sistema alfabético e ortográfico – alfabetização e o “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004b, p. 97) – letramento.

Assim, não podemos deixar de mencionar os reforços nesses estudos com as ideias de Vygotsky e Piaget, que estavam em plena divulgação e explicavam que a aprendizagem, entendida como um processo de construção do conhecimento ocorre através da relação entre o indivíduo e a cultura em que vive num processo de interação. Segundo Araújo (*et al.*, 2008):

Essa perspectiva confere, portanto, grande importância ao papel da escola e da mediação do professor possibilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo por meio da aprendizagem a um desenvolvimento real. Com base em Vygotsky, ressaltamos que só a boa aprendizagem promove o desenvolvimento e que o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação prospectiva, ou seja, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com auxílio de um outro mais experiente. O bom ensino é o que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos construídos em situações cotidianas, não sistematizadas) e auxilia o educando a internalizar os conceitos científicos em um movimento espiralado, no qual vai aprendendo novos conceitos e, por conseguinte, se desenvolvendo.

Apesar de o construtivismo ter contribuído para o entendimento do conceito de língua escrita pela criança que o constrói “como um sis-

tema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, [num] processo através do qual [...] torna-se alfabética” (SOARES, 2004b, p. 98) e para a ideia de que o sistema de escrita interage com as práticas sociais letradas, pecou por não propor aos professores uma metodologia de ensino que superasse a hipótese de que o aluno aprende as relações entre fala e escrita ao participar de atividades de letramento sem nenhuma intervenção. Assim, Soares (2004b, p. 99) explica:

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Por todos os contratempos apresentados sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, faz-se necessário a conciliação entre alfabetização e letramento e não o privilégio de um processo em relação ao outro para que as crianças possam alcançar de maneira competente o mundo da escrita para a superação do fracasso escolar.

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil (COLELLO, em “Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita”, disponível em: <http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>).

4. Declaração Mundial sobre Educação para Todos na perspectiva brasileira

A conferência realizada na Espanha, especificamente em Jomtien no ano de 1990, tem por objetivo central a erradicação do analfabetismo devido à preocupação com o número de analfabetos no contexto mundial. A referida conferência foi organizada por quatro agências internacionais: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial em que cada uma enfatizou:

A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria equidade. O contrário de igualdade e desigualdade e de equidade é inequidade (...)

(...) O UNICEF enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. (...) o UNICEF tentou dar uma conotação mais qualitativa abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento aos recursos batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados. (GADOTTI, 2000, *apud* BOTEGA, 2005, p. 3)

Busca-se para a erradicação do analfabetismo a construção de uma escola para todos, comprometida com o acesso, a permanência e a qualidade. Nesse sentido, a conferência de 1990 dá origem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, incluindo aqueles que foram excluídos historicamente da instituição escolar, dentre os quais: mulheres, classes populares e negros.

[...] que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Admitindo que em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível.

[...] a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renomado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio (WCEFA – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

No que concerne aos princípios de universalização dos direitos à educação, a Declaração prevê:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (WCEFA – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

O Brasil assina o acordo referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), mas apesar dessa iniciativa, observa-se a singularidade do país, no que concerne a implementação dos princípios e diretrizes da Declaração, verificando-se no período, a redução dos gastos públicos na área social, sobretudo na educação.

É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que as propostas da Declaração são vislumbradas, merecendo destaque nesse sentido os artigos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII**- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX** - garantia de padrão de qualidade;
- X** - valorização da experiência extraescolar;
- XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

[...]

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I** - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II** - educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996)

É necessário pontuar que mesmo essa legislação estar assentada na universalização do sistema educacional através do acesso, permanência, igualdade e qualidade, constata-se ainda que os investimentos são insuficientes no combate ao analfabetismo e na efetivação de uma política de inclusão educacional e social.

Sendo assim, para a construção de uma sociedade alfabetizada e letrada como a proposta nos diferentes documentos, faz-se urgente a ressignificação do espaço escolar e social, na busca de uma educação para todos.

Necessitamos continuar a discussão para a transformação, não apenas em relação aos conceitos de cada um dos indivíduos ou mesmo de grupos – ainda que sem isso nada se avance –, mas também para a geração de propostas efetivas, reflexões, estudos e currículos transformadores e revolucionários; o que não acontecerá sem a consciência de que a educação é um bem inalienável e sem a consciência de que nós é que construímos e reconstruímos a vida material e, portanto, a materialidade das práticas sociais, entre elas, as práticas pedagógicas e a educação que ensine a todos. Sem essa consciência e essa ideiação, ficaremos rodando no mesmo círculo vicioso ou avançando pouco. (PADILHA, 2015, p. 318)

5. Magda Soares e Roxane Rojo: a alfabetização e o letramento sob olhares éticos e democráticos

Antes de dar início às discussões sobre as propostas das autoras e seus pontos de vista em comum, inclusive reportando-os às ideias de Paulo Freire, convém ressaltar Magda Soares como referência importante nas atuais políticas públicas para a alfabetização, dentre as quais se destacam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em que o primeiro dá ênfase à formação continuada de professores alfabetizadores e o último ao resultado da educação, em especial à etapa final da alfabetização das crianças correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental.

Sendo assim, Magda Soares traça sua proposta de alfabetização da seguinte forma:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente 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; em terceiro lugar, o reconhecimento de 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, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004a, p. 16)

Roxane Rojo (2009) considera que a escola deve possibilitar a participação dos alunos nas várias práticas sociais de leitura e escrita para utilizá-las de forma ética, crítica e democrática na sociedade, potencializando nestas atividades o diálogo entre as culturas (dominante, local e de massa) e o desenvolvimento da criticidade, tornando essas experiências significativas e evitando, pois, o caminho do fracasso e exclusão.

Segundo Rojo, é importante que a linguagem dê

conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética

plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 90)

Assim, para a autora, ler na vida é ir além do sentido das palavras de um texto: é interpretá-lo, discuti-lo com outros textos e colocá-lo em relação à vida.

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cor”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p. 7)

Com estas propostas percebe-se o alto grau de importância dado à participação dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita de forma a lidar com a língua escrita vida afora, em que o conhecimento prévio e a cultura local devem se relacionar aos conhecimentos científicos para dinamizar essas experiências e contribuir à potencialização da leitura da vida social desses educandos.

Assim, tais propostas confirmam e se unem a Freire que discorre sobre a prática do diálogo, da troca e da criticidade no caminho da construção do conhecimento pelo educando para se tornar um cidadão consciente partindo da realidade em que vive.

Padilha (2015, p.323), parecendo concordar com os autores discutidos acima, reflete sobre a importância da escola e do professor para a aprendizagem dos alunos:

Reconhecendo a escola como lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e conhecendo os alunos e suas necessidades, são exigências do trabalho pedagógico: prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar; priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita etc.); preparar situações de aprendizado, organizando-as; trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar; observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem.

Colello (*op. cit.*) ainda acrescenta:

Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização – o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado – acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

Assim, somente através da interação respeitosa entre professor e alunos, de momentos recíprocos de fala e escuta, onde cabem aprendizagens sistemáticas e incidentais, que ética e democracia podem ocorrer em sala de aula.

6. Considerações finais

Percorrendo o caminho histórico da alfabetização e do letramento no Brasil, procuramos compreender, refletir e traçar algumas questões de natureza conceitual e metodológica desses processos a partir dos legados deixados por grandes autores da área.

Sendo assim, acreditamos que Paulo Freire se coloca como um “divisor de águas” na alfabetização pela sua forma inovadora de concebê-la, proporcionando reflexões importantes sobre o processo de aprendizagem do educando e a didática do professor. Para ele, o educando deve construir o conhecimento através da prática do diálogo com a realidade, sem seguir um modelo pronto e impositivo. O professor deve ser o mediador dessa relação do aluno com o mundo, desenvolvendo sua ação pedagógica pautada na compreensão, no amor, na alegria, na criticidade e na ética.

Refletimos também acerca das considerações sobre o letramento, que deve ocorrer em harmonia com a alfabetização, ou seja: a aprendizagem sistemática do código alfabético deve ser garantida e relacionada às práticas de leitura e escrita para o uso competente da língua escrita nas práticas sociais. Somente com esta conciliação, imbuída da interação, diálogo, ética, criticidade e democracia, é que poderemos superar os casos de evasão e fracasso escolar que assolam o quadro educacional do país, garantindo não só o direito à escola, mas também dignidade na participação efetiva na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Viviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F.; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. *Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/viviam_e_outras.pdf>. Acesso em: 24-02-2016.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990. *Educação Online*, 2005. Disponível em: <<http://educacaoonline.pro.br?id-22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-brasil-dos-anos-1990>>. Acesso em: 23-12-2015.

BRASIL/MEC. *Lei nº 9394. 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9393/96)*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 13-03-2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? *Educação em Foco: Revista de Educação*, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332, fev 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/08/2-Ed-Foco-edicao-especial-PNAIC-scorte.pdf>>. Acesso em: 03-03-2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização para além do método – uma sintaxe freiriana. *Revista Moçamburás: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambur.org>>. Acesso em: 11-03-2016.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. 2004. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/siteassets/paginas/circular/circular-122015/subs%20atpc%20a4%20letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acesso em: 17-03-2016.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2004a. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 01-03-2016.

_____. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. 2004b. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15-03-2016.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março 1990.

**O MUNICÍPIO E SUAS DENOMINAÇÕES
– UMA ANÁLISE SÊMICA**

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

RESUMO

O presente artigo visa a apresentar as diversas denominações das regiões administrativas do governo civil, estabelecendo comparação entre essas, inclusive quanto ao uso regional e temporal, mostrando as variações entre tais usos. Algumas denominações sofreram forte mudança no significado original, outras tornaram-se pejorativas e, até, humorísticas, no de correr dos tempos ou na transmigração de sua região original a outra, bem distante, de forma a tornar-se o sentido original totalmente opaco. Não há unanimidade, nem poderia haver, em todo o mundo lusófono, o que enriquece nosso léxico. Foram consultadas obras lexicográficas, as mais usuais em nosso meio.

Palavras-chave: Filologia portuguesa. Lexicologia. Lexicografia.

As formas linguísticas são símbolos e valem pelo que significam. São ruídos bucais, mas ruídos significantes. É a constante referência mental de uma forma a determinado significado que a eleva a elemento de uma língua. A significação linguística envolve uma referência *permanente* a coisas do mundo exterior.

Há uma clara relação entre *significado* e *uso*. O único laço entre a forma *cão* e um certo animal doméstico é o *uso* que se faz dessa forma para referir-se a esse animal. Cada língua “recorta” o mundo objetivo a seu modo, o que Humboldt chama “visão do mundo”. Registre-se a existência da linguagem figurada, a metáfora, uso de uma palavra por outra, subjazendo à segunda a significação da primeira. Há que se levar em conta, ainda, a denotação (significado mais restrito) e a conotação (halo de emoção envolvendo o semantema – casa/lar).

O estudo dos vocábulos significativos é difícil, pois são em número infinito e sua significação fluída, sujeita às variações de tempo, de lugar etc. A multissignificação faz de algumas palavras conglomerado de

elementos e não um elemento único: ele *anda* a passos largos/*anda* de carro/*anda* doente.

Os elementos lexicais que fazem parte do acervo do falante de uma língua podem ser:

- simples – cavalo
- compostos – cavalo-marinho
- complexos – a olhos vistos, briga de foice no escuro (são sintagmáticos)
- textuais – orações, pragas, hinos (são pragmáticos, não entram nos dicionários de língua, a não ser por comodidade). O conceito de gato não está contido em "à noite todos os gatos são pardos".

Nas alterações sofridas nas relações entre as palavras estão as chamadas figuras de retórica clássica:

1) Metáfora – comparação abreviada

2) Metonímia – transferência do nome de um objeto a outro, com o qual guarda alguma relação de:

- autor pela obra – Ler Machado de Assis
- agente pelo objeto – Comprar um Portinari
- causa pelo efeito – Viver do seu trabalho
- continente pelo conteúdo – Comeu dois pratos
- local pelo produto – Fumar um havana

3) Sinédoque (para alguns é caso de metonímia)

- parte pelo todo – Completar 15 primaveras
- singular pelo plural – O português chegou à América em 1500

4) Catacrese – extensão do sentido de uma palavra, por extensão, a objetos ou ações que não possuem denominação própria – embarcar no ônibus; o pé da mesa

No levantamento da tipologia das relações entre as palavras assinalam-se ainda os fenômenos da sinonímia, antonímia, homonímia, polissemia e hiponímia. Os sinônimos se dizem completos, quando são intercambiáveis no contexto em questão. São perfeitos quando intercambi-

áveis em todos os contextos, o que é muito raro, a não ser em termos técnicos.

Por exemplo, em: casamento, matrimônio, enlace, bodas, consórcio, há um fundo comum, um "núcleo"; os empregos são diferentes, porém próximos. Nem todas as palavras aceitam sinônimos ou antônimos. A escolha entre séries sinonímicas é, às vezes, regional. (Ex: pandorga, papagaio, pipa). Quanto à homonímia, pode ocorrer coincidência fônica e/ou gráfica. A coincidência de grafemas e fonemas pode decorrer de convergência de formas (Ex: *são*: *sadio*, *verbo ser*, *abreviação de santo*). Ou de existência coincidente do mesmo vocábulo em línguas diferentes (Ex: *manga*: *fruta ou parte da roupa*).

Um grande número de palavras aceita multissignificação. Escapam os termos técnicos, palavras muito raras e palavras muito longas. O deslizar de sentido ocorre por muitas causas:

- interpretações analógicas
– (Ex: mamão [pelo formato, ou por produzir leite?]).
- transferência do adjetivo ao substantivo
– (Ex: pêssego [da Pérsia], burro [vermelho]).
- adaptação de palavras estrangeiras
– (Ex: sanduiche).

Enfim, o sentido das palavras não é transcendental nem produzido pelo contexto; é a resultante de contextos já produzidos. A relação entre significante e significado é flutuante, está sempre em aberto. Disso resultam os problemas lexicográficos. O termo "laranja" merece estar dicionarizado como "falso proprietário". Mesmo aqui, usamos termos como palavra, vocábulo e outros sobre cujas acepções divergem os estudiosos, muito embora o seu fundo comum, do qual temos, inclusive os leigos, um conhecimento intuitivo.

Apresentamos, a seguir, uma relação de palavras designativas das divisões administrativas de governo civil, em países de língua portuguesa. Algumas dessas denominações perderam seu sentido original, outras ganharam, paralelamente, acepções diversas. Algumas referem-se à área geográfica, outras fazem alusão a sentimentos de solidariedade entre seus moradores. Os termos foram extraídos de memória pessoal e suas acepções encontradas nas obras citadas nas referências, sem transcrição literal.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Há, em comum, entre elas, o fato de serem reconhecidas em seu sentido original por falantes de Português como Língua Materna.

ABREVIATURAS	
Acp. Acepção	Hist. História
Adm. Pol. Administração Política	Hist. Pol. História Política
Ant. Antigo	Infrm. Informal
Antrpol. Antropologia	Ing. Inglês
Arql. Arqueologia	Joc. Jocosos
Astr. Astronomia	Jur. Jurídico
B. ou Bras. Brasileirismo	Lat. Latim
BA. Bahia	Lat.cl. latim clássico
Biogeo. Biogeologia	Mar. Marinha
Ori. Contrv. Origem controversa	Mil. Militar
Desp. Desportos	M.q. Mesmo que
Dir. Com. Direito Comercial	Nums. Numismática
Dir. Mil. Direito Militar	P. ana. Por analogia
Eco. Ecologia	P. ext. Por extensão
Econ. Economia	P. met. Por metonímia
Etim. Etimologia	P. ou Pop. Popular
Etn. Etnologia	Pej. Pejorativo
Futb. Futebol	Port. Portugal
Gael. Gaélico	Prov. Provém
Geo. Geologia ou Geometria	RS. Rio Grande do Sul
Gr. Grego	Tel. Telefonia
Gram. Gramática	

DIVISÕES ADMINISTRATIVAS – NOMENCLATURA

HOUAISS

(1134) 1 povoação de pequenas proporções, menor do que a vila; povoação rural, povoado 2 B povoação habitada apenas por índios; maloca, aldeamento a. global o mundo unificado pelos meios de comunicação de massa
□ gram dim. irreg.: aldeola e aldeota
□ etim. ár. ad-dayHa,

AURÉLIO

Pequena povoação, de categoria inferior à de vila. / Povoação de indígenas.

NASCENTES

1. Do árabe, addaya, com epêntese do l por analogia com a forma intacta do artigo. P. 25

- (1344) 1 lugarejo de caráter provisório, temporário 1.1 acampamento militar 1.2 povoação im- permanente de romeiros, com comércio de comestíveis, jogos e diversões etc. 1.3 povoado transi- tório de trabalhadores, esp. de atividades extrativas (garimpo, minas etc.) 2 pequena aldeia, lu- garejo 3 local onde são realizadas festividades populares fazer a. fa- lar alto, fazer barulho. etim. orig. contrv.
- (1123) 1 na Idade Média, fortale- za ou sítio fortificado, ocupado por uma guarnição militar e pelos civis necessários a sua manuten- ção, que, em caso de ataque ini- migo, servia de abrigo às popula- ções que viviam fora de suas mu- ralhas 2 p. ana. castelo, casa no- bre ou mosteiro fortificado com essa mesma função etim. lat. *burgus*, 'pequena fortaleza, po- voado', do germ. **burgs* 'cidade- la, cidade pequena, forte'
- (sXIII) 1 aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destina- das à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relaci- onadas com a exploração direta do solo. etim. lat. *civitas*, *átis* 'ci- dade, reunião de cidadãos etc.'
- (1836) 1 ato ou efeito de circuns- crever (-se) 2 divisão territorial para fins administrativos, eleito- rais, eclesiais etc. etim. lat. *circumscripio*, ónis 'id.'
- Do árabe ar+reial, hoje real, do rei; 1. acampamento de tropas 2. lugar onde se juntam romeiros, onde há tendas provisórias 4. povoado de caráter temporário, formado em função de atividades extrativistas 5. aldeola, lugarejo. (versão impressa, p. 195)
- Grande aldeia que apresenta certos aspectos de cidade. / Aldeia principal de uma comuna, onde se acham a igreja e a prefeitura. / P. ext. Pequena povoação, vila. (Entra como segundo elemento em alguns vocábulos compostos: Friburgo, Cordisburgo.)
3. Burgo – Do germânico, *burgs*, pequena cidade. P 130
4. Do latim, *civitate*; designava um distrito administrativo, depois a capital desse distrito e mais tarde substituiu *urbs*, no uso geral. P. 184
5. Circunscrição – Do latim, *circumscriptione*, extensão circular. P. 188

- (1838) 1 na Escócia, na Irlanda e na Gália, tribo formada por pessoas de origem comum 2 casta, c. totêmico antrpol. unidade sociológica representada por um conjunto de indivíduos consanguíneos cujo totem simboliza o ancestral comum • etim. ing. clan 'id.', do gaél. clann 'família, raça' e, este, do lat. planta, ae 'planta, rebento, renovo'
- (991) 1 P divisão administrativa de distrito; parte de um distrito 2 p. met. P conjunto de cidadãos residentes nessa circunscrição e representados por essa municipalidade. p.ext. concílio (assembleia). p. met. edifício onde se encontra instalada essa municipalidade • etim. lat. concilium, ìi 'assembleia, ajuntamento, união'
- (1077) 1 hist. terra dada em feudo pelo rei a um conde, para que este exercesse a jurisdição civil, política e militar 2 hist. terra possuída por um conde 3 hist. senhorio (terra de extensão variável) que conferia ao seu possuidor o título de conde. • etim. conde + –
- Do gaélico clann, pelo inglês ou pelo francês. Designação original de tribo, nas sociedades teutônica e escocesa 2. unidade social formada por indivíduos ligados a um ancestral comum (versão impressa, p. 482)
- Do escocês clann, filhos; veio através do francês. P. 191
6. Do latim conciliu; assembleia, p. 204
- s.m. Port. Circunscrição administrativa que é uma das subdivisões de um distrito; município.
- (Não consta); Conde – do latim comite, o que acompanha. P. 205
- s.m. Dignidade de conde. / Antiga jurisdição ou território de conde. / Nome de uma circunscrição administrativa em certos países.

(sXIII) 1 residência de um soberano; paço 2 conjunto de pessoas, especialmente as da nobreza, que frequentam a moradia do soberano 3 p. met. cidade onde reside um soberano, compreendendo a sua própria moradia, bem como o núcleo urbano que cresce em torno desta <o camponês visitou a •
• etim. lat.cl. cōhors, órtis através do lat. vulg. cōrs, cōrtis 'pátio de quinta, tropa, séquito etc.'

(1609) B divisão administrativa de município ou cidade, que pode compreender um ou mais bairros • d. federal numa república federativa, território ou cidade onde está sediado o governo central e/ou a capital do país. etim lat.medv. districtus,us, território dependente da cidade.

(1344) 1 conjunto de terras que formam o domínio de um duque; jurisdição de um duque 2 Estado cujo soberano tem o título de duque 3 título, dignidade de duque hist. num. moeda de ouro ou prata de diferentes valores, países e épocas [Corresponde ao cruzado de Portugal.] <d. austríaco> <d. holandês> • etim lat. ducátus, us comando militar, governo de uma província.

Do Latim Vulgar, corte, Latim Clássico, cohorte 1. a residência de um monarca, paço 2. as pessoas que habitualmente cercam um soberano 3. cidade onde este reside (versão impressa, p. 566)

s.m. Divisão territorial em que se exerce uma autoridade administrativa, judicial, fiscal, policial ou sanitária. // Distrito Federal, território onde está a sede do governo central numa república federativa.

Moeda emitida pela primeira vez por Rogério II da Sicília, duque de Apúlia, em meados do séc. XII. &151; Chamava-se ducado por ter sido emitida por ordem de um duque. Terras que formam o domínio de um duque. / Estado cujo soberano tem o título de duque. / O título e dignidade de duque.

Do lat. Cohorte, chorte, capoeira, quinta, fazenda. À corte, sucedeu curte, residência rural de um fidalgo franco e também sua casa e o tribunal de justiça que sentenciava em nome dele. A rudeza dos antigos reis bárbaros e da comitiva que os cercava fez com que tanto essa como o lugar onde residiam os reis se designasse por aquele vocábulo.

Do latim medieval, districtu, extensão de território dependente da mesma jurisdição. P. 252

Do italiano ducato; moeda que deve sua origem a Longino, governador da Itália, no sexto século, o qual, depois de se ter revoltado contra o imperador Justiniano, declarou-se duque (do latim, duce, guia, o que conduz) de Ravena e mandou cunhar moedas de ouro; o território governado por um duque chama-se ducado. P. 257

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(sXIII) 1 agrupamento, povoação paroquiana 2 igreja paroquiana; 3. paróquia dir.com conjunto dos consumidores habituais e ocasionais de um estabelecimento comercial 8 adm. pol. P nas províncias e cidades de Portugal, a menor divisão administrativa etim freguês + -ia

Clientela, grupo de compradores. / Distrito de uma paróquia. / Pequena povoação.

7. Sinônimo de paróquia, como o é freguês de paroquiano. Freguês – do latim *fliu ecclesiae*, filho da igreja; Tomou, depois o sentido de indivíduo que compra habitualmente nos mesmos negociantes. P. 352

(sXIII) 1 poder de um Estado, decorrente de sua soberania, para editar leis e ministrar a justiça 2 poder legal, no qual são investidos certos órgãos e pessoas, de aplicar o direito nos casos concretos 3 jur. cada uma das divisões do poder judiciário (p.ex., jurisdição civil, militar etc.) <j. eclesiástica>

Poder ou direito de julgar. / Extensão territorial em que atua um juiz. / Alçada: a jurisdição da Corte estendeu-se a todo o país. / Competência: minha jurisdição não chega até aí.

Do latim, *jurisdictione*. P. 443

a1608) 1 hist. entre os antigos romanos, cidade que tinha o privilégio de governar-se segundo suas próprias leis 2 adm. pol.. divisão administrativa de um estado (divisão territorial de determinados países), distrito ou região, com autonomia administrativa e constituído de órgãos político-administrativos próprios [No Brasil, o município é composto pela Prefeitura e pela Câmara Municipal.] p met. (da acp. 2) o território que se encontra sob jurisdição do município; municipalidade <fez obras por todo o m.> etim lat. *municipium*, *ni* 'município, cidade municipal'

Circunscrição administrativa dentro de um Estado, governada por um prefeito e uma câmara de vereadores. / Port. Concelho.

Do latim, *municipia*, derivado de *munire*, fortificar. P. 540

(sXIV) 1 delimitação territorial de uma diocese sobre a qual prevalece a jurisdição espiritual de um pároco; paroquiato 2. B joc. localidade específica; cidade, bairro <é o melhor partido da p. & etim lat. parochia, ae , diocese, paróquia', prov. do gr. paroikhía, as estabelecimento no estrangeiro.

(sXIII) 1 que se povoou; habitado <área p.> 2 lugar que reúne poucas casas habitadas; vilarejo, lugarejo, aldeia, povoação. etim part. de povoar

s.f. (sXIV) 1 hist. pol. na Antiguidade greco-romana, divisão territorial das cidades, talvez por esta se basear, originariamente, em vínculos de parentesco <as quatro t. de Atenas> 2 hist. pol. na Antiguidade judaica, cada um dos 12 grupos em que se dividiu o povo hebreu, tendo como ancestrais epônimos os filhos de Jacó 3 antrpol grupo social autônomo que apresenta certa homogeneidade 3.1 nas sociedades ditas primitivas, grupo social que ocupa um mesmo território e se avoca origem comum; 4 p.ext. ou p.ana. grupo familiar mais ou menos numeroso, ou grande número de pessoas com um mesmo nome ou sobrenome & etim lat. tribus,us, tribo, divisão do povo romano.

(sXX) m.q. cidade (aglomeração humana) etim lat. urbs, is 'cidade'

s.f. Território sobre o qual se estende a jurisdição de um padre. / Conjunto dos habitantes desse território.

Pequena localidade habitada; povoação.

s.f. Sociedade humana rudimentarmente organizada. / Na Antiguidade, divisão do povo: o povo romano era dividido em tribos. / História natural Na classificação sistemática, subdivisão menor que a subfamília. // As 12 tribos do povo de Israel, as correspondentes a cada um dos descendentes de Jacó.

O mesmo que cidade.

Do grego paroikia, habitação vizinha, pelo latim parochia e, por confusão, parochia, de parochus (latim parochu, fornecedor dos que viajam em serviço público, dono da casa). P 595

(Não consta; Em Portugal são usuais topônimos começando por póvoa, talvez feminino arcaico de povo, do latim, populu), p. 642

Do latim tribu que, primeiramente significava a terça parte do povo romano. P. 785 (com a grafia tribu)

(Não consta); Urbano, derivado de urbs (cidade de Roma). P. 801

(sXIII) 1 povoação de categoria inferior a uma cidade, mas superior a uma aldeia 2 p. met. a população da vila <escandalizar uma v.> 6 qualquer conjunto de casas agrupadas <v. militar> x etim lat. *villa*, ae 'casa de campo, quinta'

Do latim, *villa*, casa de campo. P. 815

s.f. Povoação de categoria inferior à de cidade, mas superior à de aldeia. / Casa de campo nos arredores das cidades italianas. / P. ext. Casa de campo elegante. / Bras. Alinhamento de residências que forma uma rua particular.

(sXIV) 1 área ou espaço em forma de cintura ou de banda, limitado sobre uma superfície esférica; cinta, faixa 1.1 astr. espaço ou região delimitada entre dois círculos paralelos traçados em uma esfera <z. zodiacal> 1.2 geo cada uma das partes da superfície terrestre determinadas pelo equador, pelos círculos polares e trópicos, e que correspondem aprox. a um tipo de clima <z. polar> 2 lugar fixo ou determinado; ponto, local <as z. da cidade atingidas pelas enchentes> 3 B área delimitada de uma cidade (bairro, trechos de rua etc.) onde se localiza o meretrício

Do grego *zoné*, pelo latim, *zona*, cintura. P. 827

Cada uma das cinco divisões da Terra, determinadas pelos polos, círculos polares e trópicos, e às quais correspondem aproximadamente certos tipos de clima: zona tórrida, zona temperada, zona tropical, zona polar. / Área, região: zona de influência. / Cada uma das divisões racionais ou regionais de uma cidade: zona industrial, zona norte. / Cinta, faixa. / Bras. A parte da cidade onde funciona o baixo meretrício.

OBSERVAÇÕES

1. Dos dicionários consultados, o único que apresenta datação é Houaiss, por onde se vê terem alguns dos termos ingressado na língua portuguesa, quando dos seus primórdios
2. A maioria das palavras é de origem latina, por vezes encontradas no latim clássico, por vezes no latim vulgar e, por vezes, já no latim medieval, com significado já mais próximo ao da língua portuguesa, caso de distrito de *districtu*, (radical *strictu*).
3. Não têm origem latina: aldeia (árabe), clã (gaélico ou escocês), paróquia (grego), zona (grego)
4. Em 'arraial' acredita-se na prótese do -a, semelhante a 'aldeia'

5. Muitos dos exemplos apresentados se usam sem noção de seu significado original; por exemplo, ‘condado’, de *comite* (conde, o que vai junto), era o nome dado ao possuidor de determinada extensão de terra, como direito a cobrar impostos; atualmente é apenas divisão administrativa em alguns países;
6. Alguns termos como ‘circunscrição’ referem-se ao limite geográfico, outros a laços de sangue ou afetivo, como ‘clã’, ‘tribo’
7. Arraial tinha o significado original de acampamento real provisório; mais tarde passou a ser local de festejos, depois, local de baderna
8. Os termos ‘burguês’ e ‘vilão’ respectivamente morador do burgo (cidade) e da vila, ganharam sentido pejorativo: respectivamente, representante moralista da classe média e praticante de maldades, vilanias
9. Burgo, originalmente, significava unidade militar, cidade fortificada, por ser um termo restrito, foi substituído por ‘cidade’ (*civitate*, moradia dos *civis*)
10. O termo ‘corte’ inverteu totalmente o seu significado. Entre os romanos, era o local onde se cercavam aves e outros pequenos animais domésticos. Denominou-se ‘corte’ ao local de residência dos chefes francos, por ironia, dada a sua indelicadeza. Hoje, cortês é indivíduo de boas maneiras. Ainda ganha sentido pejorativo em ‘cortesão’, ‘cortejar’ (adular).
11. Freguesia, com o significado original de divisão administrativo-religiosa, é derivado de freguês, sendo esse uma redução de *filius ecclesiae*, filho da igreja.
12. Município, derivado de ‘munir’ abastecer, + ‘cipio’ de *capita* (cabeça) – cidade principal, que administra demais povoamentos.
13. Paróquia sofreu forte metonímia (do grego *para* = ao lado)
14. Vila se manteve em Português com três significados: casa de campo (significado original), pequena cidade, fileira de pequenas casas.
15. Tribo, originalmente divisão por três, também pode ser um pejorativo, inclusive modernamente, com o sentido de grupo de jovens que gosta das mesmas músicas, vestimentas etc., e podem ser tidos como baderneiros

16. Zona é, entre todos os termos apresentados, o mais multissignificativo, como se pode observar nas acepções transcritas acima

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa* (2009) <http://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso: abril de 2014.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

**O NARRADOR BENJAMINIANO
NO CONTO “COM SUA VOZ DE MULHER”
DE MARINA COLASANTI**

Simone Campos Paulino (UNIGRANRIO)

simone.paulino@gmail.com

Vera Lúcia Teixeira Kauss (UNIGRANRIO)

verakauss@gmail.com

Era uma longa história, uma história como ninguém nunca havia contado naquela cidade onde não se contavam histórias. E as mulheres ouviram de olhos bem abertos, enquanto o fio saía fino e delicado entre seus dedos. (COLASANTI, 2015, p. 232)

RESUMO

Walter Benjamin, no ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, destacou a importância do narrador na sociedade e o prazer agregador que o homem tinha através das histórias narradas. No conto “Com sua voz de mulher”, Marina Colasanti ilumina a imagem da mulher como contadora de histórias, dando a ela um aspecto divino. A narrativa inicia com o personagem de um deus preocupado com a infelicidade de seu povo. Para descobrir as causas que não permitiam as pessoas terem uma vida plena, o deus vai à Terra, mas não toma a forma de animal ou homem, ele desce como um deus-mulher. Sobre a identidade escolhida, o deus-mulher tem sua divindade questionada e assume tarefas domésticas, uma vez que, como mulher, nenhuma outra atividade poderia exercer. Entretanto, através das narrativas, como contadora de histórias, o deus-mulher acaba cativando seu povo. As histórias contadas pelo deus-mulher salvaram os homens da tristeza e do tédio em que se encontravam e, mesmo após a partida deste, as histórias continuaram. “E, o tempo passando, ninguém mais podia dizer com certeza de onde tinha vindo esta ou aquela história, e quem havia contado primeiro” (COLASANTI, 2015, p. 233). Observando esse conto, podemos vislumbrar o narrador descrito por Walter Benjamin no ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” e o poder da contação de histórias na vida do homem e da sociedade. Apontaremos, portanto, nesta comunicação, as características do narrador benjaminiano presente no conto “Com sua voz de mulher” e o papel feminino como contadora de histórias.

Palavras-chave: Narrador. Conto. Walter Benjamin.

1. Introdução

No ensaio intitulado “O narrador: considerações sobre a obra de

Nikolai Leskov”, Walter Benjamin ilumina a importância da narrativa no intercâmbio de experiências e descreve o que viria a ser esta figura do narrador. No ensaio supracitado, o filósofo alemão observa a relevância do papel do narrador como conselheira e alerta, numa visão apocalíptica, sobre o fim do ato de narrar. Segundo Benjamin, “a arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”. (BENJAMIN, 2012, p. 217)

Ao lermos o ensaio de Benjamin, percebemos a existência de uma ligação entre narração, narrador e sabedoria. “O narrador figura entre os mestres e os sábios” (*Ibidem*, p. 240). Desta forma, podemos compreender que o narrador descrito por Benjamin é um homem sábio, capaz de aconselhar.

No conto “Com sua voz de mulher”, Marina Colasanti ilumina a imagem do narrador, através da figura da mulher como contadora de histórias, dando a ela um aspecto divino. A narrativa inicia com o personagem de um deus preocupado com a infelicidade de seu povo. Para descobrir as causas que não permitiam as pessoas terem uma vida plena, o deus vai à Terra, mas não toma a forma de animal ou homem, ele desce como um deus-mulher. Sobre a identidade escolhida, o deus-mulher tem sua divindade questionada e assume tarefas domésticas, uma vez que, como mulher, nenhuma outra atividade poderia exercer. Entretanto, através das narrativas, como contadora de histórias, o deus-mulher acaba cativando seu povo. As histórias contadas pelo deus-mulher salvaram os homens da tristeza e do tédio em que se encontravam e, mesmo após a partida deste, as histórias continuaram.

2. Considerações sobre o narrador benjaminiano

O filósofo alemão Walter Benjamin, da escola de Frankfurt, descreveu em seu ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” a figura desse citado narrador e a importância do ato de narrar para a humanidade.

O ensaio que originalmente tem em seu título o termo *Der Erzähler* foi traduzido em português como “narrador” e em inglês como *storyteller* (contador de histórias), podendo, portanto, considerar as duas traduções como corretas. Entretanto vemos como mais adequado chamar este narrador benjaminiano de contador de histórias, uma vez que é esta a figura que é abordada no ensaio do filósofo alemão e que corrobora com

o tema abordado no presente artigo.

O mais importante e recorrente na figura do narrador benjaminiano é sua capacidade de trocar experiências. “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Além disso, o filósofo aponta para uma função utilitária da narrativa: aconselhar. Benjamin afirma que o narrador sabe dar conselhos e, mais que isso, existe por parte dos narradores natos um senso prático do ato de narrar e o reconhecimento da função utilitária deste ato. “Essa utilidade pode consistir, por vezes, num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida”. (*Ibid.*, p. 216)

Walter Benjamin afirma que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação e é neste meio – do trabalho artesanal – que ela floresceu (Cf. BENJAMIN, 2012). “O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (BENJAMIN, 2015, p. 231). Portanto, era enquanto as mulheres fiavam, por exemplo, que o fio da história era também sendo tecido. “O narrador é um artesão que tem como ferramenta e produto de trabalho as narrativas”. (PAULINO, 2015, p. 25)

O filósofo aponta para dois grandes modelos arcaicos de narradores: (1) aquele que viaja muito (como um marinheiro mercante); (2) aquele que ganhou a vida honestamente sem sair de sua terra e conhece a tradição do seu povo (como um camponês sedentário). (Cf. BENJAMIN, 2012)

A historiadora Marina Warner, no livro *De Fera a Loira: Sobre Contos de Fadas e Seus Narradores*, observa que Benjamin excluiu a figura feminina de seus possíveis narradores (contadores de histórias). Warner afirma que Benjamin “ignora a figura da fiandeira, a mulher madura com sua roca, que pode trabalhar na cidade ou no campo, fixa num lugar ou em movimento, no mercado, ou em peregrinação (...)”. (WARNER, 1999, p. 48)

A figura da mulher como contadora de histórias, entretanto, não foi ignorada por Charles Perrault, por exemplo, que se utilizou da figura arquetípica da Mamãe Ganso (a velha fiandeira) em sua coletânea de contos de fadas.